

ДИПЛОМАТИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ МИД РОССИИ

**NEW WORLD.
NEW LANGUAGE.
NEW THINKING**

**Материалы межвузовской
научно-практической конференции
с международным участием**

06 февраля 2018
г. Москва

УДК 81
ББК 81

*Печатается по решению УМС кафедр русского и иностранных языков
Дипломатической академии МИД России
протокол № 6 от 15 мая 2018г.*

Редакционная коллегия

кандидат философских наук И.Е.Коптелова (отв. ред.)
кандидат педагогических наук Ф.Р.Мирзоева
кандидат филологических наук А.И.Назаренко
кандидат филологических наук Н.А.Фаустова
доцент кафедры английского языка Е.И.Панёвкина
ст.преподаватель кафедры немецкого и французского языков Е.А.Полежаева

New World. New Language. New Thinking : материалы межвузовской научно-практической конференции, Москва, 06 февраля 2018 г. / отв. ред. Коптелова И.Е.. – Москва : Дипломатическая академия МИД России, 2018. – 447 с.

ISBN 978-5-9500904-3-1

В сборнике представлены доклады российских и зарубежных ученых, принявших участие в межвузовской научно-практической конференции, посвященной актуальным проблемам, связанным с взаимоотношением языка, культуры и общества New World, New Language. New Thinking, организованной совместно Дипломатической академией МИД России (Москва) и Академией ФСИН России (Рязань) на базе Дипломатической академии МИД России. В сборнике освещаются общетеоретические вопросы функциональных и прикладных проблем языкознания, перевода и методики преподавания иностранных языков, рассматриваются способы отражения языковой картины мира в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах.

Издание адресовано специалистам в области лингвистики, аспирантам и студентам лингвистических и филологических факультетов высших учебных заведений.

**УДК 81
ББК 81**

Сборник издается в авторской редакции

ISBN 978-5-9500904-3-1

© Коллектив авторов, текст, 2018
© Дипломатическая академия МИД России, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Приветственное слово Кукарцевой М.А. , доктора философских наук, профессора кафедры международной и национальной безопасности, начальника Управления по научно-координационной работе Дипломатической Академии МИД РФ	7
Приветственное слово Андреевой Г.Б. , кандидата педагогических наук, доцента, директора Института Академии ФСИН России	8

Секция 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ **Секция 1а.**

Архипова Е.В. Тренинговая технология «Обучение моделям языка и алгоритмам речи».	9
Буробина С.В. Особенности развития коммуникативной компетенции на занятиях английского языка.	13
Васильева И.В. Возможности факультатива по иностранному языку в вузе.	16
Денисенко О.В., Овчинникова Е.М., Антюфеева Т.В. Об особенностях преподавания иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации.	21
Денисова С.С. Обучение иностранному языку: дифференцированный подход.	25
Зоткина Т.А. Познавательный интерес курсантов вузов ФСИН и его развитие в процессе обучения иностранному языку.	29
Irmukhamedova G. Some principles of good practice in assessment.	34
Коржева Л.Б. Компетентностный подход как способ усиления профессиональной составляющей высшего образования.	39
Кремер И.Ю., Кузнецова И.И. К вопросу использования ролевых игр на занятиях по иностранному языку в высшем военном учебном заведении.	46
Лапина Н.А. Педагогическое сопровождение обучения первокурсников в вузе.	51
Максимова И.Р. Коммуникативная готовность к иноязычному общению.	55
Мирзоева Ф.Р. Формирование профессионально значимых компетенций в магистратуре.	60
Мозлоев А.Т., Галимзянова А.К. К вопросу о методике преподавания восточных языков в Дипломатической академии МИД России.	65
Никанорова И.А. Функциональная роль оригинального учебника и возможность его использования в преподавании аспекта General English в Дипломатической академии МИД России (продвинутый уровень - C ₁).	69

Панченко Л.В. Основные направления современной политики в области языкового образования ДА МИД РФ.	75
Пчелинцева Д.Г. Важность формирования коммуникативной компетенции у подростков в процессе изучения иностранного языка.	79
Софронова Л.В. Учебник иностранного языка по общественно-политическому переводу в свете современных требований	83

Секция Iб

Воробьев Ю.А. Аутентичные тексты как источник формирования лингвострановедческой компетенции у студентов в неязыковом вузе.	88
Зоткина И.В. Чтение как способ получения профессионально значимой информации и современные технические возможности	93
Жебраткина И.Я. Использование текстов по специальности при обучении иностранному языку слушателей заочной формы обучения в неязыковых вузах.	102
Колеватова М.И., Страмнова Т.В. Лексический аспект как основа подготовки по языку специальности в системе дистанционного обучения (направление «Международные отношения».)	105
Коренева Е.В. Методы формирования профессионально-ориентированных лексических навыков в области экономической терминологии.	111
Короткина И.Б. Академическое письмо в 3D: построение научного текста на металингвистическом уровне	117
Костарнова О.С. Формирование у слушателей фонетических навыков на начальном этапе обучения итальянскому языку.	123
Лагунова Л.В. Перифразирование и синонимия в рамках обучения русскому языку как иностранному в условиях усиления коммуникативной направленности гуманитарных дисциплин.	128
Матюшечкина Г.Г. От поведенческой экономики к Шекспиру.	133
Мочалова Т.С. От ошибки к норме? О своеобразной экспансии разговорного языка.	140
Объедкова И.В. Лингвистический анализ политического дискурса на уроке иностранного языка (на материале французских СМИ).	148
Просвирина О.А. Семантический и дистрибутивный анализ лексики при подготовке материалов профессионального модуля	151
Романович М.Ю., Маткова М.В. В зоне преподавательского внимания – типичные лингвистические и лингвострановедческие ошибки у студентов 1-2 курсов языковых и неязыковых вузов	158
Тюменева Н.П. Проблемы преподавания дисциплины «Русский язык в деловой документации в вузах ФСИН России».	161
Щербакова О.Ю. Работа с публичными устными выступлениями для формирования коммуникативной компетенции студента. Российский университет кооперации.	164

Секция 2. НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИССЛЕДОВАНИИ ЯЗЫКА

Воробьева Е.Н. Использование интенсификаторов on earth/in the world в эмоциональном вопросительном предложении (на материале корпуса английского языка)	167
Гусарова Н.Г. О русском языке на постсоветском пространстве в контексте эколингвистики.	175
Коробейникова Л.Н. К вопросу о методах повышения эффективности обучения реферированию.	182
Никанорова И.А. Новые акторы, новый политический и дипломатический дискурс.	191
Носенко И.Г., Дегтева И.В. О значении слова <i>сакральное</i> .	200
Панченко Л.В. Социокультурная компетенция в языковом образовании студентов специализированных вузов.	205
Русакова И.Б. Вербализация концепта "согласие" в английском и русском языках.	216
Степанова С.Ю. Грамматическая вариативность в газетном политическом дискурсе.	229
Трошина Н.Н. Фактор «поколение» и мода в сфере вербальной коммуникации.	236
Цапина Е.А. Новое в испанском языке.	240

Секция 3. СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ, ТРАНСЛЯТОЛОГИИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Бурлак Т.А. Особенности политического дискурса экс-президента Аргентины К.Фернандес де Киршнер.	244
Гамова О.Л. Методика работы с несовершеннолетними правонарушителями с проблемами речевого и языкового развития в Великобритании.	249
Джавад О.В. Особенности реализации языковой политики в условиях современного языкового разнообразия Европейского Союза	253
Ларионова Е.И. Трансформация традиционной картины мира в турецких анти-пословицах.	263
Мироненко Е.С. О некоторых проблемах зарубежных пенитенциарных систем (на примере электронных англоязычных СМИ)	268
Миронова М.В. Инклюзивное письмо как средство борьбы с лингвистической дискриминацией (на материале французского языка).	274
Нгуен Мань Хай. Употребительные способы семантизации новых слов на уроках русского языка для вьетнамских студентов-филологов.	281
Персикова Т.Н. Невербальные средства коммуникации и социальный статус.	286

Савилова И.П. Эллиптический повтор в повседневном и профессиональном общении военнослужащих.	291
Селезнева М.В. Гендерные инновации в немецкоязычном военно-политическом дискурсе.	299
Трофимова З.С. Американский национальный характер и английский язык	306
Федосеева Л.Н. Слово как знак культуры.	310
Шевченко А.П. Образ беженцев и мигрантов в британских и американских СМИ.	320
Шилина Н.В. К вопросу о составляющих компонентах иноязычной социокультурной компетенции обучающихся.	325

Секции 4/5. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕРМИНА И ОТРАСЛЕВЫХ ТЕРМИНОЛОГИЙ. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

Власенко С.В. Новый взгляд на паронимию и новые аспекты перевода.	328
Демко Т.Н. Проблема тематическо-смыслового поля термина «пенитенциарная служба».	336
Дружининская О.В. Особенности перевода английских составных наименований должностных лиц в пенитенциарных учреждениях.	343
Коптелова И.Е., Фадеева И.А. Разноцветная экономика.	348
Лошак Г.П., Савилова И.П. Алгоритм учебных действий, способствующий качественному усвоению англоязычной терминологической лексики.	353
Назаренко А.И. Добро пожаловать в «Итанглию»!	359
Раренко М.Б. «Социальный перевод»: к определению термина	368
Урубкова Л.М. Художественная литература – развитие переводческой деятельности.	374

Секция 6. ЭЛЕКТРОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Алеевская А.О. Использование электронной образовательной среды "Moodle" при обучении иностранному языку курсантов и студентов.	391
Алексеева Т.Е. Использование систем машинного перевода в качестве средства обучения переводу в неязыковом вузе.	394
Варламова О.Ф. Электронный учебник глазами курсантов.	401
Исупова М.М. Роль ИКТ в обучении письму на уроках английского языка в неязыковом вузе.	404
Куприна О.Г. Управление процессом изучения иностранного языка с применением технологии дистанционного обучения.	410

Полежаева Е.А., Митрофанова О.А. Использование современных онлайн ресурсов в обучении иностранному языку.	413
Синицын А.Ю. Мультимедийные средства и инструменты работы с ними при изучении иностранных языков в вузах.	425
Степанова М.А. Применение ТСО в обучении иностранных военнослужащих русскому языку как иностранному в ВАГШ.	429
Список докладчиков	441

Приветственное слово

доктора философских наук,
профессора кафедры международной и национальной безопасности,
начальника Управления по научно-координационной работе
Дипломатической Академии МИД РФ
Кукарцевой М.А.

Дорогие друзья!

От имени руководства Дипломатической Академии рада приветствовать Вас в ее стенах в день открытия межвузовской научно-практической конференции New World. New Language. New Thinking.

Роль языка в политике сложно переоценить.

Многие интеллектуалы профессионально занимались проблемой изучения языка в политике и языка политики. Дж. Поккок, Квентин Скиннер, М. Фуко создали полные словари языка политики, равно как и теорию политического языка. Их обращение к этой теме было обусловлено тем, что язык дает нам инструменты политики. Люди развивают политические языки и говорят на них, а высказывания о политике ведет их в разных направлениях, помогая политическим элитам формулировать национальные идеи и политические курсы. Люди говорят и пишут, производя постоянный поток языка и дискурса. В языке они обсуждают то, каким образом можно использовать его для говорения о политике - в разных контекстах и в разных политических сообществах. В этом процессе обсуждения рождается язык дипломатии, в нем явлены механизмы функционирования политических систем и то, как работают в них слова.

В 1946 году британский писатель Джордж Оруэлл написал известнейшее эссе «Политика и английский язык», оно разошлось широким тиражом, изучалось в школах и обильно цитировалось. В нем говорилось о том, что грязный, напыщенный, претенциозный, избыточный клише язык – это больше чем симптом политического упадка, это одна из самых важных причин этого упадка. «Избегайте устаревших фигур речи, слишком длинных слов, страдательного залога, иностранных слов, мудреных жаргонизмов, - призывал Оруэлл, - и возможно, ветер стихнет».

Думаю, что в ходе работы нашей конференции мы не раз обсудим эти идеи Оруэлла, равно как и многие другие.

Искренне желаю нам все удачи, интереснейших дискуссий и плодотворных результатов.

Приветственное слово

кандидата педагогических наук, доцента,
директора Института Академии ФСИИ России
Андреевой Г.Б.

Уважаемые коллеги!

Позвольте от лица руководства Академии ФСИИ России поприветствовать всех участников Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием «New World, New Language, New Thinking»! Академию ФСИИ России и Дипломатическую академию Министерства иностранных дел России связывают давние партнерские отношения. Результатом наших совместных усилий является создание уникальных научных диалоговых площадок, позволяющих обмениваться опытом и новыми инновационными разработками в области лингводидактики и методики преподавания иностранных языков, современных проблем лингвострановедения и межкультурной коммуникации.

Академия ФСИИ России выражает Дипломатической академии МИД РФ искреннюю признательность за плодотворное сотрудничество. Благодаря Вашей творческой инициативе представители нашего вуза получают уникальную возможность принимать участие в научных мероприятиях высокого уровня. Доступность ресурсов Вашей образовательной организации позволяет расширить спектр образовательных информационных фондов в рамках реализуемых Академией ФСИИ России основных профессиональных образовательных программ и программ профессиональной переподготовки.

Расширение регионального и международного пространства высшей школы открывает для наших вузов новые перспективы. Мы верим, что и в дальнейшем Дипломатическая Академия МИД РФ и Академия ФСИИ России сумеют сохранить и продолжить партнерские отношения. Мы надеемся на новые совместные проекты, заинтересованность и эффективное воплощение в жизнь самых смелых творческих планов, способствующих более качественной организации учебного процесса, научной работы, а так же иных видов образовательной деятельности.

Позвольте пожелать организаторам и участникам конференции успехов в покорении новых интеллектуальных вершин, творческой активности и радости научных достижений!

**СЕКЦИЯ I. 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
СЕКЦИЯ Ia.**

Архипова Е.В.

**ТРЕНИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ОБУЧЕНИЕ МОДЕЛЯМ ЯЗЫКА
И АЛГОРИТМАМ РЕЧИ»**

Аннотация. В статье рассматривается инновационная технология обучения русскому языку, основанная на принципах речевого развития личности и, в частности, на принципе моделирования. В основу технологии положен феномен языковых оппозиций и лингвометодический принцип их сопоставления и дифференциации.

Ключевые слова: русский язык, методика преподавания, модели языка, алгоритмы речи, языковые оппозиции.

Arkhipova E.V.

**TRAINING TECHNOLOGY «TEACHING OF LANGUAGE MODELS AND
SPEECH ALGORITHMS»**

Abstract. In the article innovative the Russian language teaching technology is considered. The technology is based on the principles of speech development of a person and particularly on the principle of modeling. As the technology ground a phenomenon of speech oppositions and linguistic and methodical principle of their comparison and differentiation is taken.

Key words: the Russian language, teaching methods, language models, speech algorithms, language oppositions

Лингвометодическая теория принципов речевого развития личности в процессе обучения русскому языку [3] получила свою практическую реализацию в тренинговой технологии «Обучение моделям языка и алгоритмам речи», которая представляет собою систему, основанную на принципах личностно ориентированного, ценностно-ориентированного и культуросообразного обучения. В основу тренинговой технологии положены следующие лингвистические, психолингвистические и лингвометодические постулаты:

- в языке существуют языковые модели, которые обеспечивают усвоение языка ребенком в довольно сжатые сроки при условии пребывания в речевой среде [1];

- речевой акт представляет собою алгоритм – последовательность действий, приводящих к нужному результату, что позволяет представить языковое действие, например, орфографическое, в виде алгоритма и отработать его до автоматизма, сформировав навык;

- в лингвистике описаны языковые оппозиции (бинарные, градуальные и эквиполентные), которые позволяют выстраивать обучение на основе принципа сопоставления и дифференциации языковых единиц [3].

Явления языковой оппозиции в новом веке вызвали всплеск интереса к себе в связи с бурным развитием когнитивной лингвистики, поскольку бинарность, градуальность – это по сути своей когнитивные явления. В лингвистике XXI века языковые оппозиции рассматриваются как когнитивные понятия и, в частности, бинарные оппозиции - как концептуальные. Бинарные (привативные) оппозиции изначально отражали способность человеческого мозга категоризировать явления на основе противопоставления. Именно поэтому бинарные оппозиции раньше всего были освоены в качестве способа категоризации не только в лингвистике, но и в отечественной лингвометодике [7].

Цель тренинговой технологии сформулирована в самом названии – это обучение моделям языка и на их основе формирование алгоритмов речи (частным случаем которых является, например, правописание или порядок грамматического разбора на разных уровнях языка). Содержанием данной технологии являются модели языковых единиц, которые могут быть представлены в виде оппозиций, например, звуки: гласные / согласные; части речи: изменяемые / неизменяемые; формы прилагательных и причастий: полные / краткие; предложения: простые / сложные; лексемы: однозначные / многозначные. Мы продемонстрировали примеры бинарных оппозиций, которые, в силу способа категоризации, основанного на противопоставлении, прежде всего, используются в процессе реализации тренинговой технологии «Обучение моделям языка и алгоритмам речи». Эквиполентные оппозиции в технологии представлены в меньшей степени (и это объясняется объективным соотношением таких оппозиций в языке). Например, эквиполентные (равнозначные) представлены в типах текстов: описание, повествование, рассуждение. Что касается градуальных оппозиций (примером является ряд местоимений: свой-иной-чужой), то само явление градуальности интересовало нас не столько с лингвистической точки зрения, сколько с лингвометодической – в плане разработки и обоснования методического принципа градуальности, т.е. наращивания интенсивности в обучении, учета градации между уровнями ближайшего и актуального речевого развития. Принцип градуальности получил свое лингвометодическое обоснование и практическую реализацию на рубеже веков, а сегодня он уже признан как принцип развивающего обучения и закреплен терминологически в большом количестве научных исследований [3].

Рассматриваемая технология базируется на разработанных нами алгоритмах, которые, будучи построенными преимущественно на бинарных языковых оппозициях, не только дают возможность формировать навыки правописания, осуществлять обучение грамматике, лексике, но и развивают логическое мышление учащихся и студентов, а в целом — формируют их языковую и коммуникативную компетенции, расширяя языковую картину мира.

Основными для данной тренинговой технологии стали три принципа из комплекса лингвометодических принципов речевого развития [3]: 1) принцип градуальности, 2) опоры на языковые модели и алгоритмы речи (принцип моделирования) [1; 5], 3) принцип сопоставления и дифференциации языковых единиц в процессе речевого выбора.

Среди методов, используемых в рамках тренинговой технологии, мы выделяем метод моделирования языковых единиц на всех уровнях языковой способности, и прежде всего — на грамматическом, лексическом, семантическом.

Особое место в рамках тренинговой технологии занимают специальные средства обучения, и прежде всего лингвистические тренажеры [2]. При этом знания даются в виде языковых моделей и алгоритмов, а навыки на этапе закрепления и обобщения отрабатываются с помощью различного типа тестов. Так, при обучении правописанию мы применяем два вида тестов, которые разделяем не по традиционному признаку (тесты на выбор единственно правильного ответа, тесты на выбор нескольких правильных из предложенных, тесты открытого типа с кратким ответом и т.д. и т.п.), а по характеру решаемых задач. Нам представляется более рациональным с методической точки зрения представить тесты обучающие и тесты контрольные (их составление и проведение имеет свою специфику). Между тем тестовые средства не являются единственными, поскольку мы формируем языковую способность на всех ее уровнях, а для этого требуется выход на текстовую деятельность. Вот почему средства для моделирования собственных текстов с заданными параметрами по известным моделям занимают в нашей тренинговой методике особое место. Для реализации поставленных задач мы используем в качестве дидактического материала специальные тексты, интенсифицирующие, например, поиск орфограмм и пунктограмм, а также специальные тексты, побуждающие студента и ученика к созданию собственных речевых произведений на основе стилизации и перифразы [6].

Несколько слов о тренинге как дидактическом понятии. В самом общем виде тренинг можно рассматривать как разновидность интерактивного обучения, которое в последнее время приобрело большую популярность не столько в школьном образовании, сколько в профессиональном. Тренинги используются, во-первых, для интенсивного кратковременного повышения квалификации профессионала в организациях и фирмах. К тренингам часто обращаются в своей деятельности психологи, и здесь тренинг обычно включает в себя различные ролевые игры, групповые формы работы, так называемые мозговые штурмы. Причина обращения к тренинговым технологиям обучения заключается в том, что тренинг как форма обучения и как метод обеспечивает интенсификацию учебного процесса за счет сокращения времени обучения, за счет введения только тех теоретических сведений, которые «работают» на конечный результат, но главное — тренинг позволяет выработать конкретные умения и навыки, приводящие к нужному результату, и за короткий срок автоматизировать их [4].

Если говорить о методике преподавания русского языка в системе непрерывного языкового образования, то тренинг отличается от упражнений прежде всего тем, что он представлен в комплексе с алгоритмом действий и ключами. Без этих двух элементов упражнения не будут выполнять роли тренинга: они останутся традиционными заданиями и упражнениями. Более того, тренинг только в том случае будет эффективным, если за ним стоит технология обучения с четко сформулированными и обоснованными принципами. Иными словами, это должна быть методическая система, состоящая из научно обоснованных обязательных элементов: 1) цели и задач тренинга, 2) содержания (понятий, правил, алгоритмов действий), 3) системы диагностики и контроля (тестовых и иных заданий и упражнений, ключей к ним, средств для самооценки учащихся по результатам выполнения заданий). Необходимым элементом тренинговой технологии являются средства обучения: тестовые, компьютерные программы, пособия-тренажеры [2], а также и диагностические средства, позволяющие вести оценку успешности обучения. Как правило, применяются тесты с ключами и шкалой оценок.

Овладение алгоритмом языкового действия обеспечивает обучающемуся технологическую сторону учебно-речевой деятельности и дает возможность преподавателю диагностировать все ступени, все этапы сложных языковых действий. Вот почему в тренинговой технологии «Обучение моделям языка и алгоритмам речи» представлены два обязательных компонента: алгоритмические предписания к каждому языковому действию (алгоритмы) — с одной стороны, и диагностические средства (специально разработанные тесты, позволяющие отработать эти языковые действия) — с другой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Архипова Е.В. Глава 2. Лингводидактический принцип моделирования в обучении русскому языку в полиэтнической среде // Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития: коллективная монография / под общ. ред. Т. М. Балыхиной. – Москва : РУДН, 2017. – С. 216-227.
2. Архипова Е.В. Лингвистический тренажер по русскому языку: правила, алгоритмы, тесты. 3-е изд. – М.: Просвещение, 2010. - 160 с.
3. Архипова, Е.В. Основы методики развития речи учащихся: учебник и практикум для вузов / Е. В. Архипова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 202 с. — (Серия : Университеты России).
4. Архипова Е.В., Мерзлякова Н.В. Обобщающий тренинг по русскому языку: ч.1: Орфография: пособ. для учителя. - Рязань: РИРО, 2007.- 108 с.
5. Arkhipova E.V. (2016) The principle of modeling in interactive learning of the Russian language (рус.) // ART-SANAT 2016 / Special issue of the international virtual forum – Istanbul, 2016: Humanitarian aspects in geocultural space. – P. 165-168. - [Электронный ресурс]. - Точка доступа: <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuarts/issue/view/5000018129> (12.10.2017)
6. Лагунова Л.В. Использование перифразы на уроках русского языка как средство развития речевых способностей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2009, № 4. - С. 89-92.
7. Озерская В.П. Языковые оппозиции как методологический фактор // Русский язык в школе. 1976. - № 5. - С. 14-16.

Буробина С.В.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения игрового метода в обучении английскому языку. Приводятся примеры лексических игровых упражнений и ролевых игр, которые успешно выполняются курсантами на занятиях.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, игровой метод, лексические упражнения, ролевые игры.

Burobina S.V.

THE FEATURES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT AT THE ENGLISH LESSONS

Abstract. In the article features of the using of the game method in the education of English are dealt with. The examples of the lexical exercises and role games are cited which are successfully done by the cadets at the lessons.

Key words: communicative competence, game method, lexical exercises, role games.

В настоящее время основное назначение обучения иностранному языку состоит в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Современный процесс обучения иностранному языку в вузе должен состоять из усвоения студентом знаний о системе иностранного языка и его умения применять полученные знания на практике, так как конечным результатом обучения является речевая деятельность студента.

Эти задачи можно решить с помощью игровых методов обучения. В игре способности любого человека, а особенно обучаемого проявляются в полной мере. Игра – особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Игра предполагает принятие решения – как поступить, что сказать, как выиграть? Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность играющих. А если учащиеся при этом говорят на иностранном языке, игра открывает большие обучающие возможности.

Являясь развлечением, отдыхом, игра способна перерасти в обучение, в творчество, в модель человеческих отношений.

Игровые формы обучения иностранному языку актуальны в высшем учебном заведении, так как они диктуются особенностями развития и мировосприятия подростков. Сознательно-положительное отношение студентов к учению возникает тогда, когда учение удовлетворяет их познавательные потребности. Для студентов важны содержательность учебного материала, его связь с жизнью и практикой, проблемный и эмоциональный характер изложения, организация поисковой, познавательной деятельности, дающей обучаемым пережить радость самостоятельных открытий. Когнитивные процессы студентов очень противоречивы: с одной стороны, восприятие, внимание, память характеризуются устойчивостью и возрастая произвольности, но, с другой стороны, они чрезвычайно ситуативные. Обучаемые проявляют интерес и запоминают только ту информацию, которая

задевает их эмоциональный мир, имеет для них личную значимость. Педагогу необходимо так организовать учебную деятельность, чтобы познавательные процессы студентов были активизированы. [1, с. 30].

В высших учебных заведениях на занятиях по английскому языку активное развитие получают чтение, монологическая и письменная речь, увеличивается словарный запас. Ведущий вид деятельности подростка – межличностное общение. Игровые методы дают возможность изучать новый лексический материал в ситуациях общения, повышая мотивацию к изучению иностранного языка. Следовательно, преподаватель, использующий игру, организует учебную деятельность исходя из естественных потребностей студентов.

Игровой метод имеет большой обучающий и психотерапевтический потенциал. Игра создает умственное напряжение, без которого невозможен активный процесс обучения в высшем учебном заведении. Игра полезна практически каждому обучаемому, даже тому, который не имеет достаточно прочных знаний в языке. Компетентность в решении игровых задач усиливает мотивацию к изучению языка. Чувство равенства, атмосфера увлеченности, ощущение посильности заданий – все это дает возможность подростку преодолеть стеснительность, мешающую употреблять в речи слова иностранного языка. Постепенно снижается тревожность и скованность, появляется позитивный образ самого себя. [1, с. 40].

Большинство преподавателей считают целесообразным проводить игру на заключительном этапе работы с лексикой по данной теме, поскольку игра дает возможность использовать новый материал в ситуации общения. Но существует большое количество игр, применение которых на занятии сделает процесс усвоения новой лексики увлекательным занятием. Игры можно использовать на любом из этапов работы над лексикой иностранного языка.

Приведу примеры ролевых игр, которые выполняются курсантами на этапе речевой практики в Академии ФСИН:

1. *Самая важная проблема.* Цель: формирование навыков и умений аргументации в монологическом высказывании.

Ход игры: участники игры делятся на две группы. Каждая группа выбирает себе карточку с названием проблемы. Затем в течение трех минут каждая группа должна доказать, что обсуждаемая ею проблема - самая важная для человечества. Жюри решает, какой из групп удалось привести самые убедительные доказательства.

2. *Секретная тема.* Цель: практика иноязычного общения в форме дискуссии по заданной теме.

Ход игры: играющие делятся на пары. Каждая пара выбирает для себя тему дискуссии. Не объявляя тему вслух, играющие начинают обсуждать ее. Остальные участники игры должны угадать тему дискуссии. Часть обучаемых может присоединиться к дискуссии.

3. *Доказательство.* Цель: формирование монологического высказывания на основе развертывания мысли.

Ход игры: играющие делятся на команды. По количеству команд определяется количество судей. Каждый участник получает карточку. На карточке написано какое-либо утверждение, в пользу которого он должен привести свои доказательства. Выигрывает команда, быстрее других справившаяся с заданием.

4. *Плюсы и минусы.* Цель: активизация аргументирующей монологической речи.

Ход игры: играющим предлагается обсудить какое-либо событие или явление (например, обсудить закон, запрещающий курение во всех общественных местах). Участники должны назвать плюсы и минусы обсуждаемого события (явления), аргументировать свою точку зрения.

5. *Один день в Москве (Лондоне, Париже, Мадриде, Кёльне, Нью-Йорке).* Цель: активизация монологической речи в предлагаемой ситуации и практика порождения связного развернутого высказывания, синхронного с речемыслительной деятельностью.

Ход игры: играющим задается ситуация: экскурсия по городу. Каждому обучаемому или группе предлагается сначала назвать достопримечательности города, затем выбрать те из них, которые они хотели бы посмотреть в течение одного дня, а также объяснить свой выбор.

6. *Найди собеседника.* Цель: Практика диалогической и монологической речи в экстралингвистических ситуациях на основе повторяющегося проигрывания ролевого репертуара.

Ход игры: играющий получает ролевую карточку, с вопросом по интересующей его теме. Поочередно задавая вопросы остальным участникам игры, он должен найти себе собеседника, который интересуется этой же темой.

7. *Репортаж для газеты:* Цель: практика совместного или индивидуального составления высказывания в виде сообщения.

Ход игры: играющим предлагается схема события в виде краткого сообщения, серии фотографий или видеоклипа. В их задачу входит составление развернутого сообщения-репортажа для газеты. [2, с. 240].

На каждом занятии можно найти место игровым формам обучения. Главное, чтобы игровая методика была уместна на занятии и посильна для обучаемых, а также соответствовала педагогическим целям и задачам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кобышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб.: КАРО, 2006.- с.30-40.
2. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск. Вышэйшая школа, 1992.- с. 239-243.

ВОЗМОЖНОСТИ ФАКУЛЬТАТИВА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности факультативных курсов по иностранному языку в вузе, предложена авторская программа и методика реализации инвариантного элективного курса, нацеленного на развитие способности к межкультурной коммуникации.

Ключевые слова. Факультативный курс, иностранный язык, способность к межкультурной коммуникации, программа, методика.

Vassilyeva I. V.

THE POTENTIALITIES OF FOREIGN LANGUAGE ELECTIVE COURSES AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Abstract. In the article the potentialities of foreign language elective courses at higher educational establishments are considered, the authorial program and realization methods of the invariant elective course aimed at development of the ability to cross-cultural communication are offered.

Key words. Elective course, foreign language, ability to cross-cultural communication, program, methods.

Развитие способности к межкультурной коммуникации в ходе обучения иностранному языку в вузе является одной из важнейших задач, поскольку, с одной стороны, это лингвистическая компетенция, предполагающая сформированность языковых знаний, умений и навыков, с другой стороны, она представляет собой общекультурную и социально-личностную компетенцию, определяющую конструктивное межличностное взаимодействие, продуктивное бесконфликтное сотрудничество выпускника вуза, и является немаловажным фактором предотвращения глобальных конфликтов культур в современном поликультурном пространстве.

С нашей точки зрения, наиболее исчерпывающее определение данного понятия предлагает К. Кнапп [8, с. 83].

Основываясь на подходе К.Кнаппа к дефиниции термина, под способностью к межкультурной коммуникации мы подразумеваем конструктивное межличностное взаимодействие на основе гуманистических ценностей как с представителями других культур, так и с представителями собственной культуры [2].

Таким образом, способность к межкультурной коммуникации по сути представляет собой такую социально-личностную компетенцию как диалогичность (способность к внемлющему, слышащему отношению к собеседнику как к равноправному Другому, готовность строить уважительные, равноправные и конструктивные отношения с субъектами межличностного взаимодействия на основе ценностей диалогического общения) [5].

Значительным потенциалом для становления вторичной языковой личности и развития способности к межкультурной коммуникации, как одной из важнейших ее составляющих, обладает внеаудиторная работа, в частности элективные факультативные курсы по иностранному языку, которые

предоставляют и преподавателю, и студентам, не скованным рамками тематических планов, значительную мобильность и самостоятельность в выборе содержания обучения: текстов, аудио и видеоматериалов, коммуникативных задач и проблемных ситуаций, значимых для всех субъектов образования, пробуждают инициативность студентов. Грамотная организация самостоятельной работы обучающихся по иностранному языку способствует решению как лингводидактических, так и общепедагогических задач посредством реализации гуманитарного и гуманистического потенциала иностранного языка как средства общения, познания, самореализации и социальной адаптации в современном поликультурном мире. В процессе самостоятельной работы наряду с развитием лингвистических компетенций формируются умения и навыки самопланирования и самоорганизации; поиска и извлечения нужной информации по заданной теме в русскоязычных и иноязычных источниках различного типа; извлечения необходимой информации из иноязычных источников, созданных в различных знаковых системах (текст, таблица, график, диаграмма, аудиовизуальный ряд и др.); перевода информации из одной знаковой системы в другую; отделения основной информации от второстепенной; критического оценивания полученной информации; передачи содержания информации адекватно поставленной цели; развернутого обоснования суждений; развивается чувство ответственности.

В ходе экспериментальной работы была разработана и апробирована авторская программа инвариантного элективного факультативного курса, целью которой является развитие социально-личностных компетенций: социальной идентичности и диалогичности [4, с. 92-110]. В данной статье предлагается ее адаптированная версия, нацеленная на развитие способности к межкультурной коммуникации. Инвариантный элективный курс в объеме 72 часов, по 36 часов в каждом, предлагается обучающимся 1-2 курсов неязыковых вузов в рамках блока «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» в связи с тем, что в течение первого семестра студенты овладевают необходимым уровнем лингвистической компетентности, позволяющей снять основные трудности при работе с материалом факультативного курса.

Цель факультативного курса – развитие способности студентов к межкультурной коммуникации. Задачи курса: 1) развитие лингвистической компетентности; 2) развитие умений и навыков конструктивного ведения диалога; 3) развитие способности к сопереживанию и соучастию; 4) развитие терпимого отношения к партнеру межличностного взаимодействия; 5) приобретение опыта позитивного самоотношения и позитивного отношения к партнеру; 6) развитие умений анализа и самоанализа, оценивания и самооценивания; 7) развитие навыков самоконтроля, умения принимать ответственность за свои поступки и поведение.

При разработке программы факультативного курса мы опирались на принципы личностно-рефлексивного подхода (самоценности человека, субъект-субъектного взаимодействия, безоценочного принятия личности, примата

воспитания над обучением, рефлексии); концепции диалога культур (культуросообразности, диалогичности); компетентного подхода (прикладной направленности образовательного процесса, проблемности, диагностичности).

В качестве рабочего материала для практических занятий факультативного курса с учетом опроса мнений студентов нами были выбраны главы из оригинальных книг Д.Карнеги «Как перестать беспокоиться и начать жить» и «Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей» [6, 7], на материале которых и была создана программа курса. Выбор был обусловлен следующими причинами: во-первых, книги относятся к жанру занимательной психологии и вызывают живой интерес у студентов; во-вторых, они были достаточно высоко оценены психологами (В.П. Зинченко, Ю.М. Жуковым); в-третьих, их содержание отвечает задачам развития способности к межкультурной коммуникации студентов; в-четвертых, увлекательный и доступный язык книг позволяет даже студентам с невысоким уровнем языковой подготовки читать их в оригинале; в-пятых, при возникновении языковых затруднений студенты имеют возможность параллельно работать с русскоязычным вариантом книг.

Таким образом, выбор данного материала отвечает общим методическим требованиям, предъявляемым к отбору аутентичных текстов для чтения, а именно принципам: известности данного литературного произведения носителям языка и его ценности в культурном плане; обязательности учета родного языка; ценностно-эмоциональной соотнесенности содержания текстов с интересами и уровнем языковой подготовки студентов; языковой, содержательной и смысловой информативности текста; доступности его языковой и содержательной формы; проблемности.

Учитывая изложенные принципы, а также ограниченное количество часов, для работы на занятиях факультатива были отобраны главы, наиболее значимые и адекватные, с нашей точки зрения, цели и задачам факультатива. Структура курса представляет собой два блока. Блок I «Путь к себе» разработан на основе глав 4–5, 12–18 книги Д.Карнеги «Как перестать беспокоиться и начать жить» (36 часов практических занятий, 40 часов самостоятельной работы), в основе блока II «Искусство обращения с людьми» лежат части 2–3 книги Д. Карнеги «Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей» (36 часов практических занятий, 40 часов самостоятельной работы).

Благодаря содержательной и смысловой информативности аутентичного материала факультатив способствует решению задачи развития способности к межкультурной коммуникации. В процессе реализации факультативного курса целесообразно использовать методику работы с аутентичными текстами [1], методику организации рефлексивной деятельности [3], активно применять такие формы и методы, как круглые столы, ролевые игры, метод проектов, методы коллективного анализа и оценки (в том числе содержания учебного материала и студенческого портфолио), самоанализа и самооценки, написания эссе, сочинений, решения аутентичных проблемных ситуаций и коммуникативных задач, дискуссии, аналитический дневник. В ходе аудиторной и внеаудиторной работы, ведения аналитического дневника

формируются навыки устной и письменной речи, развиваются мыслительные операции, духовно-нравственная сфера, происходит становление как первичной, так и вторичной языковой личности.

По завершении работы над каждой главой рекомендуется организовывать дискуссию в форме круглого стола, написать сочинение или эссе по проблематике главы. Работа над каждым блоком заканчивается созданием проекта, тематику которого студенты выбирают самостоятельно в рамках изученной проблематики. Это могут быть такие проекты, как «Позитивное мышление», «Как добиться сотрудничества?» и т.п. Наиболее сильным студентам можно предложить выбрать в качестве основы для проекта не проработанные в ходе практических занятий главы. Содержание и методика факультативного курса способствуют повышению уровня адаптивности и эмоционального комфорта студентов, уровня рефлексивности и ответственности, приобретению опыта позитивного самоотношения, опыта межличностного взаимодействия на основе ценностей диалогического общения, развитию эмпатийности и толерантности, стимулируют развитие способности к межкультурной коммуникации.

В заключение отметим, что предлагаемый факультативный курс инвариантен и может быть адаптирован практически к любой цели, соответствующей требованиям ФГОС ВО, может использоваться как для развития общекультурных и социально-личностных, так и общепрофессиональных компетенций. В данной статье мы представили лишь набросок этого курса, его адаптированный вариант; для специалистов, интересующихся данной проблематикой, в монографии автора представлена полная версия предлагаемой программы и методики реализации факультативного курса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Васильева И.В. Аутентичные языковые материалы как средство развития социально-личностных компетенций обучающихся на занятиях по иностранному языку в вузе // Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2017 : сб. тр. междунар. науч.-техн. и науч.-метод. конф.: в 8 т. Т.8./ под общ. ред. О.В. Миловзорова. – Рязань: Рязан. гос. радиотехн. ун-т, 2017; Рязань. – С. 100-104.
2. Васильева И.В. Концепция диалога культур как методологическая основа развития способности к межкультурной коммуникации / И. В. Васильева // Язык как фактор культурной дипломатии : сборник материалов межвуз. науч.-практ. конф. / под общ. ред. И. Е. Коптеловой, Ф. Р. Мирзоевой, А. И. Назаренко. – Москва : Дипломатическая академия МИД России, 2017. – С. 20-25.
3. Васильева И.В. Рефлексивная деятельность как средство развития инвариантных социально-личностных компетенций студентов в процессе гуманитарного образования // Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2016 : сб. тр. междунар. науч.-техн. и науч.-метод. конф.: в 4 т / под общ. ред. О.В. Миловзорова. – Рязань: Рязан. гос. радиотехн. ун-т, 2016. – с.47-51;
4. Васильева И.В. Развитие социально-личностных компетенций студентов вузов в процессе гуманитарного образования (на материале иностранного языка) : монография / И. В. Васильева; науч. ред. Л. А. Байкова. – Рязань : Изд-во РИРО, 2014. –120 с.

5. Васильева И.В. Социально-личностные компетенции студентов вузов и их развитие в процессе гуманитарного образования / И. В. Васильева // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 4. – С. 170–179.
6. Carnegie D. How To Stop Worrying And Start Living / D. Carnegie. – Copyright 1948–1958. Library of Congress Catalog Number – Unknown. First Scanned: Jan.15.2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pathologydocs.files.wordpress.com/2009/07/how-to-stop-worrying-and-start-living.pdf>
7. Carnegie D. How to Win Friends and Influence People / D. Carnegie. – Copyright – 1936 / 1964 / 1981 (Revised Edition) Library of Congress Catalog Number 17-19-20-18 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://webreading.ru/sci_/sci_psychology/dale-carnegie-how-to-win-friends-and-influence-people.html
8. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation / К. Knapp, А. Knapp-Potthoff // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. – 1990. – № 1. – S. 83.

*Денисенко О.В.
Овчинникова Е.М.
Антюфеева Т.В.*

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

***Аннотация:** В статье рассматриваются методические особенности обучения профессиональному иностранному языку и вопросы организации контроля сформированности коммуникативных компетенций в решении профессиональных задач студентами географического факультета, обучающихся по направлениям «Туризм», «Сервис» и «Гостиничное дело».*

***Ключевые слова:** профессиональный иностранный язык, моделирование потенциальных коммуникативных ситуаций на ИЯ, конкурс профессионального мастерства, деловая игра*

*Denisenko O.V.
Ovchinnikova E.M.
Antiufeeva T.V.*

ON PECULARITIES OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING

***Abstract:** The article presents methodological peculiarities for teaching profession-oriented foreign language and is devoted to organizing final control of communicative competency building in handling profession-oriented tasks among Geography Department students specializing in Tourism, Service and Hotel Business.*

***Key words:** profession-oriented foreign language, modelling the process of potential communication, proficiency contest, professional role-playing*

В течение последних лет на географическом факультете Алтайского государственного университета (АлтГУ) кафедрой иностранных языков естественных факультетов ведется обучение профессиональным иностранным языкам (ИЯ) – в частности английскому и немецкому, в рамках вариативной части образовательной программы нового поколения ФГОС, по направлениям «Туризм», «Сервис» и «Гостиничное Дело».

Обучение английскому языку в сфере профессиональной коммуникации ведётся на 3-4 курсах и завершается зачетом и экзаменом. Подготовка студентов по английскому языку ведется на базе как отечественного учебного пособия Е.В. Мошняги [3], так и зарубежных аутентичных учебных комплексов [4], [5]. Однако, при работе над темами, связанными с развитием въездного и внутреннего туризма, указанная литература и предлагаемые материалы не покрывают потребностей будущих специалистов и не обеспечивают знания специфики работы в конкретном регионе, например, в Алтайском крае. Для этого группа авторов кафедры иностранных языков естественных факультетов АлтГУ подготовила свое учебное пособие «Английский в сфере профессиональной коммуникации» [2], работа над которым составляет основу курса профилирующего направления «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», который в свою очередь входит в вариативную часть образовательной программы нового поколения ФГОС.

Издание преследует цель взаимосвязанного развития рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности на английском языке в профессионально-ориентированных ситуациях. Работа преподавателей английского языка со студентами этих направлений по данному пособию [2] сконцентрирована на формировании коммуникативных компетенций для решения профессиональных задач. А именно, эффективно общаться с иностранными партнерами и туристами: организовать встречу и размещение англоговорящих туристов в гостиницах г. Барнаула, административном центре Алтайского края, составлять активные туры на английском языке для иностранных туристов по Алтайскому краю и Республике Алтай, владеть приемами оформления документации и ведения деловой переписки, составлять маршрутные листы, информационные буклеты, сообщать информацию о транспортировке, услугах, доступном сервисе на туристическом направлении, владеть достаточным объемом языкового материала при эксплуатации экологических троп и туристических маршрутов на территории Алтайского края сопредельных территорий. На каждом занятии студенты вовлекаются в обсуждение концепции гостиничного дела, экскурсоведения (разных форм экскурсионной работы), внутреннего и въездного туризма, оказания кейтеринговых услуг и обслуживания клиентов, анимации в туризме на английском языке и т.п. Учебное пособие предлагает моделирование потенциальных коммуникативных ситуаций профессионального общения на ИЯ в гостинице, агентстве, аэропорту, местах общественного питания (в ресторанах, кафе, барах, закусочных и т.п.), туристско-информационных центрах, на обзорных и тематических экскурсиях, терренкурах, в сельских гостевых домах, санаторно-оздоровительных комплексах с привлечением языкового и речевого учебного материала, с учётом региональной специфики, например, алтайских топонимов и сетью специальных сооружений и услуг, характерных для Алтайского края и сопредельных территорий.

Для проведения промежуточного контроля за сформированностью коммуникативных компетенций в решении профессиональных задач и итоговой аттестации по направлению подготовки в вузе предлагаются традиционные форма зачёта и экзамена. Поскольку нам необходимо проверить сформированность коммуникативных компетенций, считаем целесообразным заменить такие формы, как зачет и экзамен для студентов 3 - 4 курсов, на конкурс профессионального мастерства на 3 курсе и, соответственно, выпускную квалификационную работу на 4 курсе проводить в форме деловой игры. Так, в конкурсе профессионального мастерства на английском языке на 3 курсе участвуют все группы одной специальности. Студенты поставлены в одинаковые условия, и их задача - показать свое профессиональное мастерство на английском языке. Работу студентов оценивает жюри, в состав которого входят как специалисты направлений «Гостиничное дело», «Сервис», «Туризм», так и преподаватели кафедры иностранных языков естественных факультетов АлтГУ.

На конкурс профессионального мастерства для 3 курса выносятся 5 тем:

1. How to Meet and Greet Visitors in the Airport; 2. Hotel Check-In Procedure,

Taking Reservations by the Phone; 3. Hotel Check-Out Procedure, Handling Guest Complaints in Hotels; 4. Developing Guided Tours in Altai Krai; 5. Planning and Design of Eco Tour in Altai Krai and the Republic of Altai. Конкурс демонстрирует усвоение студентами пройденного материала по данному учебному пособию в сфере туризма, сервиса и гостиничного дела с включенным региональным компонентом. Так, в монологической речи на тему «Разработка, организация и проведение экологического маршрута в Алтайском крае», студент, выступая в роли менеджера по туризму, презентует комплексный проект и информационный буклет на английском языке спроектированного экологического маршрута (экологической тропы) по Алтайскому краю или Республике Алтай с описанием местности, длительности данного маршрута и подробным тайминг-планом. Также студент-географ описывает основные этапы разработки экотропы: комплексный анализ ресурсов и целевых групп посетителей данной территории с точки зрения создания экотропы, выявление ограничивающих факторов и обоснование маршрутной сети. Преподаватели кафедры иностранных языков естественных факультетов и студенты группы, выступая в роли туристов, ведут с менеджером диалог и задают уточняющие вопросы, касающиеся аспектов представленного маршрута – основные правила поведения на тропе и ее отдельных объектах, дополнительные сведения о природных и культурно-исторических достопримечательностях и прочее. «Менеджер по туризму», отвечая на все поставленные вопросы, удовлетворяет познавательные потребности «отдыхающих» и старается заинтересовать потенциальных клиентов своим предложением. Таким образом, на конкурсе профессионального мастерства студенты демонстрируют открытую атмосферу общения, эмоциональную окраску, включение каждого в реальный процесс принятия решения и реализацию приобретенных профессиональных навыков и умений в ситуациях иноязычного общения.

Студенты показывают способность организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество. Основными задачами, решаемыми при проведении конкурса профессионального мастерства, являются расширение у студентов географического факультета круга профессиональных умений на ИЯ по выбранной специальности, развитие профессионального мышления и совершенствование творческих способностей [1, с. 71].

Так, вместо конкурса профессионального мастерства мы предлагаем проведение деловой игры на 4 курсе, где уровень обобщения материала гораздо выше. Данная форма контроля за сформированностью коммуникативных компетенций создает оптимальные условия для творческой самореализации личности, ее профессиональной и социальной адаптации. Деловая игра демонстрирует профессиональную пригодность будущего специалиста, выпускника 4 курса.

Модель деловой игры является открытой — позволяет каждому студенту двигаться от этапа к этапу с индивидуальной скоростью; имеет циклический характер, благодаря чему можно постоянно совершенствоваться

профессиональную компетентность студентов; является динамичной — позволяет делать прогноз развития профессионально важных качеств у студентов.

Конкурс профессионального мастерства и деловая игра являются ключевым способом выявления и контроля сформированности коммуникативных компетенций в решении профессиональных задач студентами, обучающимися по направлениям «Туризм», «Сервис» и «Гостиничное Дело».

Студенты географического факультета, изучающие «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», ведут учебную, учебно-исследовательскую работу путем моделирования потенциальных коммуникативных ситуаций на ИЯ с учётом региональной специфики для отработки навыков соответствующего им речевого поведения и при методическом руководстве преподавателей кафедры иностранных языков естественных факультетов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Денисенко О.В. О внеаудиторной работе студентов естественных факультетов по изучению профессионального английского языка // Актуальные вопросы в образовательной деятельности: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции в 10 томах. Том 9. – Тамбов: «Юком», 2015. – С. 70-72.
2. Денисенко О.В., Овчинникова Е.М. Английский язык в сфере профессиональной коммуникации: учебное пособие для студентов географического факультета / О.В.Денисенко, Е.М. Овчинникова – Барнаул: МлтГУ, 2017. – 56 с.
3. Мошняга Е.В. Английский язык: туризм, гостеприимство, платежные средства: учеб. Пособие / Е.В. Мошняга; Российская международная академия туризма – М.: Советский спорт, 2010. – 246 с.
4. Dubicka I., O'Keeffe M. English for International Tourism. Pre-Intermediate Students' Book. – Longman Press, England, 2013.
5. Jacob M. English for International Tourism, Course book. – Longman Press, England, 2012.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Аннотация. Рассматривается дифференцированный подход в обучении иностранному языку, включая основные направления дифференциации обучения: дифференциацию содержания, а также дифференциацию организации обучения с выделением методов и форм обучения.

Ключевые слова: дифференциация, основные направления, методы и формы обучения.

Denisova S.S.

TRAINING FOREIGN LANGUAGE: A DIFFERENTIATED APPROACH

Abstract. We consider a differentiated approach to teaching a foreign language, including the main directions of the differentiation of teaching: the differentiation of content, as well as the differentiation of the organization of instruction, with the separation of methods and forms of instruction.

Key words: differentiation, main directions, methods and forms of training.

Современные учреждения образования поставлены перед необходимостью обеспечения высокого качества образовательного процесса за счет поиска внутренних резервов самой системы, а это возможно при активном внедрении современных методов и технологий, при интенсификации учебной деятельности обучающихся, в том числе и за счет использования личностных, временных и других ресурсов обучающихся. В данном контексте большую роль играет дифференцированное обучение иностранному языку.

В методической литературе попытки дать толкование понятию «дифференцированное обучение» предпринимаются учеными давно: дифференциация понимается как принцип «дифференцированного подхода» (Р. К. Миньяр-Белоручев, Г.В.Рогова и др.); как определяющий фактор демократизации и гуманизации образования (Унт И.Э.); как специфическое использование методов и приемов в зависимости от социально-психологических и индивидуально-психологических особенностей обучающихся (Комков И.Ф.); как использование дополнительных заданий для обучаемых с различным уровнем обученности (А.Л. Бердичевский) и др. Однако до сих пор нет единства и ясности в толковании этих терминов в методике обучения иностранным языкам.

Как следует из проанализированных нами определений выделяются два направления дифференциации обучения:

- дифференциация содержания, состоящая в изменении содержания учебных предметов, обязательных для изучения: углубленное изучение отдельных предметов; расширение сети факультативов, спецкурсов, кружков, обязательные занятия по выбору в соответствии с профилями и т.д.;

- дифференциация организации обучения с выделением методов, форм работы (фронтальная, групповая формы, индивидуальные занятия), темпов изучения материала и т.д.

В неязыковых вузах лишь отчасти решается проблема дифференцированного обучения иностранным языкам, когда учитываются цели обучения, аспекты языка и виды речевой деятельности, что предполагает отбор различного содержания, использование разнообразных методов и приемов обучения и упражнений. Но дифференциация не сводится только к названным факторам. Образовательный процесс должен быть гармонично ориентирован на личность каждого обучающегося, его реальные потребности и мотивы; иметь деятельностный, когнитивный и творческий характер; стимулировать обучающихся к проявлению собственной активности; на развитие у обучающихся способности к межкультурному общению, что должно также найти свое отражение в дифференцированном обучении.

Мы исходим из дифференциации как принципа организации обучения иностранным языкам в рамках личностно-ориентированного подхода. В качестве важных предпосылок использования данного принципа выступают:

- активизация учебной деятельности студента;
- обеспечение одинаковых условий для всех обучающихся;
- формирование системы индивидуальных качеств, способствующих саморазвитию студента;
- развитие сотрудничества, где отношения «преподаватель - студент» строятся на принципах партнерства;
- развитие у студента способности осознанно планировать свою учебную деятельность и оценивать достигнутые результаты (самоконтроль и самокоррекция).

Рассмотрим далее некоторые аспекты реализации принципа дифференциации.

Дифференциация в планировании и целеполагании. В соответствии с данным аспектом дифференциация проявляется при условии, если для планирования и целеполагания привлекается студент. Например, это может быть выбор темы для проекта или совместное планирование проекта; выбор текстов для чтения или обсуждение наиболее эффективных способов достижения целей.

Дифференциация при использовании учебного материала. Чаще всего в неязыковых вузах дифференциация учебного материала проводится по темам или проблемам. Могут использоваться разные возможности дифференциации. Например, малые группы работают над различными аспектами темы или все группы работают над одной темой, но выполняют разные задания; для чтения могут быть предложены обучающимся различные тексты (по объему, по трудности) или один текст, но с разными заданиями.

Учебный материал, отобранный для его использования в дифференцированном обучении, должен, наряду с общими требованиями, предъявляемыми к нему (информативность, динамичность, гибкость), обладать и такими качествами, как структурализация, т.е. способность деления на

небольшие обособленные компоненты или элементы; позволять высказать альтернативу; предусматривать выбор при одинаковом решении задач; побуждать к использованию различных социальных форм работы и др.

Дифференциация по способу усвоения материала. Потребность в учёте данного аспекта определяется наличием различных типов обучающихся, которые по-разному усваивают материал. Следовательно, для того, чтобы студент смог выбрать «свой способ», он должен знать, какие имеются способы усвоения материала. Поэтому, важно ознакомить студентов со способами усвоения материала и показать их недостатки и достоинства, с тем, чтобы он сознательно выбрал свой способ, например, индуктивный или дедуктивный.

Дифференциация форм речевого взаимодействия: фронтальной, групповой и парной. Фронтальная форма работы позволяет обучающимся лучше понять свои цели и задачи; даёт возможность сравнить свои ответы с ответами других обучающихся и др. Фронтальная работа будет наиболее эффективной, если она рассматривается как форма дифференциации учебного процесса, т.е. если использовать эту форму для объяснения материала, новых стратегий; для планирования студентом своего высказывания, для самоконтроля и самокоррекции и др. При организации фронтальной работы важно правильно организовать речевое взаимодействие и определить: кто говорит, с кем, когда и как долго говорит студент, как взаимодействуют студенты в процессе фронтальной работы (по цепочке, каждый с каждым и др.). Фронтальная работа не должна противопоставляться другим видам речевого взаимодействия, а рассматриваться как переходная форма к групповой или парной работе.

В контексте личностно-ориентированного подхода важную роль играет *групповая работа*. Для успешного взаимодействия студентов в групповой работе важно:

- определить малые группы с учетом учебной, познавательной и коммуникативной мотивации студентов, их когнитивных и коммуникативных способностей; немаловажное значение при организации групповой работы имеет эффект резонанса - совпадение эмоционального настроения группы;

- создавать благоприятный психологический климат, способствующий как раскрытию индивидуальных возможностей каждого студента, так и всей группы, т.е. групповая работа должна иметь личностный смысл для каждого студента;

- отбирать задания, приёмы, способы, позволяющие включить каждого студента в работу в группе и развивающие их способность самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность. Это могут быть такие задания, как ролевая игра, в том числе и деловая ролевая игра, анализ конкретных ситуаций, обсуждение видеоматериалов и др.

Групповая работа или работа в малых группах может проводиться :

- по одному и тому же заданию (выполнение грамматических, лексических заданий или заданий по поиску информации в тексте и др.);

- по разным заданиям (хорошо подходит для работы по грамматике или лексике, для работы с информацией текста).

Необходимой предпосылкой для работы студентов в малой группе является сформированность учебно-познавательной компетенции, что означает способность студента работать с различными средствами; пользоваться опорами, различным справочным материалом; составлять план, выполнять различные виды упражнений; кратко записывать информацию; выдвигать гипотезы устанавливать связи между известным или неизвестным и др.

Все формы работы чаще используются в их взаимодействии, поскольку, как показал наш опыт, увлечение только одной формой речевого взаимодействия не приводит к планируемому результату.

Зоткина Т.А.

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИН И ЕГО РАЗВИТИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в статье рассмотрен процесс развития познавательного интереса у курсантов вузов ФСИН в процессе обучения иностранному языку. Просмотр художественных фильмов, чтение литературы на иностранном языке являются одними из основных средств, способствующих развитию познавательного интереса.

Ключевые слова: интерес, познавательный интерес, процесс обучения, иностранный язык, практические занятия, курсанты.

Zotkina T.A.

COGNITIVE INTEREST OF CADETS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE FPS AND ITS DEVELOPMENT IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS

Abstract: the article considers cognitive interest development of cadets of higher educational establishments of the FPS in the course of foreign language training. Viewing of feature films, reading of foreign literature are considered as one of the main means contributing to the cognitive interest development.

Key words: interest, cognitive interest, educational process, foreign language, tutorials, cadets.

Неотъемлемой частью обучения иностранному языку в военных специализированных вузах является проблема развития познавательного интереса курсантов. Интерес выражается в избирательной направленности человека к явлениям действительности, а также меняет его отношение к выбранной им области предметного мира. Постепенно оказывая влияние на процесс деятельности, интерес становится склонностью к определенному виду занятий.

Интерес входит в состав категориального аппарата педагогической, психологической и философской наук, поэтому прежде, чем приступить к рассмотрению проблемы развития познавательного интереса курсантов на занятиях по иностранному языку, необходимо изучить содержание таких явлений, как «интерес» и «познавательный интерес».

В современных психолого-педагогических исследованиях существует множество трактовок данного понятия. В толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой «...интерес – это особое внимание к чему-нибудь, желание вникнуть в суть, узнать, понять...», в Большом современном толковом словаре русского языка дано следующее определение: интерес – реальная причина социальных действий, лежащая в основе непосредственных побуждений – мотивов, идей и т.п. – участвующих в них индивидуумов, социальных групп (в социологии). Иное определение данной категории существует в педагогике: «...интерес – форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности. Удовлетворение И. не

ведёт к его угасанию, а вызывает новые И., отвечающие более высокому уровню познавательной деятельности. И. формируется и развивается в процессе игровой, учебной, трудовой, общественной деятельности человека и зависит от условий его жизни, обучения и воспитания. Поверхностные, случайные и неустойчивые И., вызываемые внешней занимательностью объектов, постепенно уступают место более глубоким, устойчивым и действенным интересам. Интерес - понимание учащимися значения изучаемого материала.....» [1, с. 108]. В Большом психологическом словаре Б.Г.Мещерякова и В.П.Зинченко: «...интерес (англ. interest) - отношение или мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности, развертывающейся преимущественно во внутреннем плане. В условиях формирующейся познавательной деятельности содержание И. может все более обогащаться, включая в себя новые связи предметного мира. Эмоциональный и волевой моменты И. выступают специфично — как интеллектуальная эмоция и усилие, связанное с преодолением интеллектуальных трудностей. И. тесно связан с собственно человеческим уровнем освоения действительности в форме знаний. И. (особенно учебный) является традиционным предметом исследования в психологии и педагогике...» [2].

Данные определения показывают, что интерес непосредственно связан с вниманием человека, его мыслительной деятельностью, а также с положительными эмоциями.

Понятие «познавательный интерес» по своему значению намного уже, чем понятие «интерес». Сущность познавательного интереса состоит в целенаправленном стремлении к овладению знаниями, в активном поиске новых способов познания.

В последние годы в педагогике и психологии появилось много работ, посвященных исследованию познавательного интереса обучаемых. Научная категория «познавательный интерес» трактуется педагогами, психологами по-разному. Г.И. Щукина определяет познавательный интерес как важнейшее образование личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования и не присуще человеку от рождения [6].

С.Л. Рубинштейн считает познавательным интересом мотив поведения человека, который влияет на его поступки и действия «в известных обстоятельствах жизни, поскольку в поведении применяются накопленные знания и умственные способности, необходимые для решения жизненно важных задач» [5].

Познавательный интерес, являясь основой творческих способностей, представляет собой часть общего развития личности, способствующую интенсификации всех познавательных процессов. Познавательный интерес играет важную роль при обучении курсантов. Так как процесс обучения в военных специализированных вузах направлен на совершенствование и реализацию индивидуальных способностей курсантов, а также становление их личности. Можно утверждать, что в условиях военного вуза он представляет собой систему мотивов, которой руководствуются курсанты. Эта система

включает в себя мотивы долга, ответственности и самоутверждения, учения. Основу познавательного интереса составляет мотив, имеющий непосредственную связь с будущей профессией.

Познавательный интерес – не только важнейший мотив учебного процесса, но и внутренняя потребность в учении и познании нового [3, с.120 – 125.].

Познавательный интерес предоставляет большие возможности для обучения, воспитания и развития личности курсантов в целом. Предметный характер познавательного интереса позволяет использовать в качестве его объекта содержание любой учебной дисциплины.

На наш взгляд, изучение иностранного языка оказывает непосредственное влияние на формирование и развитие познавательного интереса курсантов.

Обучение иностранному языку направлено на овладение лексическими, грамматическими и произносительными умениями и навыками с целью передачи и получения информации при общении. Процесс передачи знаний о языковом материале преследует не только практические цели, т.е. формирование речевых умений, но общеобразовательные, воспитательные цели. Общеобразовательная цель обучения иностранному языку состоит в приобретении сведений о новой языковой системе, в «осознании способов мышления». Воспитательная цель предполагает освоение принципов диалектической связи языка и мышления, различных способов оформления мысли в разных языках. При изучении иностранного языка формируется новая языковая система коммуникации[4].

Основная задача преподавателей иностранного языка в неязыковых специализированных вузах – создание таких условий, которые не только способствуют формированию у обучаемых навыков профессионального общения на иностранном языке, их приобщению к иноязычной культуре, но и развивают познавательный интерес курсантов, их личность. Поэтому проведение занятий по иностранному языку должно основываться на эмоционально-личностной основе, т.е. в рамках определенных тем должны рассматриваться проблемы актуальные не только для самих преподавателей, но и для курсантов.

Практические занятия являются основной формой обучения, в рамках которой курсанты совершенствуют свои речевые умения и навыки.

Для развития познавательного интереса курсантов во время практических занятий помимо основных учебных материалов мы применяем дополнительные, т.е. аутентичные статьи и короткие рассказы, документальные и художественные фильмы на иностранном языке.

На практических занятиях по иностранному языку мы активно используем просмотр документальных и художественных фильмов, с последующим обсуждением сюжета, героев и основных проблем, описанных в фильме. В процессе просмотра фильма на иностранном языке курсанты попадают в «языковую среду», слышат не только правильное произношение слов, но и интонацию. Просмотр фильмов стимулирует курсантов к общению

на иностранном языке и учебно-познавательной деятельности. Документальные и художественные фильмы дают большие возможности для проведения анализа, основанного на сравнении культуры, поведения людей в различных ситуациях. Следует также отметить, что просмотр документальных фильмов профессиональной направленности способствует закреплению специализированной лексики. В ходе просмотра курсанты знакомятся с особенностями своей будущей профессии.

Чтение статей профессиональной направленности и коротких рассказов также представляет собой одно из средств развития познавательного интереса курсантов на занятиях по иностранному языку.

Среди основных функций чтения можно выделить следующие:

- развитие коммуникативных умений чтения как одного из видов речевой деятельности;
- формирование умений так называемого «интеллектуального и коммуникативного чтения», которое предполагает интерпретацию прочитанного, соотнесение содержания произведения со своим личным опытом и умение изложить своё понимание проблем, затронутых в художественном произведении [4].

Содержательная сторона материалов для чтения играет важную роль, так как именно содержание способно пробудить у курсантов положительную мотивацию и потребность в чтении. При отборе текстов для чтения следует руководствоваться следующими критериями:

- интересный сюжет;
- образность и эмоциональность изложения;
- тематика, приближенная к интересам курсантов;
- проблемный характер.

При работе с курсантами 1-2 курсов в качестве материалов для чтения мы используем короткие рассказы таких авторов как: А. Кристи, А. Конан Дойль, А. Бирс. Поскольку произведения написаны общеупотребительным, ярким и эмоциональным языком и соответствуют тематике всего курса иностранного языка в специализированном вузе.

Просмотр фильмов и чтение литературы на иностранном языке способствует активности личности курсантов, воспитывает чувство уважения к культуре другого народа, способствует формированию не только лингвистической компетенции курсантов, но и развитию их познавательного интереса.

Таким образом, дисциплина «иностраный язык» предоставляет огромные возможности для формирования такого важного компонента личности, как «познавательный интерес». Весь процесс обучения иностранному языку в специализированных вузах направлен на развитие устойчивого познавательного интереса курсантов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2008. — 528 с.

2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
3. Волкова Т.Н. Культурная осведомленность как условие формирования познавательного интереса курсантов образовательных учреждений МЧС России / Т.Н. Волкова, А.В. Суравегин // Педагогическое образование в России. 2016. № 11. – С.120 – 125.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя/ Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 192 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 713 с.
6. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. - М.: Педагогика, 1984. – 287 с.

Irmukhamedova G.

ANALYSIS OF TWO APPROACHES TO TEACHING AND LEARNING AND THEIR APPLICATION IN PRACTICE

Abstract: *The article considers a reflective discussion of two approaches of teaching students and their impact on learning.*

Key words: *surface learning style , deep learning style, ESP and EAP classes, teacher-centered style, the student-centered approach*

Ирмухамедова Г.Н.

АНАЛИЗ ДВУХ ПОДХОДОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ И ОБУЧЕНИЮ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ НА ПРАКТИКЕ

Аннотация: *В данной статье в рефлексивной форме рассматриваются два подхода в преподавании и их влияние на обучение.*

Ключевые слова: *"поверхностный стиль изучения", "стиль глубокого изучения", занятия по английскому для специальных целей и для академических целей, стиль ориентированный на учителя, стиль ориентированный на студента.*

Teaching and learning a foreign language require communicative forms of classes. It is not usual that learners have lectures or seminars, except some special courses. Currently I have two types of classes: English for Specific Purposes (ESP) and English for Academic Purposes (EAP) in the University of World Economy and Diplomacy Tashkent. I have chosen two approaches to discuss in this article which I use in my teaching; they are a task-based class for ESP students and a reading tutorial for EAP students. I am going to analyse whether those methods enhance surface and deep approaches to learning and what learning theories they exemplify.

Traditionally ESP classes are focused on acquiring new vocabulary through the content, for example, Economics, Business, News and others, which is practiced through different language activities. Even though many of them encourage students to participate actively the teacher still remains the “expert” who transmits knowledge to students. This teacher-centered style focuses on getting “immediate and measurable results when the end-product is more important than the means by which it was obtained.” [8] More and more often I felt myself a little confused as I realised that my students were becoming passive receivers of information. Besides, straightforward assessments (multiple choice quizzes, short questions which test separate vocabulary units) made students extrinsically motivated learners, those who are “typically motivated by grades wanting only to know what to study for the next test” [2], and turned them to adopt so called strategic approach.

The emergence of changes in the ESP class evoked the critical analysis of approaches used and even necessity of conceptualizing the teaching and learning process itself. This turned me to theories based on collective and experiential learning. I see task-based or actions learning as a way to move students to act as if they are in real workplace. Working in an action group enhances them to utilize their communication skill. This collective learning according to Jarvis [8] evokes a mutual response of a group to external stimulus, namely the task set. As for Kolb’ learning

cycle [8], it stresses the importance of experience in learning. This may be illustrated by the task which was given to my first year students in the News class. The task was to broadcast a news program highlighting particular events happening in the world. Students were divided into groups of three / four and were “allocated” in three regions: Asia, America and Europe. “Correspondents” gathered material about important events within a week, read it, discussed with peers and decided what they would present in their news report in class. They could use different sources such as newspapers, the Internet and TV. I suggested that students select a specific topic for every lesson. Thus students made a list of news topics which were frequently discussed: talks and summits; conflicts and wars; terrorism; demonstrations and clashes; disasters; cultural, social and sport. So they had a micro task for every lesson. As the final assignment students were to produce a list of vocabulary they had used during the work. This learning process may be an example of a style known as Kolb’s learning cycle: students experienced new vocabulary while gathering information (they had to deal with new words), then they observed and reflected (they had to analyse which of new vocabulary units they needed), after that they formulated the meaning of the words in the context and finally they “tested” new vocabulary in their presentations.

The importance of this kind of experiential learning according to Light and Cox [3] is “the balance ... between experience, reflection ... and action.” Fulfilling the task students even do not realize that they are learning the language – they are trying to get the result and show it. This “ownership of the task” [cited in 3] makes students strongly motivated. Moreover, they have “a sense of achievements arising from its completion (*We did it*). Meanwhile, having relative freedom in choosing information sources and ways of integrating the each one’s part into the “group whole” they increase their responsibility for their own learning. As it is seen they learn how to utilize their cognitive, social and experiential skills and acquire the language unintentionally being intrinsically motivated which shows that they become deep learners. If refer to the characteristics of deep and surface approaches in learning compiled from Biggs [1] (1999), Entwistle [4] and Ramsden [6] we can see that being involved in this kind of task learners obtain skill which classify them as deep learners. In particular, they are examining new facts critically instead of accepting them uncritically, they are trying to tie them into existing cognitive structures and making links between ideas apart to attempting to store them as isolated, unconnected items, they rely on looking for meaning rather on rote learning. Besides they interact actively but not receive information passively.

The other approach I would like to discuss is providing socio-constructive environment in a reading class. EAP students have an assignment to present an opinion essay on a particular topic demonstrating ability to use sources to support their views. As part of the curriculum they are enrolled in reading tutorials which aimed at practicing reading skills necessary to fulfill the writing task. The biggest challenge they face is incorporating sources into their own essay. Thus I as a teacher should focus their learning on how to use texts for gathering information rather than on what they are about. A traditional reading approach involves pre-reading, reading and post-reading stages. This scheme is effective as it organizes the process of

learning. But very often it appears a formal pattern of a lesson when teachers ask questions before reading then allow students to read and finally ask questions to check students' comprehension of the text. But do students have intrinsic motivation to continue reading after classes? Do they add new knowledge to their previous knowledge? Do they learn how to use sources in their essay? In other words: are they involved in surface learning being extrinsically motivated (exam orientated) or deep learning being motivated intrinsically. So there is still too much to analyse.

I think a dialogic approach to reading based on the social constructivist theory may help students to position themselves as participants in making meaning together with the text, the author, peers and the teacher. [7] This dialogue, between me and students and between themselves helps to construct students' knowledge on their previous experience and the experience of their peers. The teacher's role in this process is to ask "good questions" to make the dialogue "constructive" challenging students to perform beyond their current capacity. This assistance known as scaffolding is linked with the "Zone of Proximal Development" (ZPD) proposed by Vygotsky [8]. He points that the size of ZPD, the actual knowledge learners have, is different in every individual as well as an individual's potential. So it is the teachers' ability to make this zone mature according to a person's capability.

I usually encourage students to talk about the issue before reading and ask questions to assess what they know about the discussed subject. Role plays, debates, group discussions, round talks are very effective on this stage. When students are involved in the issue and reveal what they already know about it I guide them into the text by modeling the reading process I want the students to adopt. For example, to make students able to support personal opinion about tourism impact on local people I asked them to scan the text and underline all positive or negative words. During this brief "visiting" the text the students are involved in the dialogue with the author. Then students reflect on what they have found and analyse the opinion of the author and whether it coincides with their own. My opinion as a teacher or the point of view of the author is not imposed but students' one is stimulated and welcomed regardless its matching to that of the "experts". To relate the new knowledge to real life students discuss possible applications of learnt facts (about tourism impact) to their local region.

Thus they transfer surface learning style (identifying, examining, summarizing) into deep learning (analyzing, formulating, generalizing, and evaluating) (Bloom). I am not actually worried about whether my students read the whole text: how they read the text and what they "pick up" from the context is more important. So, scaffolding but not "presenting" encourages students to construct knowledge about what to read, why to read and how to read. Social constructivist theorist such as Vygotsky, Bandura and others explain the learning process as a process of social constructing knowledge and signify the role of social interdependence. This approach may show how view of the cognitive and social constructivist theories can be translated into action for teaching in an EAP class [7].

Modeling reading gives students choice in the area of learning and they can become more autonomous from teachers in their learning, however, still interdependent with them. This may indicate that a traditionally teacher-centered

reading class with low level student's choice and primarily teacher's power is turned into a student-centered class with high level student's choice and primarily student's power [5]. The features of the deep approach can be summarized thus:

- Focus on what is significant;
- Relates previous knowledge to new knowledge;
- Relates theoretical ideas to real life;
- Relates and distinguishes evidence and argument

From the above discussed I can state that changes happened in my class reflect the process of moving the shift from a teacher to a learner, in other words, the student-centered style of learning has been implemented. However, I should state that applying these approaches in different groups I have noticed that not all students are willing to participate. There is a belief that students who value or have experienced more teacher-focused approaches may reject the student-centered approach as frightening or indeed not within their remit [5]

It is likely that a combination of both learning approaches may take place in the class. Even though it is early to announce successful results of this transformation yet the positive effects of this are obvious: students interact actively, they have intrinsic curiosity in the subject, they examine new facts and ideas critically, and they reflect on their own experience and feel responsibility for their learning. Therefore it is relevant to consider these approaches. I agree with O'Neill and McMahon [5] who state that "student-centered learning has some connection with the social constructivist view". They present involvement and participation of learners and the facilitating role of a teacher as necessary factors for this learning style.

The changing world requires from teachers to adopt new conditions and be aware of growing demand of learners in effective teaching and learning styles. Moreover, those who are involved in the process of educating a new generation of professionals should adapt to new circumstances and make their teaching approaches fitting learners' goals. Therefore, strategies which focus on teaching learners' how to use knowledge in their future career should be implemented in classes.

BIBLIOGRAHY

1. Biggs, J. (1999): Teaching for Quality Learning at University, (SRHE and Open University Press, Buckingham)
2. Campbell, E., (1998). Teaching strategies to foster "deep" versus "surface learning. *Center for University Teaching*. [online] Available from: <http://www.uottawa.ca/academic/cut/options/Nov_98/TeachingStrategies_en.htm>
3. Deep and surface approaches to learning, (2004). [online] Available: from <<http://www.engsc.ac.uk/er/theory/learning.asp>>
4. Entwistle, N. (1988). *Styles of Learning and Teaching*, David Fulton.
5. O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). Student-centered learning: what does it mean for students and lecturers? In G. O'Neill, S. Moore, & B. McMullin, *Emerging issues in the practice of university learning and teaching* (pp. 27-36). Dublin: AISHE.
6. Ramsden, P (1992): *Learning to Teach in Higher Education*, (Routledge) Cawley, P. (1989): *Studies in Higher Education* 14, 8394

7. L. Yang, K. Wilson SECOND LANGUAGE CLASSROOM READING: A SOCIAL CONSTRUCTIVIST APPROACH, The Reading Matrix Vol. 6, No. 3, December 2006 5th Anniversary Special Issue — CALL Technologies and the Digital Learner.
http://www.readingmatrix.com/articles/yang_wilson/article.pdf
8. P. Jarvis (2003) The Theory & Practice of Learning.2003,
<https://www.questia.com/library/108575810/the-theory-practice-of-learning>

Коржева Л.Б.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ УСИЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы компетентностного подхода в системе высшего образования и формирования иноязычных компетенций у выпускников вузов, в частности Дипломатической академии. В статье анализируется опыт тестирования сотрудников Евразийской экономической комиссии, основанный на компетентностном подходе.

Ключевые слова: компетентностный подход, иноязычные компетенции, высшее образование

Korzheva L.B.

THE USE OF COMPETENCE-BASED APPROACH IN TESTING FOREIGN LANGUAGE SKILLS OF CIVIL SERVANTS

Abstract. The article is devoted to competence-based approach in higher education and the development of foreign language skills and competences of the Diplomatic Academy graduates. The article analyses the actual examination of employees of the Eurasian Economic Commission bases on competence testing.

Keywords: competence-based approach, foreign language competences, higher education

Государственные образовательные стандарты третьего поколения (учитывая 3+ и 3++), разрабатываемые для неязыковых вузов, призваны учесть потребности современного общества и соотнести содержание обучения иностранному языку с требованиями рынка профессионального труда, интересами и потребностями гражданского общества в высококомпетентных и квалифицированных специалистах. Не случайно компетентностный подход признан основой новой парадигмы высшего профессионального образования. В чем же суть этого подхода, как он связан с модернизацией высшего образования и как он может улучшить профессиональную подготовку студентов?

Компетентностный подход, заложенный в ФГОС ВО, связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания личности не только в качестве специалиста – профессионала своего дела, но и как члена общества, способного к успешному сотрудничеству со своими коллегами и партнёрами.

Чему мы учим студентов на уровне бакалавриата? Универсальным навыкам критического мышления, логике, способности постановки новых задач, умению выражать свои мысли в устной и письменной форме, умению пользоваться современными источниками информации, работать с иностранными и отечественными журналами, а главное – стремлению к саморазвитию и самообучению.

Обучение иностранному языку, основанное на компетенциях, зародилось еще в 1970х. Тогда же были сформулированы основы этого метода, которые получили развитие в последние десятилетия. Это, прежде всего, следующее:

- Активное изучение (**Active learning**)
- Применение в реальном мире (**Real-world application**)
- Долговременное удержание навыков (**Long-term retention**)
- Оценка исходя из сформированности компетенций (**Competency-based assessment**)

Стремительное развитие информационных технологий привело к принципиальным изменениям в повседневной, учебной и профессиональной деятельности, в которую вовлечены студенты и недавние выпускники вузов. Традиционные специальности постоянно трансформируются в новых условиях, кроме этого появляются принципиально новые.

На что ориентированы те глубинные изменения, которые происходят в обществе? Вот некоторые из них:

- Возрастающая важность творческого человеческого капитала
- Возрастающая скорость изменений
- Возрастающая роль инноваций
- Возрастающая непредсказуемость социальных и экономических изменений
- Возрастающая активность молодежи в создании новых вариантов будущего.

В таких условиях продуктивность профессиональной деятельности напрямую зависит не от обладания статичными знаниями и умениями, а от способности ориентироваться в информационных потоках, справляться с нестандартными проблемами и искать оптимальные и новые пути решения, а также быстро и продуктивно овладевать новыми необходимыми знаниями и навыками. Как следствие, изменились требования не только к выпускникам вузов, но и к системе образования в целом. Начиная с момента вступления России в Болонский процесс, модернизация образования была направлена в сторону развития мобильности, саморазвития и вариативности процесса обучения. Базисным подходом в новой парадигме является компетентностный подход.

Компетентностный подход - это ответ на запросы общества, когда от выпускников вузов требуется не набор теоретических знаний, а сформированность у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования полученного ими социального опыта, как теоретического, так и практического. К сожалению, ВУЗы, включая в рабочие программы необходимые компетенции, заложенные в ФГОС по той или иной специальности, зачастую не перестраивают сам образовательный процесс таким образом, чтобы он был нацелен на формирование данных компетенций.

В Дипломатической академии МИД России содержание и принципы обучения иностранным языкам в бакалавриате и магистратуре постоянно модернизируются, чтобы соответствовать задачам подготовки специалистов-международников со знанием одного или двух иностранных языков. Обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной,

когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов. Для обеспечения этого преподавателями кафедр создаются специальные пособия.

Формирование вышеперечисленных компетенций происходит как внутри каждой отдельной дисциплины, так и с учетом принципа междисциплинарности, поскольку компетенция - это способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, а также в определенной профессиональной области. Таким образом, современный выпускник вуза должен обладать набором компетенций, которые помогут ему успешно реализовать себя в последующей профессиональной деятельности.

Эта задача отражается и в экзаменационных требованиях к магистрантам Дипакадемии, которые проверяют умения будущих специалистов-международников, экономистов, менеджеров аналитически работать с разными видами информации, получаемой из различных источников – бумажных и электронных СМИ, аудио и видео ресурсов.

Именно поэтому для нас не стал неожиданным запрос руководства Евразийской Экономической комиссии по поводу тестирования более сорока сотрудников этой организации, нацеленного не столько на проверку языковых знаний, сколько умения применять английский язык в качестве рабочего инструмента, т.е. проверку сформированности профессиональных иноязычных компетенций сотрудников.

ЕЭК является крупнейшей международной экономической организацией, созданной в России. Согласно сайту ЕЭК «Евразийская экономическая комиссия (ЕЭК) – постоянно действующий регулирующий орган Евразийского экономического союза. Основное назначение Евразийской экономической комиссии — обеспечение условий функционирования и развития ЕАЭС, разработка предложений по дальнейшему развитию интеграции». Эта организация занимает активную позицию на международной арене с целью представления деятельности евразийского сообщества и вовлечения в интеграционные процессы ключевых партнеров из европейского и азиатско-тихоокеанского регионов, ведет активную работу в целях обеспечения исполнения обязательств России перед ВТО, участвует в крупнейших международных экономических форумах, ведет переговоры с партнерскими организациями о соглашениях о свободной торговле, таможенными квотами и тарифам и т.д.

Какими же компетенциями в области иностранных языков должны владеть специалисты, работающие в данной области? Наиболее значимыми нам представляются следующие:

- **Социокультурная и коммуникативная (речевая) компетенции** – умение планировать свое речевое и неречевое поведение на иностранном языке с учетом специфики ситуации общения; вести беседу на общие, служебные и профессионально-ориентированные темы.
- **Когнитивная и информационная иноязычная компетенция**, состоящая в умении найти необходимую информацию на иностранном

языке; проанализировать текстовые, аудио или иные материалы, выделить суть и грамотно изложить содержание и сформулировать свою позицию по данной тематике.

- **Дискурсивная компетенция**, т.е. способность передавать информацию в связных аргументированных высказываниях (говорение и письмо); в составе дискурсивной компетенции рассматривается спецификация письменных и устных типов текстов и тактик речевого поведения в зависимости от жанра делового общения (презентации, переговоры, выступления на совещаниях, телефонные переговоры, письмо, служебная записка, отчет) и функции общения – согласия/несогласия, убеждения/переубеждения собеседника, выражение жалобы\ претензии и ответ на претензию и т.д.

В соответствии с данными профессиональными компетенциями и заданием заказчика была разработана структура тестирования:

1. Собеседование о профессиональных обязанностях тестируемого. (3-4 вопроса).
2. Обсуждение прочитанной статьи по экономической тематике. (4-5 вопросов)
3. Прослушивание аудиофрагмента (аутентичные выступления или аудио подкасты на актуальные темы международного бизнеса, микро- и макроэкономики) и пересказ с комментированием.
4. Ролевая ситуация – аргументы в пользу своей позиции на переговорах или контраргументы по позиции противной стороны.
5. Тестируемый пишет памятную записку (memo) по четырем предыдущим экзаменационным пунктам.
6. Преподаватель–эксперт проверяет записку и пишет свое экспертное заключение на русском языке (по предложенной схеме) с определением уровня по системе уровней МИД России.

Относительно тематики текстов и диалогов/выступлений для аудирования, было решено, что они будут посвящены вопросам развития мировой торговли, макроэкономики, проблемам вокруг ВТО, способам преодоления глобального экономического кризиса и т.п.

Ролевые ситуации были предложены руководителями соответствующих департаментов и отражали наиболее острые проблемы, с которыми сталкиваются специалисты данных департаментов на переговорах с зарубежными коллегами. Вот примеры данных заданий:

I. Список дискуссионных вопросов Департамента торговой политики

1. Do you think that today countries should invest more efforts in developing FTAs network rather than in development of the WTO system? Please provide arguments.
2. Do you think that today the WTO is successful as global trade rulemaker? Please provide arguments.
3. Do you think that the free trade agreements of the Customs Union should go beyond the WTO obligations? Why? Please provide arguments.
4. The amount of FTAs is constantly growing and they often contain different provisions on many issues such as TBT, SPS, etc. As a result the regulations in

different FTAs often overlap, some going deeper and some being lighter. What do you think is the influence of such different provisions on trade? Please provide arguments.

5. Do you think that today countries should invest more efforts in developing FTAs network rather than in development of the WTO system? Please provide arguments.
6. Do you think that today the WTO is successful as global trade rulemaker? Please provide arguments.

II. Список кейсов для тестирования - Департамент защиты внутреннего рынка

1. Кейс 1.

Background: Aucklandia is a developed WTO Member. Its trade openness significantly contributes to economic growth and social welfare. The trade officials of Aucklandia are instructed to achieve the maximum possible market access as a result of the FTA with Customs Union (CU). However, the negotiations on trade in goods were not successful due to the unwillingness of the CU to grant concessions on the period of elimination of duties. Moreover, the CU proposed to exclude several sensitive products from the Schedule of Tariff Commitments. These products are of particular interest for the Aucklandian exporters.

In the third round of the free trade negotiations Aucklandian negotiators on trade remedies proposed the elimination of antidumping measures between Aucklandia and the CU. The Aucklandia's approach implies that the application of the antidumping measures shall be replaced by the competition rules. Aucklandia argues that the rules on antidumping measures introduce uncertainty in the market and inhibit market integration at the firm level. Moreover, similar provisions have been negotiated by Aucklandia in other regional trade agreements and Aucklandia is instructed to follow the provisions of previous FTAs. Aucklandia emphasizes that the application of antidumping duties will prevent its exporters from obtaining full gains of the FTA.

Aucklandia proposed the following text of Article X.3 on antidumping measures.

Article X.3. Antidumping Measures

A Party shall not apply anti-dumping measures as provided for under the WTO Agreement in relation to products originating in another Party.

In order to prevent dumping, the Parties shall undertake the necessary measures as provided for under Chapter X [on Competition Rules].

However, the CU opposes this approach and submits a counterproposal:

Article X.3. Antidumping Measures

The rights and obligations of the Parties in respect of the application of anti-dumping measures shall be governed by Article VI of the GATT 1994 and the WTO Agreement on Implementation of Article VI of the General Agreement on Tariffs and Trade 1994.

Task: Provide Aucklandia with the arguments on the necessity to use the antidumping measures between the Parties of the FTA and prepare a table or a chart

that identifies the CU's interests, the bottom line, and potential options for the agreement.

1. Кейс 2.

Background: Keralia is one of the most active users of trade remedies. Although Keralia is the WTO Member, it is recognized that its national law and practice in the field of trade remedies is not transparent. During the second round of free trade negotiations the officials from the CU were instructed to negotiate the additional provisions regarding transparency issues, including the establishment of the relevant contact points, consultations, as well as early notification requirements.

Task: Provide Keralia with the arguments that support the need to include the provisions on transparency. Will the provisions of articles on antidumping measures and countervailing measures differ in terms of the maximum period to provide the written notice of initiation of the investigation and the maximum period for entering into consultations?

Письменная часть экзамена заключалась в подготовке памятной записки (мемо) по итогам тестирования (включая беседу, анализ текста, аудирование и ролевую игру) примерно на 220-270 слов. Это должен был быть формализованный, структурированный и ясный документ «для руководства», суммирующий все затронутые вопросы и позиции сторон.

Таким образом, такое тестирование позволяет проверить как общую лингвистическую компетенцию (общее владение языком и специализированной лексикой), так и более конкретные профессиональные иноязычные компетенции (структурированное изложение позиции в профессиональной тематике, восприятие информации на слух и подготовка корректных обобщающих документов по итогам встреч).

По итогам тестирования по каждому испытуемому составлялось экспертное заключение, состоящее из 2 частей – балльной и оценочной.

Оценочная часть должна была отразить сильные и слабые стороны по ключевым навыкам испытуемого, дать понятные рекомендации, на развитие каких навыков необходимо направить усилия. Например, содержались такие заключения, как:

«... Говорит бегло и уверенно, однако речь построена на простых даже примитивных фразах, при этом скорость речи достигается в ущерб четкости произношения».

«... Текст понимает и интерпретирует уверенно, хорошо владеет профессиональной лексикой, но плохо воспринимает речь на слух, старается «угадывать» смысл сказанного собеседником».

«... Заготовленные позиции озвучивает уверенно и с хорошим произношением, однако в дискуссии испытывает затруднения как с пониманием собеседника, так и с изложением собственного мнения».

Основываясь на данных характеристиках и экспертных заключениях в целом, работодатель мог определить лингвистический потенциал работника, сделать выводы по вопросу участия работника в переговорах, даже учесть при карьерных передвижениях сотрудника.

Итак, мы видим, что фундаментальные изменения, которые произошли и происходят в мире, выдвигают новые требования к выпускникам вузов, а значит, и к самой системе образования.

Все это означает, что учебный процесс в новых условиях, а именно в информационной образовательной среде, должен разительно отличаться от прежнего. В идеале он должен **увеличить возможности выбора средств, форм и темпа изучения образовательных областей; повысить интерес учащихся к изучаемым предметам за счёт наглядности, современности, интерактивной формы представления учебного материала; усилить мотивацию к самостоятельному обучению, способствовать развитию критического мышления; развивать способности учащихся к сотрудничеству; создавать установку на непрерывное образование в течение жизни.**

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева Т.Е. Структурирование учебной информации при обучении профессионально-ориентированному английскому языку. // Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе. Материалы Международной научно-практической конференции. 2015. С. 7-10.
2. Василенко Т.Д. Методологические принципы реализации компетентностного подхода в вузе. // «Высшее образование в России», 2015, № 1.
3. Коржева Л.Б. В поисках новой парадигмы обучения – исправляя ошибки старой. // Актуальные проблемы педагогической теории и образовательной практики: традиции и инновации. Материалы Международной научно-практической конференции. 2017. С. 7-13.
4. Русакова И.Б. Обучение реферированию текста на английском языке. // Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. Дипломатическая академия МИД России. «Дашков и Ко.», М.: 2017. С.73-79.
5. Шилина Н.В. Формирование иноязычной социокультурной компетенции в условиях применения интерактивных технологий. // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах. Сборник материалов межрегионального научно-практического семинара с международным участием. 2017. С. 344-347.
6. Щербакова О.Ю., Мирзоева Ф.Р. Реализация метода проектов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. // Фундаментальные и прикладные исследования кооперативного сектора экономики. 2015. №3. С. 150-153.

*Кремер И.Ю.
Кузнецова И.И.*

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОЛЕВЫХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

***Аннотация.** В статье содержится анализ использования ролевых игр на различных этапах обучения иностранному языку в высшем военном учебном заведении. Авторы доказывают наибольшую эффективность данного метода на этапе обобщения пройденного материала. В статье предлагается пример ролевой игры.*

***Ключевые слова.** Ролевая игра, учебно – речевая ситуация, навык иноязычного общения, иностранный язык в высшем военном учебном заведении.*

*Kremer I.Yu.
Kuznetsova I.I.*

ON ROLE-PLAYING GAMES AT LANGUAGE LESSONS AT THE MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION

***Abstract.** The article contains a thorough analysis of applying role-playing games at different stages of language lessons at the military educational institution. The authors prove role-playing games to be the most efficient method of teaching cadets to communicate in foreign languages at the stage of generalizing of covered material. An example of a role-playing game is provided.*

***Key words.** Role-playing game, make-believe communicative situation, communicative skills, foreign languages in military educational institution.*

В настоящее время знание иностранных языков - это не только атрибут культурного развития человека, но и условие его успешной деятельности в самых различных сферах производства и общественной жизни. Мир развивается по пути интернационализации, поэтому владение иностранными языками сегодня - не только культурная, но и экономическая потребность. Именно потребность в быстром и эффективном овладении иноязычным общением послужила причиной появления новых форм и методов обучения, дала толчок дальнейшему развитию интенсивного обучения иностранному языку, основы которого были разработаны в Болгарии доктором Г. Лозановым и получили свое продолжение в нашей стране в трудах профессора Г.А.Китайгородской.

Обучение общению на иностранном языке строится как модель процесса естественной коммуникации. Одной из форм имитации речевой ситуации в учебных целях является *ролевая игра*, в основе которой лежит организованное речевое общение учащихся в соответствии с распределенными между ними ролями и игровым сюжетом. Исследование этой формы обучения общению осуществляется в нескольких направлениях, включающих изучение игровых форм деятельности в детском возрасте (Д.Б. Эльконин, Н.Я. Михайленко), методическое обоснование применения учебно-речевых ситуаций в обучении иностранным языкам (Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин, Г.А. Рубинштейн, Е.И. Матецкая, Г.В. Рогова), определение ситуативной роли как методического понятия (М.Л. Вайсбурд, М.А. Ариян), определение ситуаций речевого

общения как методической категории и как формы организации процесса обучения (А.М. Стояновский, Е.И. Пассов), интенсивные методы обучения иноязычному общению (Л.Г. Денисова, С.М. Мезенин, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова), обобщения опыта обучения диалогической речи с использованием ролевой игры (Н.К. Складенко, Т.И. Олейник).

Однако существуют различные точки зрения на то, на каком этапе усвоения учебного материала использование ролевой игры наиболее эффективно. Так Ф.М.Рабинович полагает, что моделирование речевой ситуации не должно использоваться исключительно на завершающей стадии усвоения материала, так как речевые ситуации - не приложение к общению, а его *сущностная основа на всех стадиях* овладения материалом [4, с. 18].

Необходимо отметить, что существует и другое мнение по этому поводу. Так Л.Г.Денисова и С.М.Мезенин полагают, что ролевая игра требует предварительного усвоения языкового материала в тренировочных упражнениях и развития соответствующих навыков, которые в свою очередь позволят учащимся сосредоточиться на содержательной стороне высказывания. В процессе ролевой игры происходит одновременно совершенствование и развитие навыков в использовании языкового материала, но это на данном этапе – периферийная задача, главное – это общение, мотивированное ситуацией и ролью. Поэтому ролевой игре следует отводить место на завершающем этапе работы над темой [2, с. 71].

На наш взгляд, игра является наиболее эффективным методом обобщения информации по пройденной теме. Когда лексика и необходимые грамматические структуры уже отработаны, и необходимо обеспечить их использование в реальной коммуникации, проще говоря «вывести в речь», преподаватель организует игру, так как именно она отвечает принципу *двуплановости*: используя общение как главную деятельность курсантов на занятии по иностранному языку, преподаватель стремится к достижению конкретных *учебных* целей. Иными словами, в процессе игры учащиеся не осознают, что они учатся, в силу того, что создается иллюзия реальной коммуникации [5, с. 38]. Таким образом, данный метод, объединяя учебную ситуацию с реальной коммуникацией, помогает курсантам снять психологические барьеры, избавиться от чувства неуверенности при говорении, что, в свою очередь, является необходимым условием не только успешного обучения, но и развития навыков иноязычного общения.

Обратимся к структурному анализу игры, ее первый компонент - роль. Роли, которые выполняют учащиеся на занятии, могут быть социальными и межличностными. Первые обусловлены местом индивида в системе объективных социальных отношений (профессиональные, социально-демографические), вторые определяются местом индивида в системе межличностных отношений (лидер, друг, соперник и др.). Однако специфика военного учебного заведения, накладывает свой отпечаток на роль. Так, в ситуации «Знакомство», работу с которой мы рассмотрим ниже, роль каждого курсанта описывалась не только стандартными гражданскими (фамилия, имя,

возраст, национальность), но и некоторыми военными (звание, подразделение) параметрами.

Следующий компонент игры – учебно-речевая ситуация. Исследуя ролевую игру как метод интенсификации общения на иностранном языке, нельзя не остановиться на выявлении различий между естественными речевыми ситуациями, которые возникают сами, и учебно-речевыми ситуациями (УРС), которые создаются искусственно. М.В. Ляховицкий и Е.И.Вишневский [3, с. 53] выделяют следующие компоненты ситуации: 1) субъект, 2) объект (предмет разговора), 3) отношение субъекта к предмету разговора, 4) условия речевого акта. По мере развития диалогических умений обучаемых степень развернутости каждого из компонентов УРС может уменьшаться. Выделяется 3 уровня развернутости УРС: первый - самый полный, когда учитель подробно описывает все компоненты УРС; второй - промежуточный, когда условия речевого акта домысливаются самими учащимися; третий - минимальный, где указывается только отношение субъекта к объекту. Соответственно выделенным уровням развернутости УРС изменяется и степень самостоятельности обучаемых в ролевой игре. Моделируя общение, УРС как важнейший компонент в составе ролевой игры ставит учеников в «предлагаемые обстоятельства» (по К.С.Станиславскому); выполняя функцию стимула речевой активности, побуждает к общению, т. е. «запускает» механизм ролевой игры [1, с. 41]. Применительно к высшему военному учебному заведению учебно-речевая ситуация получает дополнительную окраску. Так, ситуация «Знакомство», которая в обычной жизни происходит на каждом шагу, применительно к военной тематике должна сопровождаться определенным антуражем, например: «На выставке вооружений» или «На международных учениях». В качестве примера использования ролевой игры на уроке иностранного языка предлагается ситуация «Знакомство». Данной ролевой игре предшествуют несколько подготовительных упражнений. Задание № 1 представляет собой заполнение опорной таблицы:

QUESTION		ANSWER
(name)		Robert
(surname)		Johnson
nationality		American
rank		captain
(how old)		31
Unit (military)		Connecticut regiment
Where/ in		airborne troops

Frage		Antwort
Name		Steinmayer
Vorname		Michael
Staatsangehörigkeit		Deutschland
Dienstgrad		Oberleutnant
Alter		37
Truppenteil		Hannover Division
Waffengattung		Luftlandtruppen

Данное задание выполняется фронтально всей группой. Курсанты составляют вопросы, ориентируясь на опору (левая колонка) и ответ (правая колонка). Вопросы выписываются на доску и заносятся в индивидуальную таблицу каждым курсантом. В задании № 2 преподаватель отвечает на вопросы, составленные курсантами в задании № 1, используя любую из подготовленных карточек с «легендой» - ролью, пример которой мы предлагаем ниже:

(name)	Paul
(surname)	Davidson
nationality	British
rank	major
(how old)	38
Unit (military)	Royal Military Academy Sandhurst
Where/ in	airborne troops

Frage		Antwort
Name		Miller
Vorname		Otto
Staatsangehörigkeit		Deutschland
Dienstgrad		Leutnant
Alter		29
Truppenteil		Mannheimer Division
Waffengattung		Luftlandtruppen

Особо отметим, что преподаватель берет себе роль лишь вначале, когда курсанты еще не освоили данный вид работы.

Ситуация «Знакомство» разыгрывается в задании № 3, когда каждый курсант получает карточку с собственной «легендой». Задача курсанта «познакомиться» со всеми «коллегами» на выставке вооружений. Для ее успешного выполнения ему предстоит максимально задействовать отработанный на предыдущих этапах грамматический и лексический материал, а также использовать навыки диалогового общения и понимания речи на слух. Стоит обратить внимание на то, что в ходе игры учитель не исправляет ошибки, а лишь незаметно для учащихся записывает их, чтобы в конце занятия обсудить наиболее типичные.

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы еще раз отметить, что игра предоставляет курсанту «легенду» или социальную роль, которой он должен следовать в процессе реализации игровой ситуации, тем самым снимается проблема «что сказать» и расширяется сфера использования курсантом иностранного языка. Однако, «легенда» - это не только роль, но и, что не менее важно, глубоко проработанный лексический и грамматический материал, вынесенный на доску, или слайд в качестве отдельных лексических единиц или грамматических конструкций. Данный материал представляет собой языковую опору, позволяет снять проблему «как это сказать» и разнообразить используемую курсантами лексику и грамматику. Таким образом, ролевая игра незаменима на этапе обобщения пройденного, так как мотивирует курсантов общаться на иностранном языке с использованием всего накопленного языкового потенциала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арустанянц Е.С. Ролевые упражнения как одно из средств интенсификации обучения диалогической речи // Проблемы интенсификации обучения иностранному языку в высшей школе: [сб. ст.]. М.: Высшая школа. 1990. 320 с.
2. Денисова Л.Г., Мезенин С.М. К проблеме концепции интенсивного курса в условиях средней школы. ИЯ-ИЯШ 1991 г. №6. 123 с.
3. Ляховицкий М.В., Вишневский Е.И. Структура речевой ситуации и ее реализация в учебно-воспитательном процессе. // ИЯШ. 1984. № 2. 137 с.
4. Рабинович Ф.М., Баллер Э.Э., Голубенко Е.С., Крылова О.К. Ролевая игра – эффективный прием обучения говорению. ИЯ-ИЯШ.- 1983.- 140 с.
5. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М., “Просвещение”. 1984. 280 с.

Лапина Н.А.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые элементы педагогического сопровождения обучения первокурсников в вузе и их роль в процессе адаптации к образовательному процессу первокурсников высших учебных заведений.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, диалог, принцип отраженной субъектности, интерактивные формы занятий, ментальная карта.

Larina N.A.

PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT FOR FIRST YEAR STUDENTS OF THE UNIVERSITY

Abstract. The author gives the examples of some elements of pedagogical accompaniment for students in the University and discusses the role of these elements in the process of adaptation of first-year students of higher educational institutions to the educational processes

Key words: pedagogical accompaniment, dialogue, the principle of reflected subjectivity, interactive forms of classes, mental map.

Пройдя ряд испытаний и поступив в высшее учебное заведение, первокурсник попадает в новую среду, процесс адаптации в которой во многом зависит не только от его личностных качеств и ориентиров, но и также от грамотно организованного педагогического сопровождения. Среди существующих понятий о педагогическом сопровождении можно выделить следующие: 1. Педагогическое сопровождение - это непрерывная запланированная деятельность, имеющая своей целью создание превентивных мер; 2. Педагогическое сопровождение - это процесс заинтересованного наблюдения, личного участия, поощрения самостоятельности обучающегося в разрешении проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога. 3. Педагогическое сопровождение - это система профессиональной деятельности педагогического сообщества, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия. [4]

В свете последних тенденций, говоря о педагогическом сопровождении, мы имеем в виду метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом субъект развития определяется и как развивающийся человек, и как развивающаяся система.

Ведущий принцип современной педагогики сопровождения - это принцип равноправного диалогового общения преподавателя и обучающегося. Это позволяет нам считать педагогическую поддержку определенным видом взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, одной из главных целей которого является сформировать у первокурсников умения грамотной постановки задач и целей, планирования и распределения рабочего времени для их успешного прохождения обучения в университете, а также развить внутренний потенциал обучающихся, их способность творчески мыслить, что

особенно важно при получении гуманитарного образования. Итак, самое главное для обучающегося на первом году обучения в вузе (как техническом, так и гуманитарном) – это «научиться учиться». При этом, слово «учиться» следует понимать в широком смысле, т.е. не только получать знания, умения и навыки, приобретать полезный опыт, получать образование, но и привыкать к самому процессу обучения. Здесь речь идет о самообразовании, поскольку в личностном развитии обучающегося важен переход от обучения к самостоятельной познавательной деятельности, от взаимодействия с преподавателем, инициирующим учебно-профессиональную деятельность, к самостоятельной научно-исследовательской деятельности, от реактивной активности к инициативной.[2, с.86] Педагогика сопровождения имеет своей главной целью помочь обучающимся успешно совершить данный переход.

Как и любую другую науку, педагогику сопровождения можно сравнить с постоянно изменяющейся сущностью. Процесс гуманизации педагогики происходил постепенно, естественно, что решение перейти на диалоговую форму педагогической коммуникации также пришло не сразу. Так, приблизительно до середины 80-х годов прошлого века образовательный процесс строился по принципу монологического общения педагога и обучающихся, результатом чего являлось частичное или полное исключение из процесса педагогического общения личностных мотиваций и целей самих обучающихся.

Позднее, в 80-х и 90-х годах, русские ученые, такие как В.В.Давыдов, М.М.Бахтин, А.А.Бодалев, С. Ю.Курганов и другие стали обращать внимание педагогического сообщества на то, что в образовательном процессе использование именно такой формы общения как диалог является наиболее эффективным и методологически верным способом для достижения целей воспитания и обучения.

А.А. Бодалев считает диалог необходимым элементом педагогической коммуникации, в результате использования которого организация совместной деятельности людей ведет к качественному изменению субъективного мировосприятия личностью обучающегося. [3, с.320]

В.А. Петровский в своих трудах установил так называемый принцип «отраженной субъектности» (идеальная представленность одного человека в другом). Отражаясь в других людях, человек выступает как деятельное начало, способствующее изменению их взглядов, формированию новых побуждений, возникновению ранее не испытанных переживаний. Таким образом, человек открывается людям как значимый для них другой источник новых личностных смыслов. [7, с.17-30]

Исходя из вышеперечисленного, можно заключить, что в процессе осуществления грамотного педагогического сопровождения, диалог очень важен для участвующих сторон, поскольку он не только стимулирует деятельность субъектов, но и является наиболее эффективным способом повышения профессиональных компетенций и личностных качеств. Здесь стоит отметить то, что умение грамотно вести диалог является неотъемлемой

компетенцией, которую необходимо развивать в процессе получения высшего гуманитарного образования.

Кроме коммуникативной формы взаимодействия субъектов образовательного процесса, следует отметить также некоторые интерактивные формы проведения занятий, необходимые на этапе адаптации первокурсников к образовательному процессу.

Например, занятие «Знакомство». Цель: сформировать коммуникативные навыки, научить преодолевать скованность как барьер психологической защиты в общении с незнакомыми или малознакомыми людьми. Ход занятия: обучающиеся делятся на пары в случайном порядке (для этого можно использовать карточки с их именами) и берут друг у друга интервью. После выполнения данных действий каждый из участников представляет группе своего интервьюируемого.

Преподаватель должен следить за тем, чтобы психологическая атмосфера на занятии носила дружественный ненавязчивый характер, а форма проведения напоминала игру. Преподавателю также следует активно участвовать в процессе интервьюирования и вносить необходимые коррективы и подсказки. Так, например, подсказывать темы для беседы: «мой родной город», «откуда я родом» и т.п.

Занятие «Чей характер?». Цель: улучшение морального микроклимата внутри учебной группы, развитие доверия и сплоченности. Ход занятия: обучающимся дается 5-10 минут для составления рассказа о своем однокласснике (описать его характер и поступки). Остальные участники должны догадаться, о ком идет речь.

Занятие с использованием «ментальных карт». Это удобная и эффективная техника визуализации мышления и альтернативной записи способствует развитию творчества и является одним из интерактивных методов проведения занятий. Цель: развить способность работать в команде, сформировать и развить творческое мышление. Ход занятия: Обучающиеся делятся на несколько микрогрупп, приблизительно по 3 человека. Далее на каждую группу выдаются наборы цветных маркеров и листы формата А3. Задание следующее: необходимо на листах бумаги отобразить определенную тематику, проходящую по дисциплине, с последующей ее вербальной презентацией. Обучающиеся полностью сами выполняют задание, педагог лишь направляет их деятельность и контролирует ход выполнения задания.

Таким образом, педагогическое сопровождение играет ключевую роль в формировании умений и навыков обучающихся самостоятельно решать образовательные и личностные задачи. Успешная реализация педагогического сопровождения дает следующие результаты: 1) у обучающихся развивается гибкость мышления, а также способность творчески подходить к решению поставленных целей; 2) формируется способность объективно оценивать окружающие реалии и свои собственные личностные ресурсы; толерантное отношение ко всем участникам образовательного пространства; 3) развиваются коммуникативные навыки и профессиональные компетенции, необходимые для эффективного осуществления будущей профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Байкова Л.А. Педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной траектории магистрантов: интерактивные методы // Российский научный журнал. 2013. № 3 (34).
2. Байкова Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение личностного развития магистрантов в гетерогенной среде вуза // Стратегии формирования инклюзивной среды: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Вуз как гетерогенная организация: стратегии формирования инклюзивной среды» (Великий Новгород, Санкт-Петербург (17 – 19 мая 2016 года) / сост. М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, ред.-сост. Н.В. Богатенкова. СПб.: СПб АППО, 2016.
3. Бодалев А.А. Психология общения. М.: 1996.
4. Битянова М.Р., Меркулова Т.В. Развивающие возможности урока: дидактический и методический аспекты. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2014.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999.
6. Новиков А. М. Основания педагогики. М.: «ЭГВЕС», 2010.
7. Петровский В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности

КОММУНИКАТИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Аннотация. В содержание обучения практическому владению иностранным языком бесспорно входит формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Но принятый состав компонентов коммуникативной компетенции не полностью определяет готовность обучающихся к иноязычному общению. Проведённое исследование показывает, что готовность обучающихся к коммуникации на иностранном языке обеспечивается расширенным составом компонентов коммуникативной компетенции, включая не только дискурсивную, но также интеллектуальную и личностную готовность к коммуникативной деятельности, включая коммуникативную установку.

Ключевые слова: коммуникативная готовность, коммуникативная компетенция, коммуникативный барьер, дискурсивная готовность, интеллектуальная готовность, личностная готовность.

COMMUNICATIVE READINESS OF LANGUAGE LEARNERS FOR COMMUNICATION

Abstract. The development of students' communicative competence has traditionally been the chief goal of teaching practical mastery of foreign languages. This research has shown that overall readiness for communication is conditioned by a broad composition of communicative competence, including besides discursive readiness, students' intellectual and personal readiness to socialize as well as communicative set.

Key words: communicative readiness, communicative competence, communication barriers, discursive readiness, cognitive readiness, personality readiness.

Понятие «коммуникативная компетенция» давно вошло в научный обиход. Считалось, что, если сформировать коммуникативную компетенцию и подтвердить решение этой задачи педагогическими измерениями, обучающиеся смогут успешно общаться на иностранном языке. На самом деле оказалось, что обучающиеся, демонстрирующие удовлетворительный уровень результатов в языковых тестах, все же могут терпеть коммуникативные неудачи в реальном общении на иностранном языке.

Причина неудач состоит в том, что помимо языковых навыков и речевых умений коммуникативный успех зависит также от других свойств, включая интеллект и личность в целом, определяющих готовность к общению [1] и преодолению коммуникативных барьеров.

Как показывают исследования, коммуникативные барьеры могут иметь социальную, семантическую и психосоциальную природу [4].

В ходе изучения коммуникативных барьеров и наблюдения за обучающимися были выявлены следующие коммуникативные барьеры: слабое владение языком, языковой и психологический барьер, ограниченные знания по теме общения, замедленная коммуникативная реакция, недостаточные социальные компетенции, малый опыт межкультурных контактов, слабая коммуникативная мотивация, предубеждение против иной культуры,

отсутствие установки на общение. Следует отметить, что даже при относительно высоком уровне владения языком, могут существовать коммуникативные барьеры, имеющие не языковую, а интеллектуальную и личностную природу.

Коммуникативную готовность к общению можно рассматривать как успешные языковые действия, совершаемые индивидом, которые можно назвать наблюдаемыми индикаторами того, что исполнитель владеет необходимой языковой базой. Полученные данные говорят о необходимости рассмотреть коммуникативную компетенцию как готовность обучающихся к общению на иностранном языке в более широком составе компонентов [6]. В отечественной методике конструкт коммуникативной компетенции включает следующие компоненты: лингвистический, социолингвистический, социокультурный, стратегический, дискурсивный и социальный [2].

Необходимо отметить интеллектуальные умения в структуре коммуникативной компетенции как готовности к иноязычному общению. Личностные качества в структуре коммуникативной компетенции также играют не последнюю роль. Успешная коммуникация в устной и письменной форме во многом определяется личностными качествами участников, которые обнаруживаются в высказываниях [3]. Усилению внутренней мотивации общения на иностранном языке способствует учебная автономия обучающихся. Это происходит потому, что движущей силой коммуникации являются мотивы личностного самовыражения и самореализации. Потребность в личностном самовыражении особенно чётко проявляется в условиях профессионально-ориентированного обучения [5].

Рассмотрим, что же такое коммуникативная установка. Установка – это внутренне готовое действие в возникшей естественной или учебной ситуации общения. В коммуникативной установке сосредоточены все языковые, интеллектуальные и личностные ресурсы участника речевой ситуации. Это означает, что явление коммуникативной установки неотделимо от уровня владения языком в построении высказываний (дискурсивный компонент готовности к общению), а также от интеллектуальных и личностных особенностей участников. Таким образом, коммуникативная установка – ментальная модель языкового, интеллектуального и личностного поступка участника общения, внутренне готового к определённому плану и структуре своего поведения в возникших обстоятельствах.

Коммуникативная установка сигнализирует о дискурсивной, интеллектуальной и личностной готовности индивида к коммуникативно-познавательной деятельности в конкретных обстоятельствах.

Нетрудно заметить, что модель коммуникативной установки содержит все три ключевых компонента коммуникативной готовности обучающихся к иноязычному общению – дискурсивный, интеллектуальный и личностный.

Изучение компонентного состава коммуникативной компетенции как коммуникативной готовности к иноязычному общению позволяет выделить следующие компетенции:

- ✓ Языковая компетенция
- ✓ Речевая компетенция
- ✓ Стратегическая компетенция
- ✓ Социокультурная компетенция
- ✓ Дискурсивная компетенция
- ✓ Прагматическая компетенция
- ✓ Социальная компетенция
- ✓ Интеллектуальная компетенция
- ✓ Личностная компетенция
- ✓ Коммуникативная установка

Языковая и речевая компетенции поставлены в начало, поскольку с них начинается формирование готовности обучающихся к общению на иностранном языке. Далее следует стратегическая компетенция, необходимая для компенсации и предупреждения коммуникативных неудач. Коммуникативные стратегии реализуются с учётом социокультурных правил, а дискурсивная деятельность есть непосредственная действительность социальной компетенции участников общения. Прагматика высказывания, то есть управление коммуникативным результатом, есть функция не только языка, но и интеллекта. В свою очередь, достигаемый коммуникативный результат — это личностная проекция себя на ситуацию. Наконец, коммуникативная установка определяется всеми рассмотренными компонентами коммуникативной компетенции. Отметим, что коммуникативная готовность характеризуется сложностью состава, где все компоненты объединены в единый комплекс, подчиняющийся достижению коммуникативной цели общения.

Формирование коммуникативной готовности обучающихся в образовательном курсе иностранного языка определяется содержанием обучения. Исследования показывают, что, изучая иностранный язык, можно формировать элементы не только языковой, но и интеллектуальной готовности обучающихся к коммуникативно-познавательной деятельности. Для этого необходимо включить в содержание обучения такие функции, как, например, объем оперативной памяти, управление вниманием, произвольные познавательные действия. В сфере личностной готовности, в содержание обучения включаются социальные умения межэтнического взаимодействия, сотрудничества в команде, участия в групповой проектной деятельности и др. Тем самым, содержание обучения способствует решению не только учебных, но и развивающих, а также воспитательных задач.

Для формирования коммуникативной готовности обучающихся в содержание обучения иностранным языкам целесообразно включить следующие компоненты: дискурсивный, интеллектуальный и личностный.

Дискурсивный компонент коммуникативной готовности обучающихся к иноязычному общению включает как декларативные знания, так и процессуальные умения, а также компенсаторные стратегии и владение социокультурными нормами. Эти умения необходимы для того, чтобы в возникающей ситуации обучающиеся были способны формировать

дискурсивную сторону планов и структур речевого поведения в коммуникативной ситуации.

Интеллектуальный компонент коммуникативной готовности обучающихся к иноязычному общению содержит общий кругозор, фоновые знания, аналитические умения, критическое мышление, логическое рассуждение. Когнитивные умения важны для формирования интеллектуальной стороны планов и структур речемыслительного поведения в коммуникативных обстоятельствах.

Личностный компонент коммуникативной готовности обучающихся к иноязычному общению объединяет национальное самосознание, культурное самоопределение, социальные умения, межкультурные стратегии и межличностное взаимодействие. Личностные умения требуются для формирования личностной стороны коммуникативной установки, то есть плана и структуры самореализации личности в условиях коммуникации.

Для объективного оценивания коммуникативной готовности обучающихся необходимо различать критерии и проверяемые индикаторы. Критерии – это стандартные требования, предъявляемые к объекту, явлению или процессу, чтобы оценить его. Например, мы можем оценить коммуникативную готовность обучающихся по грамотности их речи. Проверяемым индикатором грамотности речи является количество ошибок. Критерием овладения межкультурными стратегиями может быть проявление толерантности. Проверяемым индикатором в этом случае будут стратегии бесконфликтного общения. Большое значение имеет соблюдение норм вежливости, использование требуемых культурой знаков уважения к собеседнику, а также учёт принятых правил политкорректности. Компоненты коммуникативной готовности обучающихся также могут оцениваться с помощью создаваемых контрольных ситуаций.

Особое внимание следует уделить учебнику иностранного языка как средству формирования коммуникативной готовности обучающихся. Перед современными учебниками иностранного языка стоит задача формирования коммуникативной готовности обучающихся к иноязычному общению. Можно выделить следующие направления:

- формирование коммуникативной компетенции как умения осуществлять общение на английском языке в разных формах с использованием аутентичных форм формирования и формулирования мысли;

- развитие интеллектуальных умений обучающихся, таких как универсальные учебные действия, а также формирование общего кругозора, культурной осведомлённости, научного мировоззрения;

- становление личностных качеств обучающихся, среди которых выделяется национальное самосознание и культурное самоопределение, чувство патриотизма, нравственные знания и ценностно-мотивационная направленность личности.

Следует подчеркнуть, что помимо становления языковой способности и воспитания личности, учебник иностранного языка является инструментом развития важнейших функций интеллекта обучающихся в целом. К ним

относится умение обобщать содержание, выделять главные смысловые звенья, исключать лишние детали, делать умозаключения на основе критического мышления. Также современные пособия по иностранному языку нацелены на развитие догадки и сообразительности, воображения и нестандартного мышления.

Многообразие задач дополняется личностным развитием обучающихся, приобщением их к отечественным и глобальным нравственным ценностям, осознанием духовной культуры своей страны. Такие материалы способствуют формированию у обучающихся гражданского самосознания, национального самоопределения, толерантного отношения к межкультурным различиям, что повышает коммуникативную готовность к иноязычному общению в современном мире.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что эффективность речевого общения зависит от коммуникативной готовности обучающихся к иноязычному общению. Коммуникативная готовность содержит дискурсивный, интеллектуальный и личностный компоненты. Проведенное исследование даёт основание полагать, что формирование компонентов коммуникативной готовности обучающихся к иноязычному общению может составить содержание обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Нурмухамбетова С.А. Эффективное формирование коммуникативной готовности к овладению иностранным языком как результат педагогического моделирования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2016. №3 (26). С.48-52.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций» Учебное пособие для вузов. М. ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. 336 с.
3. Gawda, B. The emotional lexicon of individuals diagnosed with antisocial personality disorder // Journal of Psycholinguistic Research. 2013. Vol. 42. 571-580.
4. Lunenburg, F. Communication: the process, barriers, and improving effectiveness // Schooling. Vol. 1 (1). 2010. 1-11.
5. Moody, R. Personality preferences and foreign language learning // The Modern Language Journal. 1988. Vol. 1972 (4). 299-401.
6. Peng, J. Willingness to communicate in the Chinese EFL university classroom. L., Multilingual Matters. 2014. 224 p.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В МАГИСТРАТУРЕ

Аннотация. В статье рассматривается стратегия формирования профессионально значимых иноязычных компетенций, предусмотренных условиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Компетентностный подход позволяет совершенствовать специфические навыки и умения, составляющие фундамент будущей профессиональной и научной деятельности магистранта.

Ключевые слова: компетенции, презентация, кейс метод, процесс обучения, компетентностный подход, профессионально ориентированное обучение, проектный метод.

FORMATION OF PROFESSIONALLY RELEVANT COMPETENCIES OF STUDENTS DOING MASTER COURSES

Abstract. The article is devoted to the formation of cultural and professional competencies of master degree students. The competence approach allows to improve specific set of knowledge and skills, which form the basis of the future professional and scientific activity of Master Degree students in non –linguistic university. The ways to improve the foreign language training system at University are suggested.

Key words: Competency building approach, competence, case method, profession oriented training system, problem based, project work.

Прошло около десяти лет, как современная высшая школа перешла на образовательные стандарты третьего поколения, разработанные в связи с переходом на двухуровневую систему - бакалавриат, магистратура. Данные стандарты ориентированы на развитие и обучение нового поколения профессионалов, работающих в мире глобализации мировых систем, которые характеризуются появлением на международном уровне единого пространства: культурного, информационного, правового и экономического. Сущность современного этапа состоит в диалектически обусловленном процессе адаптации системы высшего образования к социально-экономическим потребностям общества. [1, с.8] Независимо от направления подготовки, по условиям федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), владение иностранным языком как средством профессионального общения становится одной из важных компетенций магистранта.

Так, выпускник, освоивший программу магистратуры по направлению подготовки 38.04.01 «Экономика», должен обладать общепрофессиональными компетенциями:

- готовностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1);
- готовностью руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОПК-2);

- способностью принимать организационно-управленческие решения (ОПК-3). [2, с. 4].

В данной связи, представляется необходимым вкратце рассмотреть само понятие компетенции, так как компетентностный подход, в настоящее время, рассматривается как новая образовательная парадигма. Существует множество определений понятия компетенций и компетентности в высшей школе. Сам термин появился изначально в среде бизнеса и использовался в теории тренинга и подготовки персонала. С точки зрения бизнес-образования и тренинга, понятие компетенции понималось как интегральная единица, демонстрирующая способность работника использовать свой опыт, образование, личностные качества и умения для решения производственных задач. Применительно к теории языка, образование, ориентированное на компетенции (competence based education), было предложено Н.Хомским в 1965 году в Массачусетском университете [3, с. 32]. По мнению Д.Хаймса, компетенция может рассматриваться как «внутреннее знание ситуационной уместности языка; способность, позволяющая быть участником речевой деятельности» [4, с. 269]. Согласно определению Н.И.Гез языковая компетенция - это «...способность соотносить языковые средства с задачами и условиями общения с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания» [5, с. 14]. В российской науке исследованием компетентности и компетентностного подхода в образовании занимались такие ученые, как И.А.Зимняя, Джон Равен, Н.В.Кузьмина, О.Е.Лебедев, М.И.Лукьянова, А.К. Маркова, Г.С.Трофимова, Н.Хомский, А.В.Хуторской и др. А.В.Хуторским образовательная компетенция объясняется как совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности человека по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления продуктивной деятельности [6, с. 59].

Таким образом, цель обучения магистрантов иностранному языку заключается в приобретении и дальнейшем развитии профессиональной языковой компетенции, которая строится из знаний, умений и навыков, необходимых для решения ежедневных рабочих вопросов, адекватного и эффективного общения в областях профессиональной и научной деятельности. Очевидно, что магистратура, являясь второй ступенью высшего образования после бакалавриата, ориентирована на такую организацию учебного процесса, которая обеспечивает полноценную самореализацию личности в сознательно выбранной профессии. [7, с. 40]. Безусловно, для решения подобных задач магистры должны обладать базовой лингвистической, или языковой, компетенцией, которая предполагает владение системой сведений об изучаемом языке на разных уровнях – фонетическом, лексическом, уровне состава слова и словообразования, морфологическом, уровне синтаксиса простого и сложного предложения, стилистическом. То есть, без определенной базы сформированных языковых навыков и умений, невозможно развивать разговорные навыки, терминологическую базу, умение беглого чтения и прочие коммуникативные, языковые и межкультурные компетенции.

Обучение навыкам и умениям, составляющим фундамент общекультурных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций в магистратуре Дипломатической Академии начинается с формирования навыков в области различных видов чтения аутентичной литературы профессиональной направленности, выработки навыков реферирования, аннотирования и составления письменных обзоров, умения синтезировать и продуцировать вторичные тексты различного характера (рефераты, аннотации и др.). Реферативный перевод призван активировать у магистрантов необходимые навыки смысловой компрессии материала при сохранении содержательного аспекта, что является необходимой частью научной работы, которая сопутствует обучению в магистратуре. Работа с аутентичными текстами органично связана с наработкой профессиональной лексики – это и подязык профессионального общения, профессиональные клише и лексико-фразеологическая норма языка. Параллельно происходит обучение оформлению деловых документов, контрактов и другой деловой документации по специальности. Формирование комплекса умений и навыков работы с аутентичными текстами, реферирования, перевода, оформления деловой документации может быть выделено в отдельный модуль. В этот же модуль включается обучение написанию эссе (как устному, так и письменному). Умение грамотно структурировать эссе (повествовательное, описательное, доказательное) – одно из важных компонентов коммуникативной компетенции в современном образовании.

Следующим продуктивным в плане освоения профессиональных компетенций видом работы является обучение презентациям. В соответствии с современными учебными программами неязыковых вузов, предусматривающими небольшое количество часов на аудиторную работу, естественно возникает необходимость организации и мониторинга самостоятельной работы магистранта, акцента на стимулирование и формирование учебно-познавательной деятельности у обучаемых. Через работу над презентациями, большая часть работы выводится за рамки аудитории. Магистранты развивают навыки самостоятельного получения информации на иностранном языке, развиваются навыки планирования, анализа, синтеза, структурирования, представления результатов своей деятельности на иностранном языке. [8, с. 108]. В ходе подготовки, которая порой может длиться в течение семестра, совершенствуются лексико-грамматические и общие речевые навыки и умения (отрабатываются речевые клише, этикетные формулы, умения грамотно строить предложения и вопросы). Более того, одним из важных требований ФГОС является обязательное использование информационных технологий, что и происходит в процессе поиска и анализа материалов для презентаций, кейсов, проектной работы.

Метод проектной технологии и кейс-метод также основывается на творческой и исследовательской работе магистрантов. Основная задача кейс-метода и проектной работы - интегрировать специальные и языковые знания и умения, накопленные в процессе изучения темы, в решение профессиональных проблем, принимая часто нестандартные решения. Практически во всех случаях

кейсы разрабатываются совместно с профилирующими кафедрами или, как в случаях с экономистами, уже разработаны авторами учебников (Market Leader, Intelligent Business и др.). Оба метода связаны с работой над иноязычным языковым материалом и основываются на рассмотрении реальных или практических ситуаций, смоделированных как реальные, в процессе которых совершенствуется не только иностранный язык, но и углубляются профессиональные знания, что способствует овладению общекультурными (ОПК) и профессиональными компетенциями (ПК). Методы достаточно трудоемки, предполагают большой объем самостоятельной работы не только индивидуальной, но и групповой. Преподаватель, в свою очередь, выступает в роли консультанта, руководителя завершающей дискуссии и ее более компетентного участника. Кейс-технологии помогают анализировать и устанавливать проблему, четко формулировать, высказывать и аргументировать свою позицию, общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать вербальную и невербальную информацию, принимать решения с учетом конкретных условий и наличия фактической информации. Учебный кейс нацелен на контроль усвоения пройденного материала и не только. По мнению Т.Ю.Айкиной, «эффективное решение любого кейса с погружением в смоделированные условия деловой среды становится возможным при условии предварительного изучения терминологической лексики и грамматических структур для ведения дискуссий на английском языке, знакомства с правилами деловой переписки, владения навыками аудирования». [9, с. 26].

Таким образом, в соответствии с компетентностным подходом, ключевые знания, умения и навыки, которыми должен овладеть магистрант в ходе процесса иноязычного обучения, определяют содержание программы обучения, требования соотнесенности с будущей профессией, а также и структуру методической системы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коржева Л.Б. В поисках новой парадигмы обучения – исправляя ошибки старой. // Актуальные проблемы педагогической теории и образовательной практики: традиции и инновации. Материалы Международной научно-практической конференции. 2017. С. 7-13.
2. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. Программы повышения квалификации 2017. Электронные ресурсы в образовательной организации высшего образования. ФГОС Высшего образования по направлению подготовки 38.04.01 Экономика (Уровень магистра) [Электронный ресурс]. – URL: <http://cprsob.ru/load/21-1-0-91> <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (дата обращения: 10.01.2018).
3. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса, пер. В.А. Звегинцева. М., Изд-во МГУ, 1972.
4. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes; in J. V. Pride and J. Holmes (eds.). – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293
5. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. Москва : 1985. – С. 17.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А.В. Хуторской // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.
7. Яроцкая Л.В. Стратегия формирования профессиональной личности современной образовательной ситуации. // Вестник Московского лингвистического университета. Выпуск 4 (775). Москва ФГБОУ ВО МГЛУ, 2017. С. 33-51

8. Щербакова О.Ю. Особенности структуры устной деловой презентации. Языки и культуры в эпоху глобализации: Материалы межвузовской научно-практической конференции, 23 апреля 2015 г. М: РУДН, 2015. С.107-111
9. Айкина Т.Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов. Вестник Томского государственного педагогического университета. №1 (129), 2013. С. 58-61

*Мозлов А.Т.
Галимзянова А.К.*

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ В ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ МИД РОССИИ

Аннотация. Данная статья посвящена специфике преподавания восточных языков в Дипломатической академии МИД России. Особое внимание уделяется методике преподавания иностранного языка на старших курсах. Делается акцент на важности включения в процесс освоения иностранного языка профессиональной деятельности страноведческой и культурной составляющей.

Ключевые слова: Дипломатическая академия МИД России, восточные языки, иностранный язык профессиональной деятельности

*Mozloev A.T.
Galimzyanova A.K.*

METHODOLOGY OF TEACHING ORIENTAL LANGUAGES IN DIPLOMATIC ACADEMY OF THE MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract: The article is devoted to the specificity of teaching the Oriental languages in the Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. Much attention is given to the methodology of teaching a foreign language at senior courses. The author draws reader's attention to the importance of integrating cross-cultural components into the process of mastering a foreign language.

Key words: Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Oriental Languages, foreign language for professional purposes

Иностранный язык, как известно, становится принципиально важным средством формирования профессионально необходимых качеств бакалавров и магистрантов Дипломатической Академии, которые должны быть готовы к предстоящей внешнеполитической и внешнеэкономической деятельности, а также к работе в сфере международно-правовых отношений, личностей активных, творческих, способных к принятию оперативных решений при исполнении служебных обязанностей.

Из этого следует, что цели обучения иностранному языку соответствующих специалистов в Дипломатической Академии должны отвечать задачам формирования профессиональных навыков и умений. «Дидактика старшей ступени обучения иностранному языку имеет свои особенности по сравнению с младшими ступенями» [8, с. 150]. Развитие у магистрантов, а также бакалавров 3-4-курсов этих умений предполагает решение преподавателями иностранных языков ряда важных задач. Целесообразно акцентировать внимание на необходимости стимулирования общения на иностранном языке, соединяя знания теоретических основ соответствующего иностранного языка с практическими навыками и учитывая ментальность народа, язык которого изучается, а также сделать акцент на специфике восприятия представителями этого народа соответствующего дискурса международной проблематики.

В этой связи стимулирующую роль в освоении иностранного языка как средства профессиональной деятельности играет систематическое включение в процесс занятий таких форм работы как ролевые игры на основе предварительно разработанных сценариев, которые бы исходили из предварительно освоенных студентами вопросов международных отношений по направлениям деятельности кафедр общественных дисциплин. А для того чтобы вся группа могла в равной степени принимать участие в процессе обучения, ее следует вывести «на необходимый уровень владения грамматико-синтаксическим арсеналом изучаемого языка, необходимым для дальнейшего профессионального роста и освоения базовой лексики общественно-политического дискурса» [9, с. 209].

Исходя из этого, принципиальное значение приобретает координация преподавания курсов профессиональной подготовки студентов по направлениям обучения и иностранного языка как средства профессиональной деятельности, что особенно важно, так как иностранный язык при всей его значимости имеет подчиненный к профессиональной деятельности характер. При этом и преподаватель иностранного языка, и студент выполняют общую задачу – подготовить специалиста – международного, способного реализовать концепцию внешней политики Российской Федерации применительно к конкретному региону и конкретной стране, язык которой изучается, при учете возможностей согласования национальных интересов РФ и страны изучаемого языка. «Подготовленный специалист, кроме хорошего уровня владения языком, должен обладать особыми навыками письменного перевода, а также знать отличия между бытовой лексикой и общественно-политической, и быть мотивированным к освоению данных навыков» [7, с. 379].

Принципиальным является то, чтобы преподаватель при планировании занятия подбирал такие средства и методы, которые бы соответствовали рассматриваемой проблеме и плану занятия (программа обучения, год обучения, уровень владения иностранным языком, форма ведения занятий – семинар, круглый стол, конференция) и которые были бы согласованы с тематикой занятий профессиональной направленности. При этом важно иметь в виду, что подготовка к занятию предполагает отработку сценария по теме, предусмотренной программой обучения, усвоение лексики на соответствующем иностранном языке по вынесенной на обсуждение теме, выбор основного докладчика или выступающего и назначения содокладчиков.

Исходя из задачи подготовки специалиста-международника, практически свободно владеющего изучаемым иностранным языком, все занятия необходимо планировать с таким расчетом, чтобы они проходили с применением активного метода обучения, требующего от преподавателя серьезной подготовки к таким занятиям как с точки зрения иностранного языка, так и самой проблематики, выносимой на обсуждение.

В этом отношении очень продуктивной была бы отработка такого приема самостоятельной работы студентов как работа с незнакомым текстом, адекватного содержанию обсужденной проблематике. Одновременно прием

представляется продуктивным и эффективным и при формировании навыков профессионального перевода.

Систематическое совершенствование методики преподавания, постоянное отслеживание обновляемого понятийного аппарата и словаря в соответствии с изучаемой тематикой как по средствам массовой информации, так и по публикуемым изданиям на соответствующих языках является постоянной функцией преподавателя. Для преподавателя, который работает со взрослой аудиторией, ценным источником развития умений и навыков могут стать он-лайн версии газет как одна из разновидностей СМИ. Их неоспоримые преимущества заключаются в том, что газета аутентична, информативна, актуальна, развивает фоновые и профессиональные знания студентов [5, с. 33]. Все это имеет принципиальное значение, ибо выпускники Дипломатической Академии, принятые на работу в МИД РФ, будут командированы в Посольство РФ в стране изучаемого ими иностранного языка и сразу же должны будут включаться в практическую дипломатическую или переводческую работу, что предполагает демонстрацию тех знаний, умений и навыков на практике, которые они должны получить и освоить, обучаясь в ДА МИД России.

В процессе стимулирования студентов к свободному освоению иностранного языка важное значение имеет включение в процесс преподавания эмоционально напряженного зрительного ряда на иностранном языке, при котором студенты сразу же осуществляют его перевод, в процессе которого другие студенты указывают на ошибки, а после исправления ошибок обсуждают их, одновременно вводя в активный оборот другие возможные варианты как оригинального текста, так и его перевода. Такая форма позволяет студентам выработать навыки преодоления переводческих сложностей, умения сравнивать различные варианты перевода освоить основы мастерства интерпретации оригинального начального текста, а также ведения профессионального перевода. Кроме того, важно учитывать Федеральный государственный образовательный стандарт для общего образования по иностранному языку, согласно которому «особое внимание должно уделяться формированию социокультурной компетенции, которая входит в состав коммуникативной компетенции и занимает центральное место в теории межкультурной коммуникации» [1, с. 3].

Первостепенной задачей для выпускника Академии является способность разбираться в вопросах внутренней и внешней политики России и страны изучаемого языка (в нашем случае китайского или турецкого), состоянии российско-китайских или российско-турецких отношений на современном этапе. А перед преподавателем иностранного языка ставится цель обучить студентов за ограниченный промежуток времени находить, перерабатывать/транслировать, оценивать и использовать в практической деятельности большой объем информации на иностранном языке. [6, с. 140] На наш взгляд, быстрому усвоению полученных знаний может способствовать внедрение страноведческого и культурного компонентов в процесс преподавания языка. Посредством познания культуры изучаемого языка студенты с большим интересом и творческим подходом погружаются в процесс освоения нового

материала, что в свою очередь ведет к лучшему запоминанию лексики. Появляется интерес к знакомству с культурной дипломатией и «мягкой силой» страны [Подробнее см. 2, 3], «которая включает ознакомление с традиционной и современной культурой, гуманитарные обмены, а также распространение иностранного языка за рубежом» [4, с. 51].

Подводя итоги, отметим, что использование страноведческого и культурного компонентов для наиболее успешного освоения восточного языка студентами является важной составляющей учебного процесса в Дипломатической академии МИД России. Поэтому преподавателю иностранного языка важно составлять план занятия таким образом, чтобы успешно сочетать такие формы работы, как ролевые игры на основе предварительно разработанных сценариев, круглые столы, презентации, при этом учитывая специфику культуры страны изучаемого языка. В таком случае процесс обучения станет наиболее эффективным и сможет еще больше способствовать развитию творческих способностей и профессиональных навыков будущих специалистов-международников и экономистов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абакумова И.А., Карпова Г.Ф. Особенности обучения иностранным языкам в контексте диалога культур // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 6 <http://mir-nauki.com/PDF/60PDMN616.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. (Дата обращения: 12.03.2018)
2. Галимзянова А.К. Бамбуковый медведь как символ «мягкой силы»// Вестник Дипломатической академии МИД России. Россия и мир. 2016. № 4 (10). С. 149-159.
3. Галимзянова А.К. Особенности «мягкой силы» Китая// В сборнике: Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания Сборник статей. Дипломатическая академия МИД России. Москва, 2017. С. 87-94.
4. Добринская О.А. Популяризация языка как инструмент культурной дипломатии Японии// В сборнике: Язык как фактор культурной дипломатии// Материалы межвузовской научно-практической конференции. 2017. С. 51-57.
5. Коптелова И.Е. Читая газету / И.Е.Коптелова // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в вузах ФСИН России: Материалы межрегионального научно-практического семинара с международным участием. Рязань, 2016. С.33-37.
6. Ларионова Е.И. К вопросу об использовании видео материалов при обучении общественно-политическому дискурсу на турецком языке// В сборнике: Восточный альманах Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации. Кафедра восточных языков. Москва, 2017. С. 138-147.
7. Литвинова Ю.Г. Методика преподавания общественно-политического перевода в китайском языке//В сборнике: Россия - Китай: история и культура//Сборник статей и докладов участников X Международной научно-практической конференции. 2017. С. 378-382.
8. Семенов А.В. О создании пособия по общественно-политической тематике на китайском языке для старшей ступени обучения неязыковых вузов// В сборнике: Восточный альманах Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации. Кафедра восточных языков. Москва, 2017. С. 148-156.
9. Софронова Л.В. Современные вызовы в преподавании иностранного языка профессиональной деятельности в магистратуре// Язык как фактор культурной дипломатии// Сб. материалов межвузовской научно-практической конференции. 2017. С. 208-213.

Никанорова И.А.

**ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ РОЛЬ ОРИГИНАЛЬНОГО УЧЕБНИКА И
ВОЗМОЖНОСТЬ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ
АСПЕКТА GENERAL ENGLISH В ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ
МИД РОССИИ (продвинутый уровень - C₁).**

Аннотация. В докладе рассматриваются положительные и отрицательные стороны оригинальных учебников, проблемы разработки российских учебников в свете запросов обучающихся.

Ключевые слова. Оригинальный учебник, философия автора, грамматический и фонетический материал.

Nikanorova I.A.

**FUNCTIONAL ROLE OF AUTHENTIC TEXT-BOOK AND
POSSIBILITY TO USE IT IN TEACHING GENERAL ENGLISH
IN DIPLOMATIC ACADEMY OF RUSSIA'S FOREIGN MINISTRY
(Advanced Level - C₁)**

Abstract. The report examines positive and negative aspects of authentic text-books, difficulties in preparing Russian text-books based on learners' needs.

Key words. Authentic text-book, author's philosophy, grammar and phonetic exercises.

В последние 50 лет создание оригинальных учебников английского языка, выпускаемых всеми крупнейшими английскими издательствами (Oxford, Cambridge, Longman и Macmillan) превратилось в большой бизнес, приносящий значительную прибыль издательствам. Прежде всего, преподаватель английского языка должен понимать отличие ряда слабообработанных статей из интернета от учебника, соответствующего целям преподавания, как единого курса. К сожалению, при обучении английскому языку студентов, компетенции которых определяются как отвечающие требованиям продвинутого уровня C₁, преподаватель сталкивается с целым рядом трудностей, поскольку статус этого уровня точно не определен, и вопрос, чему учить и как отбирать учебный материал, решается авторами каждого учебного комплекса по-своему. Сказанное в равной мере относится к грамматическому, лексическому и фонетическому материалу, а также к заданиям, нацеленным на развитие основных компетенций и формирование собственных стратегий обучения у студентов, что позволит им в дальнейшем изучать язык самостоятельно для конкретных целей.

Так автор учебника "Advance your English. A short course for Advanced Learners" [3] Анни Бродхед формулирует цели учебника в самом общем виде: «Материал учебника предназначен для студентов, которые хотели бы продолжать занятия английским языком или общаться на английском языке на работе или во время путешествий». [3] При этом все задания направлены на развитие и совершенствование речевых умений во всех видах речевой деятельности в равной степени, но с меньшим акцентом на обучении письму. Грамматический и фонетический материал представлен фрагментарно, а

принципы отбора лексики указаны в самом общем виде. Авторы многоуровневого учебного комплекса “Inside Out”, [6] предлагая грамматический материал, пытаются поставить себя на место обучающихся, которые, по их мнению, должны проанализировать данные структуры и сделать выводы относительно их употребления. Такой подход полностью соответствует концепции авторов, положенной в основу учебного комплекса. Что касается лексики, то авторы справедливо отмечают, что отбор словаря на продвинутом этапе обучения не укладывается в рамки предсказуемости и частотности, а скорее должен отвечать индивидуальным потребностям обучающихся. В роли обучающегося выступает студент в возрасте от 17 до 35 лет, образованный, знающий с какой целью он изучает английский язык. Цели, ради которых обучающийся начинает изучение иностранного языка и впоследствии совершенствует свои умения (learner needs analysis), ставятся во главу угла всей современной методики преподавания английского языка как второго. Примером может служить наиболее масштабный современный учебный комплекс “Cutting Edge”. [4] С нашей точки зрения, авторы учебника слишком увлечены разнообразием целей, которые могут преследовать обучающиеся в одной группе, указывая, что одни студенты хотят готовиться к сдаче экзамена по английскому языку, другие – научиться образцам различной корреспонденции, третьи – улучшить навыки понимания звучащей речи на слух и т.д. [2] Думается, что совмещение таких разных интересов в одной группе и успешное обучение всей группы, исходя только из интересов индивидуальных студентов, вряд ли возможно. При большом разнообразии современных учебников можно рекомендовать:

1) более тщательную комплектацию группы с тем, чтобы у ее членов был некоторый минимальный набор общих целей; 2) подбор специализированного учебника, который послужит достижению указанных целей. Сказанное не означает игнорирование принципа индивидуализации обучения, однако на финише все участники группы должны иметь некоторый общий минимум знаний, навыков и умений.

Справедливо высказывание, что совершенных учебников не бывает. Все они грешат теми или иными недостатками. Не лишены их и учебники, подготовленные зарубежными издательствами. Эти недостатки можно разделить на две большие группы: а) общие, обусловленные моноэтноцентрической направленностью этих учебников, т.е. все явления в них представлены с точки зрения носителя языка, тогда как очевидно, что грамматические, лексические и фонетические трудности для обучающихся из разных стран, экстраполированные на их родные языки, будут разными; б) специфические, обусловленные философией авторского коллектива, т.е. методической концепцией, лежащей в основе учебника, и вкусовыми пристрастиями авторов.

Тем не менее, с нашей точки зрения, использование оригинальных учебников для обучения английскому языку предпочтительнее использования учебников российских. Наиболее совершенными являются учебники CUP в силу отличной филологической подготовки авторских коллективов.

Вопрос выбора учебника в качестве основы для обучения английскому языку русскоговорящей аудитории на любом этапе этого процесса достаточно сложен, учитывая многообразие целей, ради которых обучающийся начинает изучать иностранный язык и совершенствовать свои умения. Кроме того, большое количество оригинальных современных учебников представлено на рынке в основном британскими издательствами. Принцип учета интересов обучающихся (*learner needs analysis*), основополагающий для современной методики, не должен подменять собой принцип нахождения некоего общего знаменателя для группы студентов, ибо совмещение абсолютно разных интересов в пределах группы снижает эффективность учебного процесса. А далее из всего многообразия оригинальных учебников следует выбрать тот, который лучше всего служит достижению искомых целей и тот, философия, т.е. методическая концепция авторов которого, более всего соответствует философии конкретного преподавателя.

2) Существует несколько подходов к преподаванию иностранного языка с точки зрения соотношения учебник - творчество. Многие, особенно зарубежные преподаватели, рассматривают учебник в качестве единственного средства обучения на уроке и выполняют все задания, представленные в каждом разделе учебника, забывая при этом о специфике контингента учащихся. Так на уроке опытного преподавателя в Лондоне, где использовался учебник “*Advance your English*”, японские студенты читали фонетические упражнения по коррекции гласных звуков, делая при этом невероятное количество ошибок при произношении согласных.

Преподаватель просто не обращала на ошибки внимание, хотя общеизвестно, что для этой категории студентов гласные звуки особой трудности не представляют, тогда как согласные требуют тщательной отработки. Другой преподаватель использовал в группе из 8 человек, где были представлены студенты шести национальностей (итальянка, арабы, японка, корейцы, французы и немец), учебник “*Innovations Advanced*” [5], в котором акцент сделан на расширение лексического запаса. Поскольку студенты недостаточно хорошо знали английский язык, преподаватель потратил весь урок, пытаясь объяснить значение лексических единиц с помощью рисунков, мимики и т.д. С нашей точки зрения, большая часть этих единиц студентам вряд ли когда-либо понадобится. На вопрос, почему преподаватель, зная уровень группы, не отобрал минимальный активный словарь, был дан ответ, что раз эти лексические единицы включены в учебник, то необходимо их выучить. Полагаю, что подобный подход неверен в принципе. Безусловно, в условиях молингвальной аудитории работать строго по учебнику, лишь добавляя какие-то упражнения или тексты, легче, чем выстраивать каждый урок как отдельное, тщательно продуманное произведение с разминкой, кульминацией, разрядкой и т.д.

3) Выбрав определенный учебник для работы с группой, преподавателю следует проанализировать темы модулей, представленных в нем, и отобрать наиболее интересные для данной аудитории темы, дающие возможность использовать актуальные дополнительные материалы интернета и других

средств массовой информации. Желательно при этом отбирать аутентичные, а не учебные тексты для знакомства обучающихся с реальными речевыми произведениями, раскрывающими другие аспекты темы учебника и содержащие дискуссионные моменты. Можно предложить несколько таких текстов и выбрать тот, который больше всего заинтересует аудиторию. Представляется, что вовлечение обучающихся в процесс выбора значительно повышает мотивацию обучения. Учет мнения группы – залог успешной работы преподавателя. Как ни странно, но предлагая обучающимся разный по трудности материал на выбор, часто получаешь ответ: «Дайте, что труднее».

Представляется, что интернет при выборе текстов играет как положительную, так и отрицательную роль. Авторы многих, так называемых современных, учебников отбирают статьи, которые лично им кажутся интересными и предлагают к ним традиционные задания и упражнения, которые не стимулируют интерес к процессу обучения. [2]

Необходимо отметить, что ряд учебников нацелен лишь на подготовку к какому-либо экзамену. Такие учебники имеют целью натаскивание на определенный экзаменационный материал и должны быть исключены из учебного процесса, если не предполагается подготовка к сдаче определенного экзамена.

В последнее время активно проявилась тенденция использования материалов из Интернета, что само по себе похвально, при условии, что авторы отдают себе отчет, с какой целью отбирается данный материал. Так, учебное пособие из серии “Issues” [1] может использоваться только для развития навыка аналитического чтения у магистрантов. Учить по нему устной речи не оправданно. Еще менее оправданным представляется регулярное использование приложения к Guardian Project Syndicate, предлагающего набор чрезвычайно сложных статей, часто отражающих лишь гипотезу автора. Безусловно, при тщательном отборе – это весьма ценный материал, но без объяснения цели конкретной статьи этот материал использовать нежелательно. Кстати, опыт показывает, что лексика в этих статьях не становится частью словаря студентов.

Учебник “Issues” имеет узкую цель: совершенствование навыков чтения и анализа статей профессиональной направленности магистрантов (уровень владения языком B₂–C₁). Очевидно, данный учебник не пригоден для развития навыков устной речи. Столь же мало приемлемым является учебник “An American Patchwork”, изобилующий большим количеством тенденциозных переводов с русского, и по существу учебником не являющийся.

Тем не менее, не смотря на вышесказанное, мы полагаем, что использование оригинального учебника для обучения английскому языку предпочтительнее использования учебников российских авторов, т.к. российские учебники изобилуют большим количеством ошибок и не создают ощущения культурной среды изучаемого языка.

Как же работать с учебниками, издаваемыми за рубежом?

Первое. Прежде, чем приступить к работе с учебником, необходимо тщательно ознакомиться с «философией» авторов, т.е. с концепцией, лежащей

в основе учебника. Учитывая разнообразие учебников, следует выбрать учебник, отвечающий целям обучения конкретного контингента, и работать с ним в полном соответствии с концепцией составителей. В противном случае, положительных результатов не будет.

Второе. Следует внимательно изучить тематику уроков, отобрав темы, наиболее интересные для данной аудитории и дающие возможность в силу широты проблемы использовать дополнительный материал из прессы или Интернета. Примерами таких «широких» тем могут служить темы «Образование» (Cutting Edge), «Законодательство» (Inside Out), отношения между людьми (Cutting Edge). При этом дополнительный материал может раскрывать некоторые другие аспекты представленных проблем и содержать дискуссионные моменты, что крайне важно для организации дискуссии в аудитории.

Третье. Грамматические явления, рассматриваемые в учебнике, необходимо систематизировать и предлагать в виде краткого контекста, учитывающего наиболее сложные случаи употребления данного явления. При этом следует придерживаться нормативного употребления, лишь отметив современные тенденции, а не наоборот, как это делается в учебниках английских авторов. Американские авторы в этом отношении более консервативны, что, по нашему мнению, правильно.

Четвертое. Преподаватель должен критически осмыслить лексический минимум каждого урока, отобрав словарь, необходимый для освещения темы урока и освободив его от балласта в виде малочастотных идиом или жаргонизмов. Использование дополнительных текстов позволяет расширить словарь за счет часто встречающихся нейтральных слов и словосочетаний, а также новой лексики, в этом смысле самым перегруженным британским сленгом учебником является “Innovations”.

Пятое. Преподавание – это творчество. Любой самый хороший учебник может служить лишь стартовой площадкой для преподавателя с творческим подходом. Преподаватель должен быть хорошо знаком со всем комплексом учебников каждого уровня и уметь так построить учебный процесс, чтобы дополнительный материал из других учебников, прессы и Интернета органически вписался в содержание урока.

4) Отбор лексики в силу специфики продвинутого уровня также представляется не всегда оправданным. Авторы пытаются насытить свои произведения большим количеством идиом, жаргонизмов и малочастотных слов. Думается, что задача преподавателя - критически осмыслить лексический минимум каждого урока, отобрать словарь, необходимый для освещения темы, и указать обучающимся на низкую частотность некоторых идиом и нежелательность употребления слов с пометкой *Br.sl.*, ибо использование дополнительных текстов позволит расширить словарь за счет часто встречающихся нейтральных лексических единиц.

5) Из сказанного следует, что подход преподавателя к учебнику должен быть критическим. Преподавание – это творчество. Урок не должен утомлять участников процесса. Урок должен содержать элементы разрядки,

чередование сложных и более легких заданий, чтобы ученики не чувствовали себя уставшими после урока.

Важным элементом урока является зарядка. В зависимости от преподаваемого аспекта это может быть прослушивание экономических или политических новостей, а также информации общего характера. Навык аудирования развивается достаточно быстро при кропотливой и целенаправленной работе на каждом уроке. Преподаватель должен заранее отобрать наиболее актуальные новости, по возможности связав их со статьей центральной части урока, выделить необходимую лексику и научить обучающихся комментировать события. Помимо развития навыка аудирования такая работа заставляет их следить за актуальными новостями. При обучении переводу можно в качестве разминки использовать выборочные краткие новости политического или экономического характера из журнала *Economist* (перевод с листа с английского языка на русский с последующим переводом тех же новостей с русского языка на английский). Политические и экономические статьи на продвинутом уровне подбираются с учетом их актуальности и концептуального характера без излишней детализации. Статьи по общему аспекту подбираются по темам, близким к темам учебника. Однако тексты учебника, неприемлемые для русской аудитории в силу разных культурных традиций двух стран, лучше заменить другими, представляющими для нас больший интерес. Опытный преподаватель, видя, что ученики устали, дает им возможность расслабиться, пошутить или предлагает другой, более легкий вид деятельности.

В заключение уместно процитировать слова американской преподавательницы, которые определяют сущность процесса обучения: “A teacher sets the tone. Those who show up in the wrong ways have always existed. With guidance, motivation and desire, they can change. I am decent at providing a challenging environment in which my students can express their true selves”.

Или как написали мне мои студенты по окончании бакалавриата: “Thanks for sharing your experience not only as a teacher, but also as a Person”. Mary E. “Thank you for guiding us in life”. Dmitry Z.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коптелова И.Е., Паневкина Е.И. *Issues–2015*. Учебное пособие по развитию навыков аналитического чтения. М.: ДА МИД России. 2016. 91с.
2. Никанорова И.А. Использование учебников английского языка, изданных в Великобритании для обучения английскому языку в высших учебных заведениях России. // *Материалы межвузовской конференции «Вопросы адаптации зарубежных учебников для преподавания иностранных языков»*. ДА МИД России. М.: 2007. С. 50-53
3. Broadhead A. *Advance Your English. A Short Course for Advanced Learners*. CUP, 2000.
4. Cunning S., Moor P. *Cutting Edge Advanced*. Longman. 2003.
5. Dellar Hugh, Walker Andrew. *Innovations Advanced. A course in natural English*. Heinle, 2008.
6. Jones C., Bastow T. *Inside Out Advanced*. MacMillan, 2001.

Панченко Л.В.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления современной политики в области языкового образования, в том числе в специализированных вузах. Автор акцентирует внимание на необходимости включения дидактической модели организации учебного процесса по иностранным языкам с применением Интернет-ресурсов, ориентированных на социокультурный аспект обучения иноязычному общению.

Ключевые слова: языковое образование, специализированные вузы, социокультурная компетенция, Интернет-ресурсы.

Panchenko L.V.

MAIN DIRECTIONS OF MODERN POLICY OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Abstract: The article focuses on main directions of modern policy in foreign language education, in particular at specialised universities of higher professional education. The author highlights the necessity of implementing didactic-oriented model in the language learning process when dealing with information and analytical materials with the sociocultural aspect, including the Internet resources.

Key words: foreign language education, specialised universities, sociocultural competence, Internet resources.

За последнее десятилетие XX и начало XXI веков в сфере образования произошли существенные прогрессивные изменения. В целом образовательная система России движется по пути демократизации, которая опирается в своем развитии на формирование национального самосознания, на культуру, духовные традиции и исторический опыт народа, на укрепление его исторической памяти. Произошла смена парадигмы образования (со знаниецентристской на гуманистическую, природосообразную). В центре учебного процесса находится обучающийся с его индивидуальными способностями и интересами. Преподаватель организует его деятельность, ориентируясь на формирование и развитие самостоятельного критического мышления, которое предполагает не усвоение готовых знаний, а рассмотрение, исследование изучаемого явления с разных сторон, с разных позиций, самостоятельные выводы, анализ, умозаключения, но обоснованные знанием предмета, с опорой на собственный и чужой опыт [4, с. 28].

Стратегическое направление развития российской образовательной системы – интеллектуальное и нравственное развитие человека на основе вовлечения его в разнообразную самостоятельную деятельность в различных областях знания, в том числе и в курсе иностранного языка (ИЯ). Такой подход требует большого внимания к развитию у студентов общеучебных интеллектуальных умений, а именно:

- аналитически и творчески мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким

образом приобретаемые ими знания могут быть применены в окружающей действительности; быть способным генерировать новые идеи;

- грамотно работать с информацией (уметь собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения, делать аргументированные выводы, применять полученные выводы для выявления и решения новых проблем);

- самостоятельно работать над развитием собственного интеллекта и культурного уровня и т.д.

В этой связи уместно привести и слова известного экономиста Лестера Туруа: «Знание становится единственным источником долговременного устойчивого конкурентного преимущества, поскольку все остальное выпадает из уравнения конкуренции; но знание должно быть использовано только через квалификацию индивидов» [6, с. 92]. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации также отмечено, что возрастание роли человеческого капитала является одним из основных факторов экономического развития [2, с. 6].

Одобренная Правительством Российской Федерации стратегия модернизации образования, а также возможность образования в условиях открытого общества ставят изучение ИЯ в ряд приоритетов развития образования. Качественное владение ИЯ необходимо каждому человеку для вхождения в открытое информационное пространство, обеспечения поля выбора общения, облегчения социализации в нынешней рыночной среде. В условиях дальнейшей интеграции Европейского сообщества, куда входит и Российская Федерация, моделируется формат современного специалиста, мобильность которого, как указывается в официальных документах Совета Европы, поддерживается обязательным знанием новых информационных технологий, двух и более ИЯ.

Языковая политика в образовательной сфере ИЯ влияет на качественные параметры всего образования в целом. Речь идет о способности к межкультурному общению и взаимодействию, способности к познанию своей и чужой действительности, умении выражать свои мысли и понимать мысли других, в том числе представителей иных социумов.

Под языковой политикой принято понимать «совокупность идеологических принципов и практических мероприятий по решению языковых проблем в социуме, государстве». «Речь идет о сознательном воздействии государства и общества на сложившуюся языковую систему, на функционирование, развитие и взаимодействие языков, на их роль в жизни народа или народов» [1, с. 252].

Языковая политика России направлена на установление мира и взаимодействие между народами, а в условиях многонациональной страны – на избежание и устранение межэтнических конфликтов, на развитие многоязычия в национальных регионах страны.

Учитывая кардинальные изменения, произошедшие за последние 20 лет в российском обществе (возросшая общественная потребность в знании ИЯ и специалистах, которые кроме собственно профессии владеют несколькими ИЯ для осуществления новых профессиональных, личных, культурных, научных контактов с носителями иностранного языка), они не могли не отразиться и на развитии высшей школы, в том числе и специализированных вузов. Специалисты нуждаются в овладении ИЯ как орудием производства. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, их не интересует ни теория, ни история языка – иностранные языки, в первую очередь английский язык, требуется им исключительно функционально, для использования в различных сферах жизни общества в качестве средства коммуникации со специалистами из других стран [5, с. 31].

Узких специалистов, которые помимо профессии владеют ИЯ как средством осуществления профессиональной деятельности, готовят специализированные вузы (по количеству учебных часов, выделяемых на изучение ИЯ – 1300–1500 аудиторных часов – их нельзя отнести к языковым или к неязыковым вузам), где обучение ИЯ предусматривается учебным планом для всех студентов.

Термин «специализированный вуз» пришел в российскую систему образования из системы образования западных стран, в частности Германии, где он употребляется для обозначения высших учебных заведений, которые имеют более практически направленные цели и задачи обучения, чем классические вузы, в которых глубоко изучаются теоретические аспекты. К специализированным вузам в России можно отнести вузы системы МВД России, ФСБ России, Дипломатическую академию МИД России, Налоговую академию, Таможенную академию и др. В российской системе образования специализированным вузом принято называть вуз, где готовят специалистов лингвистов со знанием ИЯ, который они будут использовать как средство осуществления профессиональной деятельности, и где языковая подготовка предусмотрена учебным планом для всех обучающихся в рамках одной специальности, а не является дисциплиной по выбору.

Если говорить о выпускниках специализированных вузов, то область их профессиональной деятельности включает различные сферы общения (международно-политическую, экономическую, научно-техническую, информационную, политико-правовую, культурную, дипломатическую и внешнеполитическую). К специалистам данной области предъявляются в настоящее время особые требования. Во-первых, они должны быть профессионалами в своей сфере и уметь взаимодействовать со своим партнером-представителем иной лингвокультуры на его языке, учитывая при этом национально-культурную специфику носителей этого языка. Поэтому очевидно, что межкультурное общение делает актуальной задачу развития социокультурного компонента иноязычной коммуникативной компетентности выпускника специализированного вуза. Во-вторых, как известно, в условиях глобальной информатизации современного общества происходят увеличение объема информации, обновление всей совокупности знаний об окружающем мире, в том числе и социокультурных, среди которых знания общественно-

политического и социально-культурного характера занимают существенное место. Необходимость использования этих знаний в образовательных, профессиональных и личных целях требует от студента специализированного вуза способности работать с информацией на ИЯ. Это значит, что используя современные средства информационно-коммуникационных технологий, а также традиционные источники информации он должен уметь находить и отбирать нужные сведения, в том числе социокультурного характера, критически их оценивать, т.е. рассматривать каждое сведение с разных точек зрения и осуществлять адекватный выбор. Это отражает суть информационной компетенции, которой должен обладать каждый гражданин современного демократического общества. В современном динамично меняющемся мире обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия, отличаются мобильностью, способны к сотрудничеству, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны.

Отсюда очевидно, что информационное обеспечение системы иноязычного образования студентов специализированного вуза не может базироваться только на печатных средствах обучения, а именно на учебнике, учебных или справочных пособиях, материалах средств массовой информации. В него должна быть включена дидактическая модель организации учебного процесса по иностранным языкам с применением Интернет-ресурсов, ориентированных на социокультурный аспект обучения иноязычному общению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гальскова Н.Д. Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранному языку: дис. ... д-ра пед.наук. М., 1999. 477 с.
2. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008г. № 1662-р.
3. Коржева Л.Б. В поисках новой парадигмы обучения – исправляя ошибки старой. // Актуальные проблемы педагогической теории и образовательной практики: традиции и инновации. Материалы Международной научно-практической конференции. 2017. С. 7-13.
4. Панченко Л.В. Развитие самостоятельной познавательной деятельности студентов в обучении иностранным языкам // Профильная школа. 2007. №4. С. 28-32.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 2-е издание, доработанное. М.: Изд-во МГУ, 2004. 352 с.
6. Туруа Л. Будущее капитализма. М., 1999.

ВАЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Задача современного образования - подготовить всесторонне развитую личность, готовую к сотрудничеству и конструктивному общению в иноязычной среде. Но в настоящее время происходит тенденция обнищания коммуникативных навыков в подростковом возрасте. Современная форма обучения должна носить прикладной характер и должна быть нацелена на развития творческого, диалогического мышления и социальной активности, что способствует дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, иностранный язык, подросток, психология, общение, образование.

Pchelintseva D. G.

THE IMPORTANCE OF DEVELOPING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEENAGERS IN THE PROCESS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The purpose of modern education is to develop a well-rounded individual, ready for cooperation and constructive dialogue in a foreign environment. But nowadays communicative skills of teenagers tend to grow poor. Modern teaching methods should be hands-on and aimed at developing creative, dialogical way of thinking and social activity, which contributes to future professional activity.

Key words: communicative competence, foreign language, teenager, psychology, communication, education.

В современном мире процесс активной интеграции складывается в условиях глобализации, в которой многообразный мир способен существовать только в интегрированной целостности. Наше государство интенсивно включается в этот процесс и играет в нем одну из главных ролей. В связи с этим современная школа служит проводником не только отечественной культуры, но и культур зарубежных стран. Задача современного образования - подготовка всесторонне развитой личности, готовой к сотрудничеству и конструктивному общению в иноязычной среде.

Одно из базовых качеств, необходимых для успешного овладения английским языком в школе, – это готовность принять непохожесть культуры, отраженной в языке, сохранив при этом основные черты и качества родного национального характера [6].

Однако опыт школьной практики показывает, что подростки, несмотря на высокий уровень преподавания, с трудом взаимодействуют и общаются с носителями иностранного языка.

Лингвисты объясняют этот факт тем, что в школах акцент ставится не на развитии коммуникативных компетенций, а на усвоении преимущественно лексики, грамматики и орфографии, что в свою очередь выдвигает изучение иностранного языка как самоцель, а не средство общения.

В настоящее время наблюдается тенденция обнищания коммуникативных навыков в подростковом возрасте. Это происходит за счет ускоренного темпа информатизации и компьютеризации в современном обществе, которые провоцируют новые проблемы в развитии личности обучающегося в современных условиях. Такой избыток информации оказывает негативное влияние на психологически неустойчивую личность подростка и может вызвать ряд психических отклонений, таких как: виртуализация сознания, зависимость от информации и уход из реального мира человеческого общения. Деятели образования констатируют, что из-за информатизации и компьютеризации в современном образовании «слово» заменяется «знаком», а информация замещает знание. По этой причине в обучении повышается роль речевых, языковых наук. Иностраный язык становится одним из востребованных предметов. Обучение отличается от классического преподавания русского языка или истории, так как на первое место выходит развитие коммуникативных, а не монологических компетенций.

Средством выражения мысли является язык. В этом смысле он «беспредметен», а «беспредметной» дисциплине сложно обучать. Особенность иностранного языка как учебного предмета заключается в его «беспредельности» и «безразмерности». Если сравнивать иностранный язык с другими дисциплинами, то в них обязательно присутствуют другие разделы, изучение которых у подростка вызывает удовлетворение. Но при изучении иностранного языка обучающийся должен знать не один раздел, а все, так как, изучив тему «Времена», он должен знать и раздел «Герундий» и все остальные разделы. Но никто не знает, сколько это «все»! В этом смысле язык как учебный предмет беспределен [2].

Особенностью английского языка является его неоднородность, так как он включает в себя целый ряд других явлений, например, «языковую систему», «языковую способность» и другие.

Де Соссюр говорил о языке как о речевой глобальной деятельности всего коллектива, так и отдельного индивида и о языке как знаковой системе. Оба эти направления речевой деятельности реализуются в речи.

Речь по Де Соссюру «есть акт индивида, реализующий его способность посредством социального условия» [5, с. 118].

Общественно-коммуникативная деятельность реализуется в процессе речевой деятельности людей при их общении друг с другом.

Речь является инструментом, орудием мыслительных актов, отражая процессуальную динамику мышления в неразрывной связи с языком в каждом моменте настоящего. Речь и язык сливаются в единую картину для общения людей между собой.

На основе рассмотренного выше, можно уточнить психологическую задачу обучения коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку: учить речевой иноязычной деятельности и способам ее реализации. К основным видам речевой деятельности относятся говорение, слушание, письмо и чтение.

На данный момент в школе не уделяется должного внимания обучению говорению. Следовательно, такая психологическая проблема, как говорить на иностранном языке остается актуальной, так как следует учить не только средствам, то есть изучать новые слова, структуры, правила, но и самому способу формирования и формулирования мысли.

Для подростков в современном обществе необходимо вырабатывать устойчивые компоненты творческого стиля мышления, интеллектуально и психологически его развивая, так как в отроческий период происходит оценка и переоценка ранее приобретенных знаний и навыков, реализуется закладка нравственного ядра человеческой личности [6].

Ориентация педагога на формирование у обучающихся творческих умений, которые выступают необходимыми условиями эффективности в профессиональной деятельности, коренным образом должна изменить формы и принципы педагогической деятельности при изучении иностранного языка.

Важно вызвать интерес у подростков к социальной практике, что придаст ценность теоретическим знаниям и будет ориентировать их на овладение основами предмета.

В настоящее время при обучении иностранному языку возникают расхождения между традиционной и современной формами обучения. В традиционной форме обучения акцентируется внимание на запоминании учащимися информации, что привело к падению интереса к обучению у подростков. Современная форма обучения носит прикладной характер и нацелена на развитие творческого, диалогического мышления и социальной активности, способствующих дальнейшей профессиональной деятельности [1, с. 216].

Нововведения в области психологии личности и группы вносят коррективы в выборе методов. Изменения в сознании подростка и современного мышления вызывают потребность в развитии, раскрытии и реализации собственных способностей обучаемого. Именно психологический фактор, на данном этапе, выдвигается на первый план. Положительные отношения между системой «учитель-ученик» характеризуются взаимным признанием, пониманием, доверием, уважением, открытым общением.

С этим связаны и изменения в классическом подходе к изучению иностранного языка, но сохранились принципы «классики» отечественных языковых методик. Классический курс ориентирован на обучающихся различного возраста и предполагает изучение иностранного языка «с нуля». Задачей учителя является постановка произношения, формирование грамматической базы, устранение психологического и языкового барьера, затрудняющего коммуникацию. Классический подход не изменил цели, но из-за нового подхода поменялись методы. В основе этого подхода язык рассматривается как средство общения, следовательно, все языковые компоненты - письмо, говорение, слушание, чтение – следует развивать у подростков систематично и гармонично.

Школа и процесс образования играют важную роль в развитии основ личностного развития в подростковый период, развивая умения эффективного

общения, установления личных связей, конструктивного взаимодействия. В современных условиях необходимо уделять большое внимание коммуникативной компетенции на занятиях иностранного языка. Это система внутренних ресурсов личности, востребованных для осуществления эффективного общения. Важно отметить, что коммуникативная компетентность необходима для подростка, чтобы иметь возможность исполнять различные социальные роли, обязательные для адаптации в различных социальных ситуациях, а также свободно использовать вербальные и невербальные средства общения. Коммуникативная компетентность нацелена на возможность и способность личности продуктивно общаться в определенной социальной и культурно-языковой среде.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бодалев А.А. Психология общения [Текст] : избр. психол. тр. / А.А. Бодалев ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 255 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые концепции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Эйдос: интернет-журнал / Центр дистанционного образования. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505> (дата обращения: 16.01.2018).
3. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования [Текст]/ Н.В. Кузьмина. – М.: Исслед. Центр пробл. Качества подготовки специалистов, 2001. 144с.
4. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя [Текст]/ Н.В. Кузьмина. Л.: Знание, 1985. 32с.
5. Куликов Д.В. Становление двуязычной личности в условиях искусственного билингвизма : лексический лексикограф. аспекты [Текст]: дис. ... канд. филол. наук : Саратов, 2004. 208с.
6. Пчелинцева Д.Г. Художественная литература как один из путей повышения интереса к английскому языку у подростка. [Электронный ресурс] // НоваИнфо : Научный журнал. URL: <http://novainfo.ru/article/14407> (дата обращения: 16.01.2018).

Софронова Л.В.

УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПО ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ

Аннотация. В докладе рассматривается проблема составления учебника иностранного языка по общественно-политическому переводу, отвечающего современным требованиям, которые обусловлены особенностями восприятия и усвоения информации нынешним поколением студентов, обладающим «клиповым мышлением». Пристальное внимание уделяется структуре и содержательному наполнению пособия, ориентированному на специфику общественно-политического дискурса, а также комплексу упражнений для закрепления как грамматико-синтаксического, так и лексического материала.

Ключевые слова: учебник иностранного языка, общественно-политический дискурс, поколение Y, «клиповое мышление»

Sofronova L.V.

A TEXTBOOK OF FOREIGN LANGUAGE ON SOCIOPOLITICAL TRANSLATION AND CURRENT REQUIREMENTS

Abstract. In the focus of the report there is the problem of creating a foreign language textbook on social and political translation. It should meet actual requirements, determined by the peculiarities of perception and memory of the generation Y who has "clip-thinking". Special attention is paid to the structure and content of the textbook, also oriented on the specifics of sociopolitical discourse as well as to the set of exercises for training translating skills based on the knowledge of grammatical-syntactic and lexical material.

Key words: a foreign language textbook, sociopolitical discourse, generation Y, "clip-thinking"

Обучение иностранному языку профессиональной деятельности и, в особенности, начальный переходный этап от базовых знаний грамматики, ждущихся, как правило, на разговорном языке, к овладению языком профессиональной деятельности, а в рассматриваемом нами случае – к обучению переводу общественно-политического дискурса (ОПД), связано с рядом сложностей не только грамматико-синтаксического и лексического порядка, но и психолингвистического характера.

Ни для кого не является секретом, что нынешнее поколение студентов, выросшее в эпоху информационных технологий, обладает в большинстве своем так называемым «клиповым мышлением», которое в свою очередь определяет специфику восприятия и усвоения лингводидактического материала. К характерным чертам поколения Y психологи относят: быстроту реакции, способность к восприятию многозадачной реальности, стремление к новизне, склонность к визуализации информации, наряду с этим современному поколению также присущи трудности, связанные с концентрацией внимания, фрагментарность восприятия информации, ослабление аналитических способностей, снижение коэффициента усвоения знаний, трудности общения в социуме, компьютерная зависимость [4, с. 249]. Эти особенности необходимо учитывать преподавателям иностранного языка, которые в силу специфики своей работы ежедневно сталкиваются с проблемами студентов в усвоении

учебного материала, обусловленными во многом своеобразием восприятия информации.

Рекомендации психологов, основанные на данных социологических исследований поколения, таковы: максимальная визуализация материала, дробление крупных объемов на небольшие информационные блоки, эмоциональная окраска излагаемого материала, использование ассоциаций при вводе лексики, периодическое повторение пройденного, быстрая смена заданий, их разнообразие, особое внимание к работе с текстами, направленной на формирование и развитие аналитических способностей.

В то же время, ведя разговор о составлении учебника по общественно-политическому переводу, необходимо учитывать особенности ОПД, который, как известно, состоит из медиадискурса (т.е. газетного дискурса), жанрами которого являются аналитические обзоры, новостные и редакционные статьи, и политического дискурса, к которому относятся речи, призывы и выступления политиков и общественных деятелей [2, с. 197]. Особенности ОПД являются: наличие интернационализмов, аббревиатур, устойчивых, клишированных словосочетаний, документальность в плане изложения информации и экспрессивность в плане эмоциональной оценки, аллюзивность, связанная с его интертекстуальностью, контекстуальная синонимия [1, с. 160-161].

В основу структуры учебника обычно заложен тематический принцип, не видим серьезных оснований для отказа от него и в наши дни. Как правило, круг тем восходит к перечню, предложенному В.Л. Наером: отношения между людьми (власть, общество); отношения между государствами; государственно-политическое устройство; выборы; политические партии; борьба за политические права и свободы; революции, войны, международные конфликты; деятельность прессы [3, с. 108]. Основу учебного пособия по переводу составляют тексты для перевода с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный. Тексты, на наш взгляд, на переходном этапе должны быть небольшого объема, не превышающего или незначительно превышающего объем, требуемый на письменном экзамене соответствующего уровня. Целесообразно, на наш взгляд, привести тексты двух уровней сложности, учитывая нашу практику, в которой встречаются все чаще различия и в уровне подготовки, и в потенциале усвоения материала как внутри группы, так и на одном и том же курсе разных лет. Все составители учебников подобной тематики сходятся во мнении об обязательных требованиях к учебным текстам ОПД: их аутентичности, познавательности, информативности поликультурного характера и проблемном наполнении. В нашем случае, на переходном этапе доминантой является ситуативная типичность текста при несомненной его аутентичности, в некоторых случаях слегка скорректированной в направлении грамматического упрощения в целях переноса акцента на наиболее полное усвоение лексического арсенала темы.

Имея в виду современное требование к визуализации материала, логично приложить к учебнику ряд видеоматериалов по соответствующим темам, которые рекомендуются автором учебника для аудиторной работы. Основной целью видеоматериалов в данном случае является не столько выработка

навыков восприятия иностранной речи на слух, сколько усвоение лексического материала в контекстуальном окружении. Принцип синкретизма (письменных, устных заданий на двусторонний перевод и аудио-видео упражнений) считаем уместным и эффективным при освоении общественно-политических тем. Также весьма плодотворно использование разных шрифтов для выделения основных идей и тем или акцентирования ключевых слов, как в текстах, так и в упражнениях. Закономерно встает вопрос о целесообразности использования изобразительных средств (в частности, иллюстраций к лексическим единицам) в учебнике по изучению иностранного языка профессиональной деятельности. Практика убеждает нас в необходимости подобного применения.

Помимо раздела, содержащего лексический минимум, необходимый для усвоения соответствующей темы, каждая глава должна быть снабжена лексическими комментариями, связанными, прежде всего, с контекстуальной синонимией и омонимией, а также семантической сочетаемостью. ОПД обладает и некоторыми грамматико-синтаксическими особенностями, о которых следует не просто упомянуть в соответствующем разделе комментариев, но и отработать их употребление посредством специальных упражнений. Грамматико-синтаксический материал, необходимый для усвоения, следует разбить на блоки, связанные с определенной темой, руководствуясь частотностью употребления и степенью сложности.

Памятуя о принципе регулярной повторяемости пройденного материала в целях формирования устойчивой долгосрочной памяти у обучаемых, в каждом тематическом разделе или же в отдельном грамматическом приложении к учебнику должны содержаться упражнения на грамматические явления, вызывающие особую сложность в понимании и запоминании, без которых невозможно построение грамотного перевода.

В свете требования разнообразия видов работы с текстами, предлагаемыми для перевода, и периодического переключения внимания особое значение приобретает творческий подход к созданию упражнений, направленных на усвоение как лексического материала, так и грамматико-синтаксических конструкций, присущих ОПД. Среди них непременно присутствуют упражнения на подстановку словосочетаний и лексических единиц, выбор соответствующих элементов из предложенных, причем эти упражнения могут быть ориентированы как на отработку лексического материала, так и грамматического, а также задания на подбор эквивалентов. Упражнения на подстановку можно выполнять и в аудиовизуальной форме (при двукратном предъявлении видеоряда и задания на подстановку пропущенных элементов в тексте видеосюжета). Для усвоения грамматико-синтаксических конструкций особенно полезны упражнения на составление предложений из слов и словосочетаний, приведенных в хаотичном порядке без соответствующих грамматико-синтаксических связей (восстановление порядка следования членов предложения).

Особое место следует уделить работе с параллельными текстами на двух языках, которая доказала свою эффективность в формировании устойчивых навыков политического перевода (работа с текстом на иностранном языке:

перевод, разбор, выделение активной лексики и грамматики, ответы на вопросы; восстановление иностранного текста с опорой на его русскоязычный перевод, которое может осуществляться и в устной, и в письменной форме). В ходе работы с параллельными текстами также активизируются аналитические навыки, чему способствуют такие задания, как: выделение ключевых слов, основных идей и причинно-следственных связей. В то же время целенаправленная работа с текстом, ориентированная на формирование аналитических способностей, умения воссоздавать причинно-следственные связи в тексте и формулировать логически обоснованные выводы, предусматривается на втором этапе освоения ОПД и предполагает создание специализированного пособия по реферированию.

В приложениях к учебнику стоит разместить двуязычные словари, основанные на активизируемой лексике, некоторые грамматические справочные материалы, толковый словарь базовых новых терминов ОПД, перевод на иностранный язык наиболее часто встречаемых политических реалий сегодняшнего дня, список аббревиатур, часто употребляемых в ОПД, список географических названий, включающий наряду с названиями стран географические реалии «горячих точек».

Учебник, являющийся предметом нашего рассмотрения, не представляет собой самостоятельную единицу, а в свете современных требований к учебному процессу образует основополагающую часть УМК, в который также должны войти рабочая тетрадь, ориентированная на самостоятельную работу студентов, как вариант, может быть реализована в онлайн форме, которая предоставляет более широкие возможности в области разнообразия заданий и средств воздействия на формирование долгосрочной и среднесрочной памяти, а также методические рекомендации для преподавателей с набором дополнительных заданий для аудиторной работы и видео-приложение с упражнениями, направленными на формирование навыков устной речи. Подобный УМК не исчерпывает собой необходимый и обязательный набор лингводидактических средств для освоения ОПД в рамках программы. Курс преподавания иностранного языка профессиональной деятельности также должен включать и пособие по реферированию, и тематическое пособие, содержащее материалы для дискуссий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Горбачевская С.И. Едличко А.И. Интернет как инструмент поиска лексических эквивалентов для перевода в сфере общественно-политического дискурса// Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации: Сб. статей. Выпуск 7. М.: Университетская книга, 2016. С.160-168
2. Никитина Е.В. Использование лексической синонимии в электронном варианте газетного дискурса// Вестник МГЛУ. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 552. С.193-212.
3. Никитина Е.В. Особенности медиадискурса и оптимизация обучения общественно-политической лексике// Вестник МГЛУ. Серия: Гуманитарные науки. Выпуск 8(587). С.103-119.
4. Софронова Л.В. «Клиповое мышление» и актуальные задачи преподавания иностранного языка профессиональной деятельности // Актуальные проблемы лингвистики и

лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: Сборник статей VII Международной научной конференции. Москва. РУДН, 22-23 апреля 2016. М.: РУДН, 2016. С.247-257.

СЕКЦИЯ 16.

Воробьев Ю.А.

АУТЕНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. Автор исходит в своей работе из того, что лингвострановедческая компетентность, обладающая в неязыковом вузе рядом особых аспектов, может эффективно формироваться только в результате тщательного подбора аутентичных текстов, их комплексного применения и создания на занятии аутентичного контекста использования языкового материала.

Ключевые слова: формирование компетенции, лингвострановедческая компетенция, аутентичные тексты, профессионально-ориентированное обучение, неязыковой вуз

Vorobyev Yu.A.

AUTHENTIC TEXTS AS A SOURCE OF FORMATION OF LINGUISTIC-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN NON-LINGUISTIC HIGH SCHOOL

Abstract. The author proceeds in his work from the fact that linguistic-cultural competence possessing a number of special aspects in a non-linguistic high school can be effectively formed only as a result of careful selection of authentic texts, their integrated application and the creation of an authentic context for the use of linguistic material.

Key words: competence formation, linguistic-cultural competence, authentic texts, vocational-oriented training, non-linguistic high school

Изучение иностранного языка предполагает обязательное знакомство с культурой, которую обслуживает данный язык и частью которой он является. В этой связи формирование иноязычной коммуникативной компетенции обуславливает параллельное формирование и ее составной части - лингвострановедческой компетенции, под которой мы понимаем знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добиваясь полноценной коммуникации [1].

Процесс формирования лингвострановедческой компетенции в неязыковом вузе имеет ряд особенностей, к которым можно отнести ярко выраженную профессиональную направленность учебного процесса, сравнительно невысокий уровень базовой лингвистической подготовки у значительного числа обучающихся и относительно небольшое количество часов, отводимое для изучения иностранного языка. Все это обуславливает преобладание рецептивных видов речевой деятельности на занятиях по иностранному языку, среди которых значительную долю учебного времени (аудиторного и внеаудиторного) занимает работа с текстами. Именно тексты в такой ситуации выступают основным источником формирования лингвострановедческой компетенции. Любой ли текст продуктивен в этом

отношении? В последние годы в лингводидактике все более укрепляется мнение, что, прежде всего, аутентичные тексты представляют собой учебный материал, позволяющий целенаправленно работать над формированием «неискусственной» лингвострановедческой компетенции.

Под аутентичным текстом часто понимается текст, написанный для носителей языка носителем этого языка и не предназначенный изначально для учебных целей. Такая трактовка нам представляется излишне категоричной. Вслед за Х. Уиддоусоном мы придерживаемся точки зрения, в соответствии с которой текстовая аутентичность может быть «подлинной» и «педагогической» [3, с. 96] и, следовательно, допускаем возможность определенной методической обработки отбираемого материала. Обычно это производится для достижения некоторой тактической учебной задачи, например с целью акцентирования определенного грамматического материала, что в ряде случаев бывает методически необходимо. Более того, мы вполне допускаем совмещение данных типов текстов при формировании лингвострановедческой компетенции. Важно лишь при этом помнить, что применение адаптированных текстов может в дальнейшем затруднить переход к пониманию текстов, взятых из реальной жизни, так как теряются характерные национальные признаки текста, как особой единицы коммуникации, теряется его авторская индивидуальность.

Использование аутентичных текстов, возможно на всех этапах вузовского курса иностранного языка. Вместе с тем нельзя не принимать во внимание характерное для неязыкового вуза деление языкового материала на «язык для общих целей» и «язык для специальных (профессиональных) целей». И если в первом случае основной целью является формирование иноязычной коммуникативной компетенции в рамках типовых тем, отражающих повседневную жизнь страны изучаемого языка, где аутентичные тексты, прежде всего прагматического типа (путеводители по городу, фрагменты из личных дневников, анкеты-опросники, тексты реклам, этикетки, меню, счета и пр.), могут занимать значимое место в учебном процессе, то во втором случае, при постановке цели сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию будущего специалиста, данные виды текстов уходят на второй план, а превалируют, прежде всего, аутентичные профессионально-ориентированные тексты (дефиниционные монологические тексты, тексты типа диалогического интервью и т.д.). За счет этого происходит определенное тематическое сужение получаемой реципиентом страноведческой информации и формирование лингвострановедческой компетенции получает новое свойство: оно проходит более интенсивно в «профессиональную глубину», чем в «общеобразовательную ширину», что является вполне оправданным в неязыковом вузе.

Страноведческий потенциал аутентичного текста не возникает сам по себе. Он складывается из культурных компонентов семантики лексических единиц, т.е. той информации, которая была аккумулирована в их содержании в процессе развития того или иного иностранного языка. Именно на основе данной лексики происходит формирование лингвострановедческой компетенции. Вместе с тем, деление процесса изучения иностранного языка в

неязыковом вузе на общезыковой и профессиональный этапы обуславливает расстановку различных акцентов при работе со страноведчески значимыми лексическими единицами. Если в первом случае работа ведется на базе слов-реалий, фоновой и коннотативной лексики, характерной для типичных ситуаций повседневного общения, а также используются культурно-специфические фразеологизмы и разговорные клише, то на профессионально-ориентированном этапе на передний план выдвигаются терминологизированные лексические единицы. Те же слова-реалии, фоновые слова и фразеологизмы, но уже являющиеся компонентами различных терминосистем (Ср. Sicherungsverwahrung (юр.) – превентивное заключение, die Justizvollzugsanstalt (юр.) – тюрьма, mechanischer Bockausbau (стр.) – секционная механизированная крепь, russischer Kaffee (гастр.) – кофе с водкой и т.д.).

Объем и качество фоновых знаний, как обязательный критерий формирования лингвострановедческой компетенции, также приобретает соответствующую специфику. При изучении «языка для общих целей» искомым является объем знаний типичного образованного представителя изучаемой лингвокультурной общности, в то время как в ходе работы над «языком для специальных целей» к этому объему с эффектом пересекающихся множеств добавляются типовые профессиональные знания специалиста в соответствующей области.

С учетом данного аспекта особое значение приобретает подбор профессионально-ориентированных аутентичных текстов, который должен осуществляться и для аудиторной и для внеаудиторной работы с учетом целого ряда аспектов.

Специализация обучающихся. Необходимо заметить, что даже в рамках одной специальности тематические расхождения учебных материалов могут быть достаточно значимыми, что может негативно повлиять на мотивацию работы обучающихся с предложенным материалом.

Профессиональная сложность текстов. Сложные в содержательном отношении тексты вряд ли будут эффективными на ранних этапах обучения, когда багаж знаний по профильным предметам еще не очень велик. Их использование более продуктивно на заключительном отрезке курса иностранного языка или в работе студенческого лингвистического кружка [2].

С данным положением перекликается принцип лингвистической трудности текстов. Необходимо постоянно следить за соответствием языковой компетенции курсантов и уровнем сложности текста. Очень сложные в лингвистическом отношении тексты, используемые на слишком раннем временном отрезке учебного процесса, принесут больше вреда, чем пользы. Практика показывает, что более выигрышными являются тематически соотнесенные и небольшие по объему аутентичные тексты, не перегруженные сложными грамматическими конструкциями и терминами.

Актуальность и новизна текстовой информации. Происходящие инновации в экономических и политических процессах определяют необходимость постоянной замены имеющихся аутентичных текстов на новые.

В этом, кстати, кроется потребность совмещения работы с учебниками и учебными пособиями параллельно с электронными ресурсами.

Коммуникативная направленность. При отборе текста необходимо помнить, что он является продуктом говорения и одновременно способом речевого воздействия на читающего. С другой стороны, его следует рассматривать в качестве объекта смысловой обработки, создающего необходимое содержание и коммуникативную базу для развития говорения: он обладает коммуникативной целостностью, благодаря которой отвечает познавательным и эмоциональным запросам обучающихся, активизируя их мыслительную деятельность и предопределяя необходимость подбора текста с ярко выраженным когнитивным потенциалом.

Достоверность аутентичности текста. В современном мире получение иноязычного текста по любой тематике перестало быть невыполнимой задачей. При современных информационных технологиях без особых проблем можно получить необходимый материал из зарубежных источников. Вместе с тем нужно быть всегда критично настроенным к источнику получения текста, т.к. достаточно много сайтов, например, на английском языке, находящихся в Берлине, Москве или Будапеште, где материалы далеко не всегда аутентичны.

Аутентичное представление текстов. Многие относятся к этому показателю не очень серьезно. Вместе с тем подача аутентичного текста в оригинальной форме – в виде (цветных) копий (скриншотов) текстов с иллюстрациями, формуляров различных анкет, деклараций, профессиональных документов и т.д. – рождает у обучающегося уже изначально чувство подлинности текста и создает условия для более эффективного погружения в языковую среду на занятии.

Работа по формированию лингвострановедческой компетенции не должна ограничиться единичным текстом, даже при наличии у него всех перечисленных выше качеств. Для отражения достаточного в коммуникативном отношении объема страноведческих знаний необходима совокупность аутентичных текстов различных типов в их различных сочетаниях. Такая текстовая «комплексность» будет в значительной степени способствовать формированию столь важного компонента лингвострановедческой компетенции, как познавательный, под которым мы понимаем сумму лингвистических знаний, где особое внимание уделяется анализу лингвострановедческого материала с целью получения необходимых страноведческих знаний. Одновременно происходит становление прагматического компонента, т.е. умений работать с лингвострановедческим материалом.

Развитие соответствующих культурно ориентированных умений и навыков достигается через комплекс упражнений, опирающихся не только на конкретное текстовое (речевое) использование лексики, но и ее системный потенциал, что позволяет показать ее естественное использование в соответствии с лингводидактической тенденцией, т.е. не ограничиваться достаточностью аутентичности текста, а рассматривать работу над текстом комплексно, как аутентичную коммуникативную деятельность,

подразумевающую также и аутентичность контекста применения языкового материала.

Добиться естественности коммуникативной ситуации в современных реалиях учебного процесса достаточно сложно. Но стремиться к этому, безусловно, надо, используя для этого, например, современные IT-технологии. Данный подход делает изучение языка более эффективным, так как повышает мотивацию курсантов, активизирует мыслительную деятельность обучающихся, повышает качество знаний по предмету.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: ИКАР, 2010. 448 с.
2. Воробьев Ю.А. Особенности самостоятельной работы курсантов в рамках страноведческих кружков при изучении иностранного языка в вузах ФСИН России // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2013. № 11. С. 13-17.
3. Widdowson, H.G. Aspects of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1990. 213 p.

ЧТЕНИЕ КАК СПОСОБ ПОЛУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ ИНФОРМАЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Аннотация. В фокусе статьи – чтение как способ получения профессионально значимой информации и особенности формирования у студентов навыков и умений чтения профессионально ориентированных текстов на иностранном языке с учетом специфики будущей профессии. Рассматриваются исторические аспекты, современные технические возможности и перспективы обучения чтению в связи с развитием новейших технологий XXI века. Цель статьи – уточнение типологии видов чтения, определение роли и места чтения в целостной структуре обучения иноязычному общению с учетом выделенных этапов подготовки. Приводятся обоснования данной методики и ее актуальность в формировании у студентов-дипломатов межкультурной компетенции.

Ключевые слова: профессиональная направленность обучения, формирование навыков чтения на иностранном языке, межкультурные компетенции, языковая подготовка и новые современные технологии.

READING AS A METHOD TO OBTAIN PROFESSIONALLY RELEVANT INFORMATION AND MODERN TECHNICAL CAPABILITIES

Abstract. The focus of the article is reading as a way of obtaining professionally relevant information and especially the formation of students' skills and readings of professionally oriented texts in a foreign language, taking into account the specifics of the future profession. The article deals with historical aspects, modern technical possibilities and prospects of teaching reading in connection with the development of the newest technologies of the 21st century. The purpose of the article is to clarify the typology of types of reading, to determine the role and place of reading in the integral structure of teaching foreign-language communication, taking into account the selected stages of preparation. The reasons for this method and its relevance in the formation of intercultural competence among diplomat students are presented.

Key words: the professional orientation of teaching, the formation of reading skills in a foreign language, intercultural competence, language training and new modern technologies.

В эпоху перемен, в эпоху смены координат, в эпоху современных образовательных технологий, каким является XXI век, чтение - самый быстрый и стабильный способ получения информации. Обучение рецептивным видам речевой деятельности на иностранном языке - один из способов профессионализации языкового образования, при этом задачи обучения напрямую связаны с профессиональными потребностями студентов. Ведущее место в языковой подготовке студентов-дипломатов занимает чтение иноязычных текстов как способ получения профессионально значимой информации. С учетом современных технических возможностей упрощается задача обучения собственно чтению.

С «учения книжного» началось просвещение Руси при князе Владимире. Ярослав Мудрый «книги любил, читая их часто и ночью и днем. И собрал писцов многих, и переводили они с греческого на славянский язык. И написали они книг множество, ими же поучаются верующие люди и

наслаждаются учением божественным... Если прилежно поищешь в книгах мудрости, то найдешь великую пользу душе своей. Ибо кто чисто читает книги, тот беседует с богом, или со святыми мужами» [13, с. 167].

Чтение книг было не просто способом получения образования, умственного и духовного развития. Это был и способ передачи культурных ценностей из поколения в поколение. Книги были радостью, удовольствием, праздником. В последующие эпохи книга продолжала оставаться окном в мир, духовным наставником и просветителем, а главное – учителем. Во Франции, начиная с XII в. все произведения, написанные на народном «романском» языке, в противоположность произведениям, написанным на латыни, называли «романами», которые в XVIII в. стали широко распространяться в русском обществе, прежде всего в дворянской среде. Вместе с романами в Россию проникает и «идейная» литература, труды крупнейших философов и мыслителей, французских просветителей. Юная Екатерина Романовна Дашкова (в то время еще Воронцова) в раннем возрасте «вся отдалась чтению. Любимыми моими авторами были Бейль, Монтескье, Вольтер и Буало» [6, с. 39].

С самого начала распространения книжности и знания в Древней Руси особое место уделялось изучению иностранных языков. Книга, вера и иностранный язык появляются здесь почти одновременно. На протяжении всей российской истории иностранный язык был неразрывно связан с книгой. Важнейшим стимулом было развитие международных контактов – дипломатических, политических, культурных, а также развитие торговых отношений. Но все же главным стимулом для овладения языками для русского человека стала книга. В течение длительного периода это были, в основном, книги духовного содержания и греческий был основным изучаемым языком. К распространению латинского и немецкого языков в России привели научные труды практического содержания. Затем страну наводнили французские романы и французская мода. Популярность английского языка была не велика, но П.А. Вяземский читал Байрона на английском языке, а А.С. Пушкин его читал во французских переводах осенью 1820 года в Кишиневе и по прочтении написал поэму «Кавказский пленник» и «Бахчисарайский фонтан». Есть версия, что без прочтения Байрона у А.С. Пушкина не появился бы Евгений Онегин, а у М.Ю. Лермонтова – Печорин. В XX веке литература на английском языке открыла новое окно в окружающий мир. Одной из важнейших причин популярности иностранных языков в стране можно считать любовь и уважение к книге. Другой причиной можно назвать присущий русской культуре интерес к внешнему миру, стремлению его узнать и понять [13, с. 158]. Географическая удаленность России, в определенные периоды политическая закрытость и внутренняя изоляция, делали языки и книги на иностранных языках главными проводниками в другие миры и культуры. В России даже сложился интересный феномен: люди, никогда не покидавшие своего кабинета, могли знать окружающий мир лучше любого профессионального дипломата или путешественника. Еще в поучении Владимира Мономаха говорится о том, что отец его выучил пять языков «дома сидя» [12, с. 401]. Любовь к иностранному

языку в российском обществе не умоляет любви к родному русскому языку. О спокойно-прагматическом отношении к французскому языку среди молодежи XIX века говорит письмо юного лицеиста, одноклассника А.С. Пушкина, будущего канцлера Российской империи А.М. Горчакова (1798-1883), писавшего своему дяде А.Н. Пещурову 14 августа 1815 года: «Приятно мне очень видеть из вашего письма, любезный дядюшка, что вы хотите из французелюбца (за которого вы меня почитаете) сделать русского, но позвольте заметить, что тут вы немного ошибаетесь; люблю французский язык, потому что он теперь в обществе необходим, что – конечно по злоупотреблению – сделался волшебною палочкою, по мановению которой каждый толстый швейцар с почтением отворяет двери и милости просит, что без него нигде показаться нельзя и что словом, он сделался вернейшим признаком хорошего воспитания. Но я к нему не пристрастен до той степени, чтобы пренебречь отечественной словесностью...» [2, с. 96].

В XXI веке, веке новейших технологий, замечается значительное снижение интереса общества к печатным изданиям и роль книги значительно падает. Это объясняется многими причинами, включая объективные. Книги вытесняются гаджетами, телевизорами, компьютерами, упрощающими процесс познания окружающего мира. Семейные вечера с чтением книг заменяются кинопросмотрами. Сейчас в эру Интернета можно прослушать или просмотреть любой текст, не перелистывая волшебные страницы книги. Можно набрать и отправить любое сообщение вместо открытки, но всегда приятно получить написанное от руки письмо. Компьютерные технологии становятся основным источником знаний и окном в мир, и чтение книг уходит на второй план.

В России наиболее популярна типология видов чтения, предложенная проф. С.К.Фоломкиной. Она служит основой для обучения разным видам чтения и содержит просмотровое, ознакомительное, поисковое и изучающее чтение [14, с. 207]. Просмотровое и поисковое чтение предполагают беглый просмотр текста с пропусками неактуальных для читающего мест. Эти виды чтения выполняются с разными целями: просмотровое – с целью понять тему текста, поисковое – найти интересующую читающего информацию при первом восприятии или повторно, когда читающий знает, что она есть в тексте. При обучении иностранному языку поисковое чтение позволяет проконтролировать, читали ли студенты текст и нашли ли ответы на заданные вопросы. Изучающее и ознакомительное чтение предполагают полное прочтение текста с разной глубиной понимания. Вариантом изучающего чтения можно назвать «критическое чтение» - чтение профессионалом с целью дать ему критическую оценку при написании рецензии на монографию, статью, журнал. Чтение в профессиональной деятельности служит для удовлетворения не столько коммуникативных, сколько познавательных потребностей специалистов.

Типология предлагаемых текстов для чтения может быть различной (повествование, описание, рассуждение). Рассуждение может быть построено по-разному: как полемика (чтобы убедить читателя принять точку зрения автора о том, как решать обсуждаемую проблему), или как объяснение (чтобы

создать у читателя понятие о ней). Необходимо учить студентов извлекать информацию из вербальных и из невербальных компонентов текстов в зависимости от цели чтения или аудирования. Объяснительные и полемические тексты требуют осмысления, а для этого важным компонентом является сформированность у студентов умений понимать не только отдельные факты, сколько их зависимость, взаимосвязь, причинно-следственную и временную, вытекающие из них последствия; обобщать закономерности; делать выводы; соотносить цель, способы и средства ее достижения и результат. Умения понимать обсуждаемую проблему и тему; понимать и оценивать аргументы автора текста; сопоставлять информацию, полученную из разных иноязычных источников очень важны в обучении студентов иностранному языку и в их дальнейшей профессиональной деятельности. Преподавателю необходимо особое внимание уделять контролю результатов работы с текстом, после чтения или слушания которого студенты должны уметь оценить его с точки зрения логичности, новизны, перспективности использования полученной из него информации для решения учебных и профессиональных задач. После текстовые задания помогут в формировании этих умений. Обучение беглому чтению на иностранном языке является также важным компонентом модуля, и оно было бы более рациональным при поддержке программы обучения аудированию. Чтобы достичь желаемого результата преподавателями французского языка кафедры немецкого и французского языков Дипломатической академии МИД РФ используются такие учебники и учебные пособия как «Учебник французского языка Le français.ru» [1], «Канада» [7], «Конституция Франции» [8], «Saison. Méthode de français. A2-C1» [15], «Les Français. Mentalités et comportements» [16], и другие.

Использование различных поисковых систем стимулирует студентов к профессиональному чтению, расширяет их профессиональные знания и одновременно укрепляет их читательские навыки, связанные с просмотрным и поисковым чтением. Необходимо тщательно разрабатывать задания, основывая их на профессиональных и познавательных потребностях студентов, вовлекая учащихся в реальное и целенаправленное чтение и обеспечивая их практикой чтения на иностранном языке путем выполнения повседневных, привычных для студентов механических действий, не применявшихся ими ранее при изучении иностранного языка. Новые современные технологии обладают высоким потенциалом. Например, создание студентами при помощи упражнений своих собственных текстов, аудио- и видеоматериалов.

При использовании дистанционной платформы в учебном процессе устанавливаются более тесные учебные контакты между преподавателем и студентами, а также между студентами группы. Это способствует повышению мотивации учащихся к изучению иностранного языка, созданию индивидуальной схемы изучения иностранного языка и условий самостоятельной тренировки с целью приобретения речевых навыков, усвоения лексико-грамматического материала, развитию умений самоконтроля

и самооценки. Задания на развитие умений чтения очень эффективны в дистанционном режиме, при этом используются аутентичные тексты профессионального характера. Для проверки общего понимания текстов используются тестовые задания, для проверки критического и детального понимания студенты выполняют письменное задание в виде ответов на вопросы к фрагментам текста, сравнивают описанное в тексте с реалиями в родной стране или высказывают собственное мнение по конкретной проблеме. Затем преподаватель может предложить студентам принять участие в обсуждении затронутой в тексте проблемы («форум»), где наряду с высказыванием собственного мнения студенты оппонировать другим участникам дискуссии, причем обсуждение можно проводить не только в письменной форме, но и в виде аудиофорума, на котором студенты оставляют свои сообщения в форме аудиозаписи. Таким образом, развиваются не только умения чтения, но и продуктивные умения письма/говорения, с высказыванием аргументов, а также согласия/ несогласия. В дистанционном режиме студенты могут также выполнять рецептивные упражнения для развития речевых и слуховых навыков и имитативно-репродуктивные аудиоупражнения для развития артикуляционных и ритмико-интонационных навыков, что в дальнейшем сыграет большую роль в их профессиональной деятельности [4, с. 96-104].

Будущим дипломатам в их дальнейшей профессиональной деятельности необходимо обладать определенными навыками перевода, как письменного, так и устного. При этом необходимо учитывать культурный, исторический и социальный контекст. В обучении профессионально ориентированному переводу основными этапами являются интерпретация и понимание смысла иноязычного исходного текста (аналитический этап), а затем на основе понятого высказывания создания нового текста на русском языке для нового реципиента в новой коммуникативной ситуации (синтезирующий этап). Как правило, самое сложное – это понимание текста на иностранном языке. При переводе следует понимать смысл и аргументации автора иноязычного высказывания, его логику и последовательность, чтобы затем передать это на родном языке (языке перевода). Для этого необходимы соответствующие умения, где определенную роль играет информационно-справочный «поиск необходимой справочной информации для полного и глубокого понимания иноязычного профессионально ориентированного текста с целью его последующего перевода» [17, с. 94-97]. Необходимо учить этому поиску студентов, так как в наш век компьютерных технологий и Интернета, когда есть прекрасная возможность обратиться на различные сайты и форумы, очень трудно выделить наиболее важный материал из информационной «всемирной паутины». При большом диапазоне жанров текстов (раздел веб-сайта, реферат, документ и др.) самым трудным при письменном переводе для студентов является статья. При устном переводе среди таких жанров как сообщение, дискуссия, выступление и др., самым трудным считается доклад. Цель обучения в данном случае - понимание профессионально ориентированных текстов.

Тем не менее, уровень развития умений чтения зависит в большей степени от методики преподавания, от игровых технологий, используемых преподавателем, чем от компьютерных технологий. Сюжетно-ролевая игра помогает познать реальный мир и поддержать личность, мотивирует к взаимодействию с другими субъектами и к самообразованию, самопознанию, самосовершенствованию. [10, с. 6] Игра XXI века это игра не на оценку, а на развитие внутренних ресурсов. Сегодня каждый играющий может поменять правила под себя (компьютерные игры). Игра должна быть позитивной и должна быть направлена на раскрытие индивидуальных качеств, при этом возможно игровое тестирование. Театральные технологии играют важную роль в этом действии [9, с. 153-158]. Аудиторную работу можно комбинировать с внеаудиторной. Игра дает нам представление о том будущем, которое нас ждет. Профессии будущего требуют компетенций игрока. Личность XXI века воспринимает игру как деятельность длиною в жизнь. Игра дает возможность человеку в любом возрасте наполнить жизнь новым смыслом, так как человек развивается в игре. Мультимедиа – естественная среда обитания современного студента и для преподавателей возникает проблема избыточности ресурсов, так как многие ресурсы являются новыми. Специфика XXI века - огромный поток новой мультимедийной информации, который создает неопределенность и турбулентность. Условия меняются очень быстро. В мультикультурной среде требуется системное мышление, работа в команде. Педагог помогает найти выход из этих ситуаций. В Канаде даже существует профессия игротехнолога, профессия XXI века, для создания модульных полифункциональных игр. Игровые технологии с использованием интерактивной доски, создание и использование электронного календаря-портфолио как инструмента психолого-педагогического сопровождения учебного процесса, инсталляции, демонстрация веб-сайтов, видеороликов, все это способствует образовательному процессу при обучении чтению и мотивирует студента на успех.

Эффективным является использование художественных произведений для развития профессионально ориентированного онлайн-чтения, особенно чтения художественной литературы на иностранном языке. Читая в аудитории, студенты выполняют традиционные упражнения для развития умений различных видов чтения, что особенно полезно на начальном этапе обучения. Преподаватель, стимулируя их интерес к прочитанному, дает задание найти в Интернете и прочитать дополнительные материалы об авторе и его книгах, сделать по одной из книг презентацию. Студенты закрепляют свои читательские навыки и воспринимают профессиональную терминологию и проблематику из непрофессиональных текстов, получают общее представление о современной художественной литературе страны изучаемого языка, привыкают к стилям различных авторов, получают профессионально ориентированную информацию страноведческого характера.

Чтобы быть лучшим в профессиональной деятельности будущему дипломату необходимо знать культуру и литературу стран изучаемого языка, быть в курсе литературных новинок и иметь представление о современных

авторах. Чтение, как этап нравственного становления будущего дипломата, является неотъемлемой частью его образования. Весь мир вокруг нас технологизирован и быстрое развитие технологий приводит к технологизированию культуры в целом. При обучении чтению на французском языке из франкоговорящих сайтов особой популярностью пользуется сайт TV 5 MONDE, дающий неограниченные возможности для изучения языка. Для преподавателей французского языка и студентов очень полезен Интернет-ресурс ENSEIGNER TV 5 MONDE [18], представляющий учебный материал для всех уровней обучения, начиная с уровня А2. Применяя на занятиях интерактивную доску с широким диапазоном средств визуализации (таблицы, тексты, диаграммы, схемы, карты и др.) преподаватель имеет дополнительную возможность использовать этот аутентичный информационный ресурс в образовательном процессе. Это позволит наиболее эффективно моделировать урок, увеличить восприятие материала за счет иллюстраций, активизировать когнитивные навыки и умения студентов, мотивировать их на самостоятельное изучение иностранного языка вне аудитории. На сайте цифровой библиотеки есть возможность воспользоваться десятью ресурсами франкофонной классической литературы. Причем каждое произведение может быть прочитано и рассмотрено сразу на нескольких уровнях в режиме он-лайн. Предлагается большое количество упражнений к тексту на отработку и совершенствование навыков чтения и аудирования, обновления лексического запаса. Благодаря использованию этого Интернет-ресурса при чтении он-лайн романов, сборников поэмы и знаменитых театральных пьес, поставленных по литературным произведениям разных эпох, студентам можно предложить следующие задания: проанализировать стиль франкоговорящих авторов и написать текст в их манере письма (уровень В2); составить краткую биографию и сделать портрет автора текста с элементами юмора (уровни А2 - В1); написать эссе по заданной тематике (уровень В2) и др. При работе с аудиотекстами и интервью возможны различные элементы интерактивных коммуникативных заданий на развитие нестандартного мышления и аргументированной дискуссии с последующим выдвижением своих идей и высказыванием своей точки зрения по тому или иному вопросу и с привлечением студентов к участию в «круглых столах» и дальнейшим написанием статьи (уровни В2 – С1). Возможно также аудирование на материале кино (уровни В1 – В2).

Учитывая особенности и специфику обучения иностранному языку студентов, будущих дипломатов, в целях повышения их мотивации предлагаются оптимальные условия для успешного обучения, используются актуальные сайты и полезная информация, такая как освещение интересных интерактивных выставок в Выставочном комплексе Науки и Индустрии в Париже «Я прогнозирую будущее: ночь идей» [19], где студенты могут он-лайн принять участие в дебатах на тему: «Каким я вижу в будущем город, работу, освоение космоса, экологию?», а также могут ознакомиться с выставкой работ французских студентов «Государственной высшей школой декоративных искусств» на тему: «Каким я вижу будущее?» и предложить

свои варианты. При этом используется личностно ориентированная модель для раскрытия возможностей каждого студента.

В заключение отметим, что образование сегодня это глобализация, поликультурность, многоязычие, интерактивность, мобильность, ускорение межличностного общения и смена технических ресурсов для его ускорения. Игровые технологии с использованием интерактивной доски, инсталляции, демонстрация веб-сайтов, видеороликов, все это способствует образовательному процессу при обучении чтению. Язык не существует вне культуры. Как носитель и передатчик культурных ценностей иностранный язык приобщает студентов к культуре стран изучаемого языка. При обучении иностранному языку студенты получают дополнительные сведения о географии, истории, экономике, политике страны, ее обычаях и традициях. Остается только догадываться, как технически изменится жизнь через 20-30 лет, какими будут Интернет, гаджеты, телевидение и репортажи будущего, как это скажется на образовании и в частности на чтении, возможно виртуальном, как и весь окружающий мир. Автомобиль будущего, возможно, сможет угадывать желания пассажира, формируя под него удобства и заряжаясь от солнечной или какой-либо другой энергии. В «умных домах», которые уже сейчас обладают некоторыми необычными функциями, например, весы и электрический чайник, управляемые при помощи мобильного телефона, все полностью будет автоматизировано и управляемо при нажатии одной кнопки. В «умных магазинах», так называемых «автоматизированных супермаркетах будущего», которые уже существуют и где все контролирует компьютер, но пока при помощи человека, все будет роботизировано. Возможно, благодаря инновационным проектам при обучении чтению не будет необходимости в электронных учебниках и словарях, таких как «Мультитран» и другие, а появятся прозрачные плазмозкраны с необходимой информацией, управляемые голосом. Одно останется неизменным – профессия преподавателя, от методики преподавания которого в большей степени зависит вопрос обучения студентов, в частности, процесс обучения чтению профессионально ориентированных текстов на иностранном языке и получения профессионально значимой информации с учетом специфики будущей профессии дипломата.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Александровская Е.Б., Лосева Н.В., Читахова Л.Л. Учебник французского языка Le Français.ru A2. - М.: ООО Нестор Академик, 2007. - 415 с.
2. Андреев А.Р. Последний канцлер Российской империи Александр Михайлович Горчаков. Документальное жизнеописание. М., 1999. С. 96.
3. Ардаева Н.В. Домашнее чтение, или практика самостоятельного чтения на иностранном языке на современном этапе. // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования, проблемы преподавания. Сборник статей. Дипломатическая академия МИД России. М.: 2017. С. 18-23.
4. Богомолов А.Н. К вопросу о понятии «виртуальная среда обучения иностранному языку» (структура и содержание учебного контента) // Информационно-коммуникационные

- технологии в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации. Вып. 3. М.: Центр-учебфильм, 2008. С. 96-104.
5. Бунина Т.А. Современные подходы к организации курса домашнего чтения в неязыковых вузах. // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах ФСИН России. Сборник материалов межрегионального научно-практического семинара с международным участием. 2017. С. 21-26.
 6. Дашкова Е.Р. Записки. М., 1987. С. 39.
 7. Зоткина И.В. Канада. Учебное пособие по французскому языку для слушателей IV-VI семестров. М.: Канон, 2015. 140 с.
 8. Зоткина И.В. Конституция Франции. Учебное пособие. М., 2013. 156 с.
 9. Зоткина И.В. Экспериментальная модель профессиональной коммуникации языковой подготовки дипломатов. – М.: Образование. Наука. Научные кадры. Юнити-Дана, № 1. 2011. С. 153-158.
 10. Коптелова И.Е. Ролевые игры в работе со студентами-юристами // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Сборник статей./Отв. ред. И.Е.Коптелова. М.: Дипломатическая академия МИД РФ. Квант Медиа. 2017. С. 65-72.
 11. Павловская А.В. Образование в России: история и традиции. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. С. 158.
 12. Поучение Владимира Мономаха // Памятники литературы Древней Руси. XI – начало XII века. М., 1971. С. 401.
 13. Татищев В.Н. Собр. Соч.: В 8 т. Т. 1. М., 1994. С. 167.
 14. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие для вузов. - М.: Высшая школа, 1987. С. 207.
 15. Cocton M-N. Saison. Méthode de français. A2-C1. Paris, 2014. 215 с.
 16. Mauchamp N . Les Français . Mentalités et comportements. Paris : CLE international , 1995. 159 с.
 17. Plassard F. Lire pour traduire. Paris : Presses, Sorbonne Nouvelle, 2007. С. 94-97.
 18. <http://enseigner.tv5monde.com/social-tools-mail->
 19. noreply@mailing.universcience.fr

Жебраткина И.Я.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СЛУШАТЕЛЕЙ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

***Аннотация.** Статья посвящена использованию текстов по специальности при обучении иностранному языку слушателей заочной формы обучения в неязыковых вузах. Автор выделяет существенные моменты, на которые необходимо обратить внимание при обучении переводу специальной литературы, акцентирует внимание на тщательном подборе текстов, что позволит более эффективно обучать слушателей языку специальности.*

***Ключевые слова:** обучение иностранному языку, специальная литература, профессионально ориентированный тексты, заочная форма обучения, перевод.*

Zhebratkina I.Y.

THE USE OF SPECIALIZED TEXTS WHEN TEACHING STUDENTS OF CORRESPONDENCE FORM OF TRAINING A FOREIGN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

***Abstract.** The article is devoted to the use of specialized texts when teaching students of correspondence form of training a foreign language at non-linguistic universities. The author highlights the essential points that should be paid attention to when teaching translation of specialized literature, focuses on careful selection of texts that will help to teach students the language of their specialty more effectively.*

***Key words:** foreign language teaching, specialized literature, professionally oriented texts, correspondence form of training, translation.*

Чтение специальной литературы на иностранном языке является необходимой формой учебного процесса в любом высшем учебном заведении, в неязыковых вузах в частности, в том числе при заочной форме обучения, учитывая большой удельный вес самостоятельной работы слушателей. Чтение специальных текстов имеет свои сложности, к которым можно отнести широкий охват языкового материала, более сложное содержание и композицию, большую сложность грамматических конструкций, чем в устной речи.

Обычно слушатель, не имеющий достаточной языковой подготовки, стремится перевести отдельные слова в том порядке, в котором они встречаются в тексте. Когда учащийся имеет дело с простым по структуре и лексике предложением, такой способ перевода может иногда дать возможность правильно передать смысл предложения. Но если текст сложный, то такой перевод почти всегда переводит к искажению смысла, сам процесс перевода протекает очень медленно, слушатель постоянно обращается к словарю. При этом следует отметить проблему понимания. Понимать - не значит уметь переводить. Можно не знать все слова в тексте и понимать его. Иногда, даже зная все слова, можно не понимать смысл предложения. Какие же навыки необходимо приобрести, чтобы успешно переводить специальную литературу?

Чтение – основной вид работы по извлечению информации. Необходимо научить обучающихся по заочной форме обучения адекватному переводу. Перевод с иностранного языка на родной – это, по возможности, точная передача содержания иностранного текста грамматическими и лексическими средствами родного языка.

Следует отличать адекватный перевод от буквального. При буквальном переводе оставляют грамматические конструкции и порядок слов оригинала, т.е. буквальный перевод предполагает наличие полного соответствия между элементами двух языков.

Адекватным считается перевод, который точно передает мысли автора, с использованием соответствующей терминологии и соблюдением стилистических норм родного языка. На занятиях во время сессии следует учить слушателя адекватному переводу. Буквальный перевод можно рассматривать лишь как переходный этап на пути к достижению адекватного перевода.

При обучении переводу специальной литературы преподавателю следует обратить внимание слушателей на особенности языка и стиля используемой литературы. Стиль предлагаемых слушателям текстов по специальности, как правило, характеризуется логической последовательностью изложения, стремлением автора к сжатости, точности, однозначности выражения мысли. Это проявляется в широком использовании инфинитивных, герундиальных, причастных оборотов, сокращений и условных обозначений. Необходимо помнить, что именно грамматика является одним из средств, которое дает возможность понять, а значит и правильно перевести текст. Грамматика должна изучаться под определенным практическим углом зрения, применительно к переводу специальной литературы. Изучая отобранный по определенной системе грамматический материал, слушатель запоминает значение грамматических конструкций, их внешние формальные признаки, по которым их можно узнать в тексте, определяет их функции в предложении, узнает способы перевода данных грамматических форм. Перед слушателем стоит основная задача – научиться узнавать грамматические конструкции и правильно переводить их на русский язык.

Характерной чертой специальной литературы является насыщенность терминами, в том числе интернациональными. Язык профессионально-ориентированного текста лишен образности и эмоциональности. Приступая к переводу, необходимо, прежде всего, ознакомиться с общим содержанием текста, чтобы установить, какая проблема там рассматривается.

Особое значение следует уделить переводу заголовков. Заголовки рекомендуется переводить после перевода текста. Когда слушатель знает содержание текста, ему легче найти лучший вариант перевода для заголовка. Кроме того, бывают ситуации, когда заголовок невозможно перевести без точного понимания содержания всей статьи.

Очень важным при обучении чтению является развитие умения языковой догадки. Работая с текстом, студенты могут догадаться о значении незнакомых слов по контексту, что в значительной степени обеспечивает общее понимание

содержания. Не менее важным умением является также умение слушателей выделять из читаемого текста его смысловую информацию. Таким образом, чтение становится формой обучения, нацеленной на получение информации.

Особое внимание следует уделять требованиям к текстам для чтения. От этого зависит мотивированность и активность обучающихся. Содержание должно отвечать интересам слушателей. При этом тексты рекомендуется подбирать с учетом посильности и доступности. В начале обучения тексты должны быть небольшими по объему, построенными на изученном языковом и грамматическом материале, в них может быть включено небольшое количество новых лексических единиц. В дальнейшем, когда будет приобретен некоторый опыт в чтении, материал можно усложнить.

Приступая к работе, преподаватель может предложить всем обучающимся группы один и тот же текст, затем разные тексты, но примерно равной трудности. Работа с текстами проводится сначала на занятии под руководством преподавателя, а затем самостоятельно. Для первого этапа можно подбирать тексты общекультурной направленности. Дается задание прочитать текст, понять и передать его содержание на родном языке. Несколько незнакомых слов могут быть записаны под текстом, или можно предложить найти эти слова в словаре. Для проверки понимания прочитанного текста используют различные приемы контроля, такие как тестовая проверка, передача содержания на русском языке, ответы на вопросы по содержанию прочитанного. В дальнейшем каждому слушателю можно предложить отдельный текст и дать определенное время для его перевода.

Таким образом, творческий подход к выбору форм работы с текстовым материалом на занятиях по иностранному языку позволяет более эффективно обучать слушателей языку специальности.

Небольшое количество часов, отводимое на аудиторные занятия под руководством преподавателя, требуют строгого планирования и тщательного отбора учебного материала, и может быть восполнено достаточным объемом и разнообразием самостоятельной работы слушателей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедение и текст. М.: Русский язык, 1987. 179с.
2. Кондратьева В.А. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка. М.: Высшая школа, 1974. С. 199.

Колеватова М.И.

Страмнова Т.В.

ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: В статье представлен один из возможных приемов работы с иностранными учащимися, чьи знания соответствуют уровню языковой подготовки B-2+, по специальности «Международные отношения». Теоретические положения иллюстрируются заданиями, выполнение которых проводится учащимися в системе дистанционного обучения, самостоятельно, с обязательным самоконтролем, осуществляемым при помощи «ключей» и электронных технологий.

Ключевые слова: Деловое общение, предметная компетентность, коммуникативные потребности, язык специальности, самоконтроль, дистанционное обучение, электронные технологии.

Kolevatova M.I.

Stramnova T.V.

LEXICAL ASPECT AS A BASIS FOR TEACHING LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSE THROUGH DISTANCE LEARNING

Abstract. The article shows one of possible ways of teaching foreign students of International Relations programme whose level of language knowledge is B-2+. Theoretical speculations are backed with tasks that are given to the students through distance learning with obligatory self-control with the help of “keys” and IT-technologies.

Key words: business communication, competence in the subject matter, communicative requirements, professional language, self-control, distance learning, IT-technologies.

Для современной Европы в последнее время характерно **активное** освоение на русском языке новых коммуникативных сфер, прежде всего сферы делового общения. Это связано с тем, что если раньше знание русского языка привлекало в основном студентов-филологов, гуманитариев, людей интересующихся русской литературой и историей, то сейчас к его изучению обратились бизнесмены, чиновники, политики, вообще деловые люди, заинтересованные в различных связях с Россией.

В итоге получила широкое распространение и развитие совместная российско-иностранная управленческая, коммерческая, правовая и др. профессиональная деятельность, что породило потребность в специалистах, владеющих иностранным, в том числе русским языком, а также стереотипами коммуникативного поведения, принятого в определенной сфере общения. Одним из многочисленных подтверждений этого может послужить публикация американского лингвиста Р. Брехта, который пишет, что в будущем спрос на русский язык должен расти, так как теперь в США происходит быстрое расширение контактов с носителями русского языка в области бизнеса, общественных связей и правительства (1). Естественно, что рост спроса будет порождать и увеличение числа иностранных учащихся, для которых русский язык будет инструментом их профессиональной деятельности.

В связи с этим возникает необходимость переоценки и, как следствие этого, трансформации подходов к формированию предметной компетенции в процессе обучения русскому языку как средству профессионального общения. Определенная работа в этом направлении ведется преподавателями кафедры русского и других славянских языков ДА России. Названия тем, входящих в учебные программы по обучению специальности иностранных студентов бакалавриата, магистратуры, работников дипломатических представительств, дипломатов, разнообразны. Это:

- изучение истории, теория международных отношений, дипломатия;
- знакомство с базовыми принципами политики, механизмами и особенностями политического устройства и политической жизни страны;
- организация протокольной службы РФ;
- знание дипломатических протоколов;
- знание основ проведения церемоний и др.

При изучении этих тем учащийся «пропускает через себя» достаточно большой объем языкового материала. Работа над различными темами позволяет запомнить предметные (специфические) термины, определенные языковые конструкции, что способствует пополнению словарного запаса, обслуживающего сферу будущей профессиональной деятельности учащегося, и учитывает его коммуникативные потребности: рецензирование специальной литературы, владение нормами построения и языкового оформления текстов, восприятие курсов по изучаемым дисциплинам.

С учетом вышесказанного, очевидно, что качество подготовки будущих специалистов-международников находится в прямой зависимости от степени владения ими языком изучаемой специальности. Повышению уровня качества профессиональной подготовки будут способствовать разработка и внедрение современных приемов введения и закрепления учебного материала, соответствующих современным тенденциям в области методики преподавания РКИ и в полной степени использующих возможности развитых электронных технологий в учебных целях.

В данной статье мы предлагаем один из возможных приемов работы с учебными материалами, рассчитанными на учащихся, чьи знания в области РКИ соответствуют уровню Б-2+ и предполагают их **самостоятельную работу** по овладению знаниями, формированию и совершенствованию речевых навыков и умений с обязательным **самоконтролем** на каждой ступени усвоения, который проводится учащимися при помощи «ключей». Общий контроль по оценке уровня сформированности знаний и умений по пройденному материалу осуществляется учащимися на материале аутентичных разножанровых текстов для чтения, к которым при необходимости может даваться комментарий. Таким образом, вся работа над учебными материалами **проводится в системе дистанционного обучения**. Целью представленных материалов является расширение и углубление теоретических познаний учащихся об условиях употребления лексических единиц (существительных, глаголов), представляющих определенные трудности для усвоения их иностранцами.

Задания даются в определенной последовательности: от наблюдения и осмысления языковых фактов к их тренировке. Таким образом, выделяются следующие типы заданий:

- описывающие основные семантические значения слов и возможные словосочетания с ними;
- раскрывающие условия употребления изученных лексических единиц, а также указывающие на их стилистическую принадлежность;
- способствующие систематизации и тренировке знаний по изучаемой лексике, а также повышающие уровень языковой компетенции учащихся в рамках отдельных функционально-стилистических подсистем, в частности, **официально-деловой.**

При выполнении заданий рекомендуется сначала ознакомиться с описанием основных семантических значений слов, а потом выполнять задания, возвращаясь к теоретическим объяснениям по мере необходимости.

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ТЕМА: ВЫБОР – ВЫБОРЫ

Задание 1. Познакомьтесь со значением слов «выбор, выборы».

Форма единственного числа «выбор» употребляется, когда говорят о том:

- а) чтобы взять нужное из того, что имеется;
- а) что можно выбрать из чего/кого-либо.

Сравните: После окончания школы каждый молодой человек стоит перед трудным выбором профессии. – В этом магазине большой выбор товаров.

Форма множественного числа «выборы» употребляется, когда говорят об избрании путем голосования депутатов, должностных лиц, членов организации.

В этом году проходят выборы в парламент. Выборы президента РФ состоятся в 2018 году.

Обратите внимание на слова, с которыми сочетаются существительные «выбор, выборы»:

Широкий, богатый выбор; в большом выборе; сделать выбор; по выбору; затрудняться в выборе (чего?); выбор пал (на кого? на что?); без (нет) выбора; (не)удачный выбор; на свой выбор.

Проводить, организовать, устраивать выборы; выборы состоятся; участвовать в выборах; перед выборами, во время выборов, на выборах.

Запомните, что существительное «выборы» употребляется преимущественно в официально-деловой речи.

Задание 2. Прочитайте предложения. Определите, в каком значении используются существительные «выбор, выборы».

1. Выбор специальности – важнейший шаг в жизни человека.
2. Во время выборов на каждом избирательном участке присутствуют наблюдатели.
3. В следующем году мне исполнится 18 лет, и я впервые буду участвовать в выборах.
4. Мать присматривалась к жениху и, наконец, одобрила выбор дочери.
5. Выборы депутатов производятся на основе всеобщего, равного и прямого избирательного права при тайном голосовании.

Задание 3. Вставьте вместо точек существительные «выбор, выборы». Используйте данные «ключи».

1. Каждый студент занимается в каком-нибудь семинаре по ...
2. Какие блюда будем заказывать? – Мне все равно, закажи на ...
3. ... в правление Союза архитекторов состоится на следующей неделе.
4. За кого ты будешь голосовать на президента в России в 2018 году?

Ключи: 1. По выбору; 2. Свой выбор; 3. Выборы; 4. Выборах.

Задание 4. Прочитайте слова. Постарайтесь понять значение каждого из них по первому слову. В случае затруднения обратитесь к словарю. Составьте с этими словами предложения.

Выбор, выбирать, выбранный, выборочный, перевыборы.

Задание 5. Составьте возможные словосочетания слова «выборы» с глаголами, а затем с отглагольными существительными.

Участвовать, готовиться, побеждать, голосовать, проводить.

Образец: выступать, выступать на выборах, выступление на выборах.

Задание 6. Допишите предложения, употребляя существительные «выбор, выборы» или словосочетания с ними. Используйте данные «ключи».

1. Она просмотрела несколько учебников по русскому языку, прежде чем сделать ...
2. В зонах конфликта необходимо оказывать людям гуманитарную помощь, наблюдать за проведением ...
3. Впервые в истории этой страны партия демократов приняла решение участвовать
4. Кофи Аннан, находившийся на посту Генсека ООН два срока, хотел провести реформу ООН, которая была создана в 1945 году и уже устарела. Но сначала надо было провести

Ключи. 1. Выбор; 2. Выборов; 3. В выборах; 4. Выборы.

Задание 7. Трансформируйте предложения, используя словосочетания с существительными «выбор, выборы», сохраняя при этом смысловое значение высказывания.

1. К концу школы он так и не решил, какую специальность хочет получить в будущем.
2. В дни, когда граждане голосуют за президента, за парламент на избирательных участках присутствуют многочисленные наблюдатели, чтобы не было нарушений.
3. Он долго думал, надо ли ему менять место работы, но так и не принял никакого решения.
4. Я должен согласиться с этим предложением, другого выхода из ситуации у меня нет.

ТЕКСТ ДЛЯ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ

Текст 1. Прочитайте текст. Вставьте вместо точек слова «выбор, выборы». Определите семантику этих слов.

В преддверии президентских 1996 года Б.Н.Ельцин передал Министерство иностранных дел в руки Е.М. Примакова. Тогда на ... едва не

победил Г.А. Зюганов. В дальнейшем главным политическим вопросом стал состав власти после Ельцина.

26 марта 2000 года страна получила нового президента. Ельцина пал на Путина. В 2008 году второй срок президента Путина кончился. Не желая менять Конституцию, Путин предложил своим преемником Д.А.Медведева, который шел на, предлагая модернизацию, основанную на четырех «и»: институтах, инвестициях, инновациях и инфраструктуре.

(по книге Никонова В.А. Лидерство по-русски. – М.: Издательство «Э», 2017 г.)

Комментарий

1. Ельцин Б.Н. – советский и российский, государственный и политический деятель. Первый Президент Российской Федерации (1991–1999).

2. Примаков Е.М. – советский и российский политический и государственный деятель, председатель Правительства РФ (1998–1999), министр иностранных дел РФ (1996–1998), руководитель Центральной службы разведки СССР (1991), директор Службы внешней разведки России (1991–1996), председатель Совета Союза Верховного Совета СССР (1989–1990).

3. Зюганов Г.А. – советский и российский политический деятель, председатель Совета Союза компартий – КПСС (с 2001 года).

4. Медведев Д.А. – российский государственный и политический деятель. Председатель Правительства РФ с мая 2012 г. В прошлом - 3-й Президент РФ (май 2008 – май 2012 г.)

Текст 2. Прочитайте текст. Вставьте вместо точек слова «выбор, выборы». Определите семантику этих слов.

Каждые три секунды в мире продается порция мороженого. Его любят миллионы людей по всему миру. А появилось оно на Востоке. Китайские императоры в качестве десерта употребляли мороженые соки и фрукты. Страны торговали друг с другом, и вскоре мороженое появилось в Европе. Центром его изготовления стала Италия, которая до сих пор славится огромным ... этого вкусного десерта. На Руси мороженое появилось сначала в виде замороженного молока. Его держали на холоде, затем вносили в дом. Сверху клали лесные ягоды и с удовольствием ели.

Как видно из приведенных выше заданий, все они носят тренировочный характер, подготавливая студентов к выполнению заданий, направленных на развитие коммуникативных навыков и умений учащихся. Последние могут быть представлены в дальнейших разработках, базирующихся на новых информационных технологиях и проявляющихся в проведении автоматизированного контроля изученного материала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Уроки русской словесности. Юбилейный сборник научных статей, посвященный УЧИТЕЛЮ – профессору Митрофановой О.Д. Под ред. Л.А. Константиновой. Тула. Тульский государственный университет, 2017. 249 с., стр.30.
2. Колеватова М.И., Страмнова Т.В. Использование аутентичных текстов по общественно-политической проблематике на занятиях по РКИ (специализация «Международные

- отношения») // Язык как фактор культурной дипломатии. Материалы межвузовской научно-практической конференции. 2017. С. 73-79.
3. Коробейникова Л.Н. Анализ письменных работ студентов, россиян и иностранцев, как обоснование комплекса лексико-синтаксических заданий в пособии по реферированию. // Язык как фактор дипломатии. Сборник материалов конференции. ДА МИД России. М.: 2017. С. 98-105.
4. Коробцева Н.Р. Методика отбора активной лексики из текста на основе его тематической структуры. // Язык как фактор культурной дипломатии. Сборник материалов межвузовской научно-практической конференции. 2017. С. 106-109.

Коренева Е.В.

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ОБЛАСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы улучшения усвоения экономической терминологии студентами неязыковых факультетов университетов, изучающих государственное и муниципальное управление, международную политику и менеджмент. Предлагается создание корпуса параллельных текстов на двух (трех) языках и глоссариев к ним. Подбор заданий позволит отработать наиболее сложные моменты, такие как использование английской и латинской терминологии в соответствии с текстом, метафоры профессионального жаргона, «ложные друзья переводчика» и неологизмы.

Ключевые слова: профессиональная коммуникативная компетенция, экономическая терминология, корпус текстов, глоссарий, перевод.

Koreneva E.V.

METHODS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY-ORIENTED LEXICAL SKILLS IN THE AREA OF ECONOMIC TERMINOLOGY

Abstract. The article considers the issues of improving the learning of economic terminology to students of non-linguistic faculties of universities, students in State and Municipal Administration, International Politics and Management programmes. It suggests building a corpus of parallel texts in two (three) languages, and glossaries. The selection of tasks allows to address the main challenges, such as the use of English and Latin terminology in accordance with the context, the metaphors of professional slang, false cognates and neologisms.

Key words: professional communicative competence, economic terminology, corpus of texts, glossary, translation.

В настоящее время одной из главных целей российской системы образования является интеграция в образовательное пространство Европы и подготовка специалистов, успешных в профессиональной коммуникации в международной среде, что подразумевает, как правило, знание одного или нескольких иностранных языков. Программа «Родной язык +2», принятая в 2002 г. на саммите в Барселоне, нацелена на то, чтобы все жители Европы, начиная с раннего возраста, овладевали как минимум двумя иностранными языками. С этой целью Еврокомиссией был принят ряд инициатив по совершенствованию обучения иностранным языкам. В российских вузах все чаще вводится изучение двух иностранных языков для студентов неязыковых специальностей. В качестве первого иностранного языка практически повсеместно изучается английский язык. Что же касается второго иностранного языка, то во многих вузах учащимся предоставляется выбор (немецкий, французский, испанский, итальянский, китайский). Все более распространенным становится изучение английского и испанского языков, в частности, студентами неязыковых факультетов университетов, специализирующихся в области государственного и муниципального управления, бизнеса, международной политики, менеджмента.

Как известно, на уроках иностранного языка, в том числе на неязыковых факультетах вузов, большое внимание уделяется переводу. Традиционно

перевод на уроках иностранного языка ассоциируется с текстами литературного, публицистического или научного характера. Но в настоящее время стоит задача формирования полилингвальной и поликультурной личности, поэтому многие преподаватели считают необходимым развивать профессиональную коммуникативную компетенцию учащихся с помощью дополнительных упражнений, направленных на правильное использование профессионального лексикона, в частности, лексики, связанной с экономической сферой. Создание корпуса параллельных аутентичных текстов на двух (английском и испанском) или трех (английском, испанском и русском) языках и подбор соответствующих заданий позволяет отработать наиболее сложные моменты, связанные с переводом специальных текстов. Посредством перевода текстов с экономической терминологией студенты учатся правильному и адекватному использованию лексики и более успешной коммуникации в своей профессиональной области.

Глобализация и интернационализация рынков, преобладание США как экономической сверхдержавы сделали английский язык “lingua franca” делового мира, а это означает, что для осуществления большого количества экономических транзакций работа переводчика является фундаментальной. Создаются новые понятия и термины на английском экономическом языке, которые затем экспортируются в другие языки, в частности, в испанский. Это предполагает, что во многих случаях экспортируется не только новое понятие, но и термин, адаптированный или не адаптированный к испанскому узусу. Речь идет не только о новых словах, но и о неологизмах, образованных путем метафорического переноса. Некоторые из последних примеров из средств массовой информации приводятся на странице Fundación del Español Urgente (Fundéu), в частности, не совсем корректное употребление прилагательных “hawkish” («ястребиный», «воинствующий», «хищный») и “dovish” («голубиный», «мирный», «миролюбивый»): “Draghi seguirá en su línea dovish”, “El BCE no ha hecho ninguna declaración inequívocamente hawkish”, “El experto no interpreta el discurso de Draghi como un "cambio hawkish" en la política monetaria” [1]. Филологи Испанской Королевской Академии языка предлагают примеры возможного перевода этих терминов на испанский язык, рекомендуют возможные альтернативы для англицизмов, в частности, “blando” («мягкий») или “prudente” («разумный», «умеренный») для “dovish” и “duro” («жесткий») или “agresivo” («агрессивный») для “hawkish”. На русский язык данные фразы можно перевести следующим образом: «Драги продолжит свою миролюбивую политику», «ЕЦБ не сделал однозначно жесткого заявления», «Эксперт не интерпретирует речь Драги как «яростное изменение» в денежно-кредитной политике».

Эта смесь новых понятий и терминов, часть из которых переводятся, а другие импортируются непосредственно из английского языка, могут вводить в заблуждение и приводить к путанице с точки зрения прозрачности и однозначности экономического термина. В настоящее время растет осознание важности точного понимания терминологии этой области, поэтому некоторые учреждения, организации, издания публикуют на своих веб-страницах

гlossарии новых экономических терминов, которые позволяют повысить прозрачность в области экономико-финансовой коммуникации. Некоторые примеры, которые можно упомянуть, - это финансовый глоссарий Национальной комиссии по рынку ценных бумаг (CNMV), глоссарий налогового агентства Испании, Банка Сантандер, а на английском языке – глоссарии агентства Би-би-си или Министерства финансов США.

Несмотря на то, что сегодня многие выступают против использования перевода в качестве педагогического инструмента, мы рассматриваем перевод как одну из важных составляющих обучения деловому испанскому и английскому. Однако эффективное осуществление педагогического перевода в современных условиях требует постоянных усилий по актуализации материала, замены устаревших текстов. Кроме того, как уже было сказано, становится все более востребованным использование двух иностранных языков, часто в рамках одного занятия, для более адекватного перевода. Конечно, выполнение перевода предусматривает предварительно хороший уровень владения этими двумя языками, также применение социокультурных знаний, а соответствующие дисциплины, к сожалению, не всегда присутствуют в академической учебной программе студентов неязыковых специальностей. Прямой и обратный перевод особенно полезны для уточнения значения терминов. Осознавая эту реальность, мы разработали два блока действий, чтобы облегчить усвоение терминологии посредством перевода в качестве рабочего инструмента. Предполагается, во-первых, создание блока текстов экономической направленности, корпуса, состоящего из аналогичных аутентичных текстов на английском и испанском языках, а также эквивалентных им текстов на русском языке.

Существует множество определений термина «корпус», мы же придерживаемся того, которое было дано Дж. Синклером: «набор отдельных текстов языка, выбранных и упорядоченных в соответствии с четкими лингвистическими критериями, для использования как образец языка» (“a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language”) [2]. Мы также настаиваем на концепции корпуса как инструмента запроса, используемого в качестве специализированного словаря, контекстуальное расширение которого облегчает доступ к конкретной документации в кратчайшие сроки. Наша основная цель при подготовке качественного корпуса не состоит из простого набора компиляций. Это рабочий инструмент, реальный образец использования двух языков, который может служить в качестве ресурса, который ученик может совершенствовать и пополнять на протяжении всего обучения и может использовать в качестве надежного и качественного терминологического источника. Кроме того, этот корпус может быть выстроен в соответствии со специализацией и потребностями учащегося, с учебной программой. Так, например, он может включать тексты на английском и испанском языках по темам, которые обычно изучают студенты, специализирующиеся в международной политике, государственном управлении и менеджменте (например, «Бренды», «Международные организации», «Рекламная

деятельность», «Деньги», «Человеческие ресурсы», «Международные рынки», «Деловая этика», «Лидерство и конкуренция» и др.)

Главное преимущество этого типа корпуса - служить в качестве реального образца ключевой фразеологии и терминологии профессионального сленга, а также быть ценным источником параллельных текстов аналогичного содержания. Для того чтобы состав, который они компилируют, считался таковым, тексты на обоих языках должны соответствовать одинаковым параметрам отбора с точки зрения размера выборки, текстовой типологии, времени публикации, области специализации и т.п. Применение этих параметров отличает их от простого набора текстов на двух разных языках. Для правильного проектирования корпуса можно руководствоваться критериями Боукера и Пирсона [3], а именно:

- Цель компиляции. Укрепить терминологические знания и получить значительное количество образцов аутентичных текстов на двух (трех) языках в качестве образцов в профессиональной коммуникативной области.

- Размер. Другая цель создания корпуса – быть хранилищем данных. Количество текстов и их объем должен отвечать задачам программы подготовки и специализации.

- Форма представления. Письменные тексты (в электронном виде), извлеченные из онлайн-источников.

- Тематическое соответствие (см. выше).

- Текстовая типология. Аргументативные и информативные тексты.

- Авторство. Тексты надежного авторства (международные организации и письменная пресса, специализирующиеся в области бизнеса, управления, международной политики).

- Дата публикации. Поскольку экономическая сфера и сфера бизнеса очень динамична, предпочтительно использовать тексты за последние 5 лет, не ранее.

- Рабочие языки. Возможно создание двух- или трехязычного корпуса текстов (на испанском, английском и русском языках).

Понятно, что разработка этого типа корпуса влечет за собой значительные затраты времени и усилия, но такого рода ресурсы могут быть полезны затем на протяжении всей профессиональной траектории. Студенты могут тоже участвовать в создании корпуса.

Следующим этапом работы должно стать создание глоссариев по темам на основе текстов корпуса. Это позволит добиться терминологической точности эквивалентов при переводе, а также удобно для заучивания лексики и выполнения заданий.

При разработке заданий и упражнений следует учитывать основные характеристики экономического и бизнес-языка, такие как, например, латинская и английская терминология, метафоричность, возможные «ложные друзья» переводчика, постоянное обновление, то есть большое количество неологизмов. Согласно данным некоторых исследователей (Alcaraz Varo и Hughes (2008) и др.), в этой профессиональной области мы находим комбинацию лексики с латинскими корнями и слов из английского

(американского английского). Метафоры, характерные для экономической и деловой сферы, имеют в качестве одной из своих основ коллоквиализм, о котором писал основатель *The Economist*, британский писатель и банкир Джеймс Уилсон еще более 160 лет назад. Неологизмы, как мы указывали выше, связаны с динамизмом и глобализацией сферы бизнеса, а это означает, что язык должен адаптироваться к новым реалиям, которые возникают, чтобы выполнять свою коммуникативную функцию в профессиональной сфере. Наконец, что касается «ложных друзей переводчика», необходимо отметить, что, хотя им обычно уделяется много внимания во всех учебных пособиях, и они обычно обнаруживаются с легкостью, нужно обратить внимание на перевод некоторых из них, вызывающих особенные трудности и распространенные ошибки.

В настоящее время большое внимание уделяется так называемым активным стратегиям обучения, при которых учащийся становится ответственным за собственное обучение. От него требуются постоянно интеллектуальные операции анализа, синтеза, интерпретации, умение делать выводы, оценивание. Мы разработали ряд упражнений, направленных на активное отношение ученика, осмысленное освоение терминологии на английском и испанском языках. Осознанно работая над точным переводом терминов с помощью подготовленного корпуса текстов и глоссариев, а также составленных на их основе заданий и упражнений, может обеспечить базу для более успешного общения в профессиональном мире. В этом смысле мы считаем, что терминология имеет большое значение для специализированного перевода, поскольку «она позволяет переводчику передавать надлежащим образом специализированные знания на другой язык и культуру» [4]. Далее описаны некоторые примеры заданий.

1. Работа с так называемыми «ложными друзьями переводчика». Объясните смысл следующих терминов (*commodity*, *domestic*, *bonus*), которые появляются в представленном испанском тексте на английском языке, найдите их возможные эквиваленты на испанском языке, а также укажите ресурсы, которые вы использовали для поиска этой информации. Выполняя это упражнение, студенты усваивают смысл терминов и терминологических сочетаний, которые могут оказаться «ложными друзьями» в экономической сфере, и учатся их правильному употреблению и переводу.

2. Задание на правильный перевод терминов, основанных на латинской фразеологии. Выполнение поиска латинских выражений (*bona fide*, *per capita*) в заданном тексте. Выполнение поиска в специализированных онлайн-медиа (*Forbes*, *The Economist*, *The Financial Times* и др.) определенных латинских выражений. Определите их смысл и дайте перевод. Цель этого упражнения – научить студента правильному использованию латинской терминологии, встречающейся в деловом английском и в деловом испанском языке. Эта работа проводится в классе, где можно устроить соревнование, работу в группах, дискуссию и обмен мнениями. Правильное использование таких выражений в контексте поможет ученику повысить компетентность в области терминологической фразеологии.

3. Работа с неологизмами. Рассмотрите примеры использования английских терминов (swap, haircut) в текстах экономической и бизнес-прессы на испанском языке (Diario Expansión, El Economista, 5 Días и др.). Объясните значение неологизма, найдите его эквивалент на испанском языке и выясните, используется ли этот термин более широко на английском или на испанском языках. В этом упражнении учащиеся будут обращаться к часто посещаемым интернет-ресурсам для переводчика, работающего в контексте данной специальности, что тоже является важной составляющей иноязычной профессиональной компетенции.

4. Упражнение для работы с метафорами. Объясните и переведите заголовки статей, которые включают метафоры (Down the drain, Pay freeze). Метафора считается лингвистическим механизмом, который позволяет нам воспринимать реальность по-другому и способствует развитию более живого дискурса на иностранном языке. Смысл этого задания не только в освоении новых терминологических единиц, но и в вовлечении учащегося определенным образом в идиосинкразию культуры изучаемого языка через ее метафоры, которые присутствуют и в языке экономической сферы.

В целом, задания и упражнения помогут учащимся лучше понять сложности и проблемы, связанные с иноязычной коммуникацией в их профессиональной области. С одной стороны, специализированный корпус аутентичных текстов даст им надежный инструмент для консультаций, с материалами, извлеченными из надежных и актуальных ресурсов. К ним всегда можно будет обратиться при наличии незнакомых терминов. С другой стороны, разработка терминологических глоссариев в сочетании с переводом позволит студентам им работать над своей лексической компетентностью. Учащиеся должны знать о новых терминологических реалиях делового мира, но они не должны использовать эти термины напрямую, не зная о существовании эквивалента на испанском языке, который обеспечил бы точность, требуемую значением на английском языке. В этом смысле перевод будет играть важную роль, поскольку он позволит нашим ученикам не только ознакомиться с новой терминологией в этой области, но и правильно использовать необходимый термин в зависимости от контекста и от того языка, на котором он создан.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Fundación del Español Urgente (Fundéu) - www.fundeu.es – конс. 20.12.2017.
2. J. Sinclair Corpus, Concordance, Collocation. - Oxford University Press. 1998. С. 23.
3. L. Bowker y J. Pearson Working with Specialized Language: Apractical guide to using corpora. Londres: Routledge. 2002.
4. M. T. Cabré La terminología en la traducción especializada // Garcia, C. y Garcia Yerba, V. (Eds.) Manual de documentación y terminología para la traducción especializada. Madrid: Arco Libros. 2004. С. 92.

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО: МЕТАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К НАУЧНОМУ ТЕКСТУ

Аннотация. Хорошо разработанная в англоязычном контексте система методов и подходов к обучению академическому письму позволяет существенно сократить путь к написанию научного текста в соответствии с требованиями международной научной коммуникации. Три основных аспекта академического письма, или риторики и композиции (так эта отрасль научно-методического знания называется в США), включают фокус, организацию и механику. Большую часть письменных компетенций составляют металингвистические, связанные с фокусом и организацией текста, что позволяет легко применять методы, разработанные зарубежными авторами, к контексту родного языка, что в свою очередь, дает возможность обучать академическому письму на русском языке, минуя глубокое изучение английского. Билингвальный подход, таким образом, открывает перспективы к скорейшему и наиболее эффективному развитию компетенций академического письма, необходимых в практике международного образования и научных публикаций.

Ключевые слова: академическое письмо, научный текст, риторика и композиция, международные научные публикации, научная коммуникация, металингвистические компетенции.

ACADEMIC WRITING: A METALINGUISTIC APPROACH TO SCHOLARLY PAPERS

Abstract. Academic writing in the Western, mainly anglophone tradition is a discipline with a well-developed methodology, which provides efficient approaches to composing academic texts and scholarly papers. The methodology is strongly related to the requirements of international journals and global academic communication. The three main aspects of rhetoric and composition (as the discipline is known in the USA) are focus, organization and mechanics. The major competences developed in the discipline are metalinguistic and relate to focus and organization, which allows to apply the international methods and approaches to writing in the national language and thus encompass a much wider audience than in English. The bilingual approach can be efficacious in developing the discipline of academic writing in Russia, foster the process of international publications, and improve the quality of national publications.

Key words: academic writing, scholarly papers, rhetoric and composition, international publishing conventions, academic communication, metalinguistic competences.

Академическое письмо является новой для России дисциплиной, которая позволяет целенаправленно и эксплицитно развивать компетенции, необходимые для построения академически грамотного научного текста. Письмо является одним из наиболее многоплановых, сложных и медленно осваиваемых комплексов компетенций, которые включают в себя как металингвистические, так и лингвистические. Обучение академическому письму занимает одно из важнейших мест в западных университетах, но только начинает формироваться в России. Система методов и подходов к обучению академическому письму позволяет существенно облегчить написание текстов студентами университетов и сократить путь к написанию научного текста исследователям. Поскольку продуцирование и коммуникация нового знания

осуществляется через публикации в международных научных журналах, письменные и публикационные конвенции играют центральную роль в высшем образовании и науке [5; 7; 11; 12].

В формировании международных конвенций ключевую роль сыграло развитие теории и методики академического письма в англоговорящих странах, прежде всего, в США, где эта отрасль научно-методического знания на уровне университетского образования называется «риторика и композиция» [13; 14]. Освоение и соблюдение этих конвенций означает своего рода «письменный мир вторичной социализации» в терминах М.Халлидэя [10, с. 353], поскольку они предполагают не только и не столько языковую форму текста, сколько организацию содержания и достижение цели коммуникации, понимание риторических моделей, принятых в академической среде [7; 12].

Большую часть письменных компетенций составляют металингвистические, такие как выдвижение гипотезы, логическая организация идей в тексте и критический отбор информации, поддерживающий аргументы автора. Независимо от того, на каком языке пишется текст, эти компетенции являются центральными и определяют его качество в терминах международных требований [6; 7; 11; 12]. Эти компетенции органично связываются с лингвистическими, когда работа над текстом доходит до формулировки тезиса, аргументов и далее написания аутлайна (плана), аннотации и самого текста. Важно, однако, что и лингвистические компетенции, такие как синтаксис и средства связи, параллелизм и повторение ключевых слов, модальность и даже выбор лексики подчиняются в международной академической среде тем же общепринятым конвенциям.

Чтобы сделать подход к созданию текста системным, риторика и композиция подразделяется на три аспекта: фокус, организацию и механику [13; 14]. Соблюдение фокуса не позволяет автору уклониться от конкретной темы, которую охватывают рамки данного текста. Технологии организации текста позволяют писателю построить, а читателю воспринять информацию в максимально удобной для этого форме. Механика же охватывает языковые логические связи внутри текста.

Фокус текста позволяет автору проследить развитие основной идеи текста от введения до заключения, от тезиса в начале статьи через аргументацию до выводов. Соблюдение фокуса является важнейшим принципом академического письма. Для того чтобы не отклониться от центральной идеи текста (что часто происходит в российских текстах), важно научиться строить текст нелинейно. Поскольку его организация текста может быть многомерной, фокус служит как бы его «позвоночным столбом», несущей конструкцией, на которой крепятся все части текста сообразно с логикой доказательства, образуя крепкую инженерную конструкцию или «скелет». Когда текст организован и сфокусирован, а тезис четко сформулирован во введении и отполирован в процессе работы над текстом, логика его позволит упорядочить доказательную базу.

От фокуса зависит и подбор фактического материала, и характер ссылок. Лишние ссылки – еще одно следствие плохой организации и отклонения от

темы исследования. Прочитывать источник, не имеющий прямого отношения к методам исследования или его доказательной базе, считается недопустимым. В российских гуманитарных и общественно-научных текстах это случается достаточно часто: чтобы показать собственную начитанность, искусственно расширить библиографию или просто не отказать себе в удовольствии обратиться к недавно прочитанному. Такие «лирические отступления» мешают читателю быстро и эффективно найти в тексте нужную, т.е. новую, авторскую информацию.

Ключевым элементом фокуса научного текста является тезис. С него начинается и им заканчивается работа над текстом. Он определяет и метод рассуждения, главную процедуру текста. Поскольку тезис является самой важной и информативной частью текста, он должен быть предельно краток, кристально точно сформулирован и располагаться на первой же (максимум – второй) странице текста, обычно в последней части введения. В отечественных научных текстах найти тезис бывает непросто.

Хороший тезис должен быть сильным [9; 13; 15], что достигается с помощью убедительного выражения собственной позиции, но ни в коем случае не пафоса («...может грозить не только экономическим кризисом, но и полным крахом отечественной экономики») или ложного академизма («...эпистемологическая эволюция методологии построения доказательства представляется неосуществимой в условиях...») [4, с. 45-46]. Тезис не может быть слишком узким или слишком общим: он должен охватывать ровно то, что выражено текстом, и в нем никак не могут содержаться противоположные позиции, что порой случается (например, «Трудовая миграция оказывает как позитивное, так и негативное воздействие на экономику страны»).

Ключевым средством выражения и тезиса, и частного аргумента в тексте служит модальность, выраженное мнение, требующее развития и доказательства. В самом начале работы над текстом автор формулирует для себя рабочий тезис, который выражает его позицию, как ответ на вопрос исследования. В процессе работы над текстом тезис несколько раз редактируется и оттачивается, пока не придет к логически точной формуле. Например, если вопрос исследования формулируется так: «Следует ли работодателям следить за онлайн-деятельностью сотрудников на рабочих местах?», то рабочий тезис (первоначальная формулировка) будет таким: «Работодатели не должны следить за онлайн-деятельностью сотрудников, потому что электронное наблюдение может повлечь за собой вторжение в их личную жизнь». Уточненный же тезис после нескольких редакций будет формулироваться уже академическим языком: «Несмотря на то, что у руководства компаний часто есть законные основания следить за тем, как их сотрудники используют Интернет, начиная с дорого обходящихся взломов систем безопасности и заканчивая снижением производительности, доводы в пользу электронного наблюдения перевешиваются доводами ущерба, наносимого личной жизни и неприкосновенности сотрудников» [9, с. 373].

Как видим, в последнем варианте в тезис закладывается контрдовод, что очень полезно с точки зрения определения позиции в научной дискуссии,

поскольку выказывает уважение к иной точке зрения. Один из ведущих методологов риторики и композиции И.Леки предлагает закладывать контрдовод уже в рабочий тезис на основе следующей формулы: Несмотря на X, Y, потому что Z [13, с. 129]. Эта формула позволяет предварить позицию автора (Y) контрдоводом (X) и поддержать ее аргументом (Z). Если развить аргумент (Z) триадой “потому что во-первых..., во-вторых..., и наконец...”, то у автора выстроится весь текст, причем в логике нелинейного построения, поскольку раскладка ключевых идей, аспектов рассмотрения или аргументов текста на три составляющих позволяет увидеть весь текст до его создания, упорядочить эти три составляющих логически и отобрать ровно тот фактический материал и источники, которые поддерживают каждую часть.

Важно понимать, что научный текст – это не столько статический продукт или результат исследования, сколько динамическое интеллектуальное действие, продолжающее дискуссию, уже идущую в данном научном дискурсе или направлении исследований. Текст, понимаемый как действие, будет иметь в составе тезиса процедуру, главный метод или методы рассуждения, выраженные глаголом или соответствующими производными, например: «в работе прослеживается... и систематизируется...» или «в статье проводится анализ... и дается оценка...». За счет процедур, указанных в тезисе, читатель видит и то, как организован текст, и на что направлено исследование. Важно отметить, что процедура составляет смысловое, исследовательское ядро тезиса, но не должна занимать место в заголовке научного текста. Международные конвенции направлены на максимальную экономию словесного пространства, и заглавие должно содержать ключевые слова. Заголовки, начинающиеся со слов «анализ» или «исследование» заведомо тратят место, отведенное под самое важную и новую информацию. То, что научный текст не рассказ, а анализ или исследование, самоочевидно.

Организация текста, как видно из вышесказанного, тесно связана с его фокусом. В академическом письме как дисциплине существуют технологии нелинейной генерации идей, такие как картирование, когда выделяются три главных аспекта и к каждому подбирается по три линии доказательства, а к ним, в свою очередь, статистические данные, результаты эксперимента и иная фактическая поддержка.

То, что текст входит в идущую дискуссию, вносит в нее авторский вклад и побуждает других исследователей к дальнейшей работе в определенных направлениях, выражается в структуре рамочных элементов текста, введении и заключении. Введение часто сравнивается с воронкой, вводящей читателя в текст с его узким фокусом, а заключение, напротив, ассоциируется с обратной воронкой, выводящей за пределы текста в дальнейшие исследования [2; 16]. В силу такой организации введение не начинается с тезиса, но с некоей информации или даже факта, который привлечет внимание читателя. Заключение же заканчивается рекомендациями, оценкой и содержит упоминание об ограничениях проведенного исследования.

И наконец, третьим аспектом риторики и композиции является механика. Важно учесть, что механика академического письма граничит, но не

пересекается с такими дисциплинами, как культура речи или русский язык [2; 3]. Здесь важны не правила пунктуации, а число знаков препинания и логика их употребления. Например, использование в начале предложения более одного второстепенного элемента, будь то словосочетания или зависимые предложения, грозит как минимум тремя бедами: во-первых, нагромождением информации, предшествующей главной мысли, во-вторых, нагромождением пунктуации, затрудняющей чтение, и наконец, опасностью для писателя нивелировать или вовсе потерять главную мысль.

Потеря глагола, часто заменяемого на русском языке тире, или его подмена отглагольным существительным (номинализация) влечет за собой помимо бюрократической стилистики многословие, а потеря субъекта (построение предложения в безличной или пассивной форме, как например, предложения с «можно», «нельзя» или «необходимо») часто скрывает лицо, ответственное за действие. К сожалению, тексты в технических и естественнонаучных дисциплинах часто грешат формализмом и узкой специфичностью, а в гуманитарных и общественных дисциплинах подвержены эмоциональности, бездоказательным обобщениям, многословию и тяжеловесному синтаксису. То и другое ограничивающей круг потенциальных читателей, что противоречит идее междисциплинарности и открытости научного текста, которая составляет сегодня один из важных принципов международных научных исследований [8].

Академическое письмо сегодня находится в центре внимания научного и академического сообщества, включая преподавателей университетов, ученых и редакторов научных журналов. Введение этой дисциплины требует тщательной теоретико-методологической подготовки и информирования сообщества о специфике письма как отдельной научно-методической отрасли знания. Открытие центров письма, введение курсов и программ требует серьезной работы, которая уже ведется в России [3]. В 2017 г. был создан Национальный консорциум центров письма [1; 3], целью которого является поддержка вновь создаваемых и уже действующих центров. Деятельность центров может и должна осуществляться на билингвальной основе, что позволит быстро и эффективно внедрить металингвистические конвенции в российский научный и академический дискурс. На основе сетевого взаимодействия мы сможем разработать материалы на русском языке для обеспечения отечественных образовательных программ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Базанова Е.М., Короткина И.Б. Российский консорциум центров письма // Высшее образование в России. № 4, 2017. С. 50-57.
2. Короткина И.Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика. Учебное пособие для вузов. М.: Изд-во Юрайт, 2015. 295 с.
3. Короткина И.Б. Модели обучения академическому письму: зарубежный опыт и отечественная практика. М.: Изд-во Юрайт, 2018. 219 с.
4. Короткина И.Б. Текст как вклад в научную дискуссию: что такое «фокус»? // Высшее образование в России, № 6, 2015. С. 44-51.

5. Bazerman, C. (ed.) *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*. London: Routledge, 2009. 670 p.
6. Curry J., Lillis T. *A scholar's guide to getting published in English*. Bristol: Multilingual Matters, 2013.
7. Flowerdew J. Scholarly writers who use English as an additional language: What can Goffman's "Stigma" tell us? // *Journal of English for Academic Purposes*. 2008. No. 7. P. 77–86.
8. Graff G. *Scholars and Sound Bites: The Myth of Academic Difficulty* // *PMLA (Publications of the Modern Language Association of America)*. 2000. Vol. 115 (5) (October). P. 1041—1052.
9. Hacker D. & Sommers N.A. *Writer's Reference*. 7th ed. Boston: Bedford/St. Martin's, 2011.
10. Halliday, M.A.K. *Literacy and Linguistics: A functional perspective*. Ruqaiya Hasan and Geoff Williams (eds.) *Literacy in Society*. London: Longman. 1996. 339-376.
11. Hartley J. *Academic Writing and Publishing: A Practical Handbook*. New York: Routledge, 2008.
12. Hyland K. *Writing in the Academy: Reputation, education and knowledge*. London: Institute of Education Press, 2007.
13. Leki I. *Academic Writing: Exploring Processes and Strategies*. 2nd Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
14. Lynn S. *Rhetoric and Composition: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
15. Sowton C. *50 Steps to Improving Your Academic Writing*. Reading: Garnet Education, 2012.
16. Zemach D.E., Rumisek L.A. *Academic Writing from Paragraph to Essay*. Macmillan Education, 2009.

ФОРМИРОВАНИЕ У СЛУШАТЕЛЕЙ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена актуальным подходам к преподаванию фонетики итальянского языка на начальном этапе обучения. В статье затрагивается проблема межъязыковой интерференции и предлагаются возможные пути ее преодоления, формулируется ряд рекомендаций для составления наиболее эффективных упражнений, а также приводятся примеры возможных упражнений на усвоение правил фонетики.

Ключевые слова: вторичная языковая личность, обучение произношению, слухо-произносительные навыки, межъязыковая интерференция, фонетическая зарядка.

Kostarnova O.S.

FORMATION OF PHONETIC SKILLS AT THE INITIAL STAGE OF TEACHING THE ITALIAN LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to current approaches to teaching phonetics of the Italian language at the initial stage of education. The article touches upon the problem of cross-linguistic influence and suggests possible ways to overcome it, formulates a set of recommendations for the composition of the most effective exercises, and gives examples of possible exercises for mastering the rules of phonetics.

Key words: secondary linguistic personality, pronunciation training, pronunciation skills, cross-linguistic influence, phonetic drills.

В современных условиях конкуренции большим преимуществом специалиста является владение одним, а в последнее время, двумя иностранными языками. Как правило, один иностранный язык, в большинстве случаев английский, изучается еще в школе. Учащиеся, желающие овладеть вторым иностранным языком, могут изучить его в ВУЗе.

Как известно, целью обучения иностранному языку является формирование вторичной языковой личности. Н.Д.Гальскова определила вторичную языковую личность как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур». Данная совокупность «складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей языка, и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность» [2, с. 35].

В данной статье мы бы хотели рассмотреть этап формирования фонетических навыков при изучении итальянского языка как часть вербально-семантического уровня формирования вторичной языковой личности.

Прежде чем слушатель сможет перейти к работе с материалом профессиональной направленности, ему необходимо овладеть основными фонетическими, грамматическими и лексическими навыками.

Мы согласны с Примак О.В, которая считает, что произношение имеет большое значение при изучении иностранного языка, так как его эффективность в значительной мере определяет успех в овладении навыков

устной речи. Одним из важнейших условий формирования фонетических навыков является развитие слухо-произносительных навыков, то есть способность правильно ассоциировать слышимый звук с соответствующим ему значением и продуцировать звуки, соответствующие определенным значениям. [3, с. 205]

Слухо-произносительные навыки составляют базу для функционирования всех видов речевой деятельности. Письменному выражению мысли предшествует внутреннее проговаривание. Значение фонетики важно и для рецептивных ВРД. При недостаточном развитии слуховых навыков, часто имеет место процесс создания субъективных сигналов, когда реальный фонетический образ заменяется удобным для человека. Слушатели, научившиеся извлекать информацию из печатных текстов, могут потерпеть неудачу при устном ответе. Так, недостаточное развитие слухо-произносительных навыков нарушает связь между всеми ВРД.

Мы считаем, что овладение фонетикой – обязательное условие для общения на иностранном языке во всех видах и формах, поэтому фонетике нужно учить и правильно.

Таким образом, мы считаем правильным начинать преподавание иностранного языка, в частности итальянского, с фонетического курса.

Известно, что итальянский относится к романской группе языков и произошел от латинского. Таким образом, у студентов, изучающих английский язык со школы, не возникает сложностей с изучением букв итальянского алфавита ввиду общей латинской основы письменности как романских, так и германских языков. Необходимо лишь научиться правильно произносить уже известные слушателям буквы.

Говоря об изучении правил чтения в итальянском языке, следует отметить, что анализ отечественной и зарубежной методической литературы показывает, что при обучении произношению имеется два подхода:

1) имитативный; 2) аналитико-имитативный.

Мы в свою очередь придерживаемся аналитико-имитативного способа обучения, где сочетаются имитация и объяснение. Имитация не всегда оказывается действенной, так как неразвитость слуха студента может исказить услышанное, в то время как детальное объяснение фонетического правила не всегда необходимо.

При ознакомлении с фонетическими явлениями объяснение обязательно должно быть интегрировано с аутентичной демонстрацией, которые студенты слышат от преподавателя или на аудионосителе, чтобы создать условия, в которых слушатели могут иметь аудио-поддержку непосредственно при овладении звуками.

Например, мы предлагаем слушателям правило произношения буквы S: буква S читается как [z] между гласными и в начале слова перед звонким согласным: rosa, cosa, casa, smeraldo, svelto. В остальных случаях она произносится как [s]: scrivere, stampa. Удвоенное SS между гласными читается как долгий [s]: rosso. Далее преподаватель демонстрирует правильное произношение изучаемой буквы в том или ином языковом окружении и с

помощью раздаточного материала обеспечивает визуализацию данного правила для дальнейшей осознанной имитации: vaso, rosa, rosso, risate, spendere, splendere, svanire, smemorato, cosa, mosaico, marchese, slacciare, smarire, svenire, smentire, spaventare, sparare, sperare, Messico, Russia, Lussemburgo, Stati Uniti

Изучение итальянского языка, как второго после английского, позволяет опираться на уже изученную систему английского языка и маневрировать между знаниями о родном и первом иностранном языках. Это касается и фонетического раздела языка: на данном этапе владение студентами английским произношением может оказать помощь в понимании новых фонетических конструкций. Например, в английском языке буква G может произноситься как [g] и как [dʒ] в зависимости от положения в слове, то же касается и буквы G в итальянском языке. Разумеется, языковое окружение этой буквы в итальянском будет иным, нежели в английском, но сам факт возможности проведения параллели между двумя иностранными языками, пусть даже разных языковых групп, положительно сказывается на учебном процессе.

Однако в некоторых случаях возможно проявление межъязыковой интерференции. Интерференция понимается как «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковом контакте, либо при индивидуальном усвоении неродного языка», отклонения от нормы и системы неродного языка, вызванные влиянием родного или уже изученного иностранного языка [1, с. 56]

Например, в английском языке сочетание букв CH+гласная произносится как [tʃ]: child, в то время как в итальянском CH+ гласная произносится как [k]:chi, а C+некоторые гласные - как [tʃ]:ci. Ввиду межъязыковой интерференции слушатели склонны совершать ошибки в произношении буквосочетания CH, подсознательно определяя его как уже изученный материал английского языка. В данной ситуации мы считаем целесообразным воспользоваться знаниями английского языка студентов и указать на разницу в произношении одного и того же буквосочетания в разных языках. После чего слушателям также должно быть предложено упражнение для визуализации употребления данного буквосочетания в различном языковом окружении.

Упражнения являются неотъемлемой частью объяснения нового материала, в том числе фонетического. Мы считаем, что упражнения должны обеспечить следующие задачи:

- усвоение слухо-моторных и графических образов (послушайте и повторите, определите компоненты),
- установление связи между различными формами слова (подчеркните то, что вы слышите, в тексте),
- формирование связи между словами (найдите все глаголы),
- умение вычленять звуки из речевого потока (запишите следующие слова и словосочетания со слуха).

Опираясь на изученный материал, стало возможным сформулировать ряд рекомендаций для составления наиболее эффективных упражнений на усвоение фонетических правил:

- 1) охватывать работу каждого студента,
- 2) максимально сосредоточить внимание на каждой отдельной единице материала, на преодолении отдельных трудностей,
- 3) обеспечить большое количество повторений и «встреч» с каждой единицей в различных сочетаниях и в разных контекстах,
- 4) активно задействовать зрительный и слуховой каналы при выполнении упражнений,
- 5) по мере необходимости привлекать родной язык или первый иностранный,
- 6) по возможности с самого начала предусматривать решение реальных и коммуникативных задач,
- 7) усложнение упражнений по линии укрупнения языковых единиц и увеличения стоящих трудностей.

Важным представляется также наличие фонетической зарядки на уроке. Она часто выполняется в начале урока, настраивая на изучение иностранного языка, а также переключая внимание со звуковой среды родного языка на изучаемый. Фонетическая зарядка может проводиться перед чтением, в этом случае она должна быть составлена на материале текста для дальнейшего прочтения, из которого вычлняются фонетические трудности, группируются соответствующим образом и предлагаются затем слушателям для осознанной имитации. Фонетическая зарядка может принимать вид диктанта, выполняемого каждым студентом индивидуально или всей группой одновременно для стимуляции студентов к припоминанию правил чтения, производя таким образом также контроль знаний. Более того, знакомя слушателей с новыми лексико-грамматическими явлениями, нельзя упускать из виду содержащиеся в них произносительные трудности. В результате каждая новая лексическая или грамматическая единица может стать поводом для совершенствования произносительных навыков на продвинутом этапе. Эффективность такого подхода заключается в том, что он предполагает усвоение нового материала в тесной связи со старым, постоянно актуализируя уже изученные языковые явления.

Подводя итоги, можно вывести следующие положения при формировании фонетических навыков слушателей на начальном этапе обучения итальянскому языку:

- 1) Обучение строится на данных сопоставительного анализа фонологических систем 2-х или 3-х языков, что позволяет увидеть трудности и наметить пути их преодоления.
- 2) Необходимость одновременного создания слуховых и рече-моторных образов с самого начала и на протяжении всего обучения.
- 3) При постановке произношения рекомендуется аналитико-имитативный путь преподавания. Сочетание имитации и объяснения.
- 4) Знание студентами общих закономерностей произношения облегчает овладение отдельными явлениями (в итальянском языке не допускается оглушение согласных, ударные гласные отличаются от безударных

количественно и качественно, удвоенные согласные произносятся долго, это может влиять на смысл произносимого и тд).

Примечательно, что четкое следование вышеупомянутым положениям по обучению позволяет слушателям уверенно читать итальянские тексты уже на 5 занятии. Подобный факт не может не вдохновлять студентов на дальнейшее изучение итальянского языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Виноградов В.В. Проблемы литературных языков и закономерностей их образования и развития: Наука, Москва. 1967. 132 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособ. для учителей. М.: АРКТИ, 2000. 165 с.
3. Примаков О.В. Фонетическая компетенция в межкультурной коммуникации // Актуальные вопросы современной науки. Новосибирск: ООО «Центр развития научного сотрудничества». 2013. №29. С. 204–212.
4. Гришина Л.В. Наглядность в фонетической коррекции. // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах ФСИИ России. Сборник материалов межрегионального научно-практического семинара с международным участием. 2017. С. 36-44.

Лагунова Л.В.

ПЕРИФРАЗИРОВАНИЕ И СИНОНИМИЯ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В УСЛОВИЯХ УСИЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы перифразирования и синонимии на уроках русского языка как средства речевого развития иностранных обучающихся. На основе анализа специальной литературы выделяются теоретически и методически значимые положения в области перифразирования.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, перифразирование, синонимия, развитие речи.

Lagunova L.V.

PARAPHRASING AND SYNONYMY WITHIN THE FRAMEWORK OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF STRENGTHENING THE COMMUNICATIVE DIRECTION OF HUMANITARIAN DISCIPLINES

Abstract. The article deals with actual issues of periphrasis and synonymy at the lessons of the Russian language as a means of speech development of foreign students. On the basis of the analysis of the specialized literature, theoretically and methodically significant provisions in the field of paraphrase are singled out.

Key words: Russian as a foreign language, paraphrase, synonymy, development of speech.

Современное образование характеризуется непрерывным поиском эффективных методов и технологий обучения и воспитания [2, с. 5]. В последние годы определенные изменения коснулись и преподавания филологических дисциплин, в которых на первый план вышли коммуникативные навыки обучающихся, необходимые для дальнейшей эффективной деятельности в обществе.

Обучение перифразированию и синонимии направлено на развитие коммуникативной компетенции обучающихся [6, с. 15] и способно положительно повлиять на результаты освоения программы изучения русского языка как иностранного на уровне среднего профессионального и высшего образования. Необходимо последовательное включение специально отобранных заданий и упражнений, нацеленных на совершенствование устной и письменной речи студентов.

Важное место при обучении русскому языку иностранных учащихся занимают навыки работы с текстом и информацией, полученной при его анализе, умения анализировать языковые явления и создавать устные и письменные монологические высказывания, использовать средства синонимии на различных языковых уровнях.

Синонимия и перифразирование неразрывно связаны с содержательной стороной высказывания. Возникновение данных явлений в языке и речи неслучайно: оно обусловлено необходимостью внести новые смысловые оттенки в информацию, представленную ранее [4, с. 127]. Причем субъекты

высказывания обращают свое внимание в первую очередь на адекватное понимание их всеми участниками коммуникации. Значит, перифразирование в речи обучающихся часто носит актуально-ситуативный характер.

Связь лексико-синтаксической синонимии и коммуникативных задач речевой деятельности описана в работе В.Д. Черняк: «Возможности реального использования синонимических средств определяются как собственно лингвистическими, так и социально-психологическими факторами» [8, с. 29]. Синонимия в тексте всегда определяется целью автора и зависит от того, какая информация сейчас наиболее актуальна. Это качество перифразы можно назвать одним из важнейших.

Основываясь на речевой природе перифразирования, следует обратить внимание на проблему соотношения языка и речи. Языковая и речевая синонимия – предмет изучения не только лингвистики, но и семантической логики, семиотики и информатики. Не все ученые согласны с делением синонимов на языковые и речевые (Г.О. Винокур), но многие занимались изучением данного вопроса и предлагали основания для этого (В.Д. Черняк, А.Я. Скшидло, Т.Г. Винокур, Э.В. Кузнецова).

Проблема речевой синонимии всегда вызывала больше споров и неоднозначных решений (И.Г. Бескорвайная, А.Я. Скшидло, О.И. Москальская), чем осмысление подобных процессов на языковом уровне. Синонимия речи включает в себя и языковой синонимический потенциал, и ту информацию, что определяет конкретная коммуникативная ситуация. Синонимы в речи основаны на сходстве не только значений, но и экспрессивно-стилистической окраски, а также структуры высказывания, что позволяет образовывать им особые семантические ряды.

Кроме того, в речи синонимами часто являются такие слова, которые не имеют общего значения в языке. Это явление принято называть контекстной синонимией, оно встречается как в учебных заданиях, так и в различных ситуациях межличностного общения.

Исследуя возможности синонимии в языке и речи, А.Я. Скшидло предлагает разделить все синонимы на три группы [7, с. 72]: языковые (синонимы как таковые: *ум, интеллект, разум, рассудок, здравый смысл*), системно-речевые, основанные на определенной закреплённости значений слов в речи (образные синонимы: *хитрец, плут, лиса, лисица, лукавец*) и ситуативно-речевые, возникающие в результате определенных условий общения (контекстные синонимы: *морда – витрина, звезда – божья красота*). Последняя группа порождает в научных исследованиях больше всего вопросов и разночтений и тяжелее всего поддается систематизации и обобщению, так как выделение подобного синонимического ряда весьма условно и определяется конкретной речевой ситуацией, однако явление контекстной синонимии позволяет автору высказывания решать свои актуальные коммуникативные задачи.

Таким образом, в процессе перифразирования автор сообщения может как реализовывать языковой синонимический потенциал, так и семантически сближать слова, которые не имеют сходного значения, опираясь на конкретную

коммуникативную ситуацию. Это положение не противоречит лингвистическим представлениям о взаимосвязи языка и речи.

Коммуникативная семантика отмечает особенность любой единицы (а не только синонима или перифразы) терять в речи часть своих языковых значений и приобретать актуально-ситуативный смысл, поэтому вопросы функционирования тех или иных явлений в конкретном контексте являются перспективным направлением современной науки.

К сожалению, сейчас речевая синонимия, в отличие от языковой, которая представляет собой достаточно хорошо изученную область знания, нуждается в дополнительном исследовании, обогащении, анализе и обобщении, которые позволят создать стройную теорию и методику обучения данному явлению.

И все же коммуникативное намерение автора высказывания играет главную роль при воплощении мысли говорящего или пишущего в словесную форму и определяет ту или иную речевую модель, по которой будет построено перифразирование. Субъективность данного процесса объясняется тем, что каждый участник речевой деятельности при повторном наименовании каких-либо предметов или явлений выделяет в них признаки, не названные или недостаточно подробно представленные при первичной номинации.

Коммуникативные намерения при порождении перифразы можно разделить на две группы: «уточнение» и «перевод» [3, с. 39]. Необходимость уточнения возникает тогда, когда перифразируемое слово и перифраза тождественны, но требуют расширения представленной информации. К переводу мы обращаемся в случае неуверенности автора в том, что его мысль понятна в целом.

При создании перифразы или использовании приемов перифразирования важно учитывать информационную наполненность высказывания и стремиться к адекватному восприятию составленного текста другими участниками коммуникации.

Текстовый подход в изучении синтаксической синонимии (исследования Сабаткоева Р.Б., Новак Е.П., Шикиной И.В., Золиной С.М.) позволяет учитывать не только стилевое употребление в текстах синонимичных синтаксических единиц, но и явление нейтрализации отличительных признаков синонимичных конструкций на уровне связного текста. Текстовые категории (вариативность, связность, цельность) реализуются на основе использования синонимичного ряда, что совершенствует развитие коммуникативной компетенции учащихся. В результате работа над синтаксическими синонимами русского языка (в частности над перифразированием как явлением лексико-синтаксической синонимии) и развитием связной речи выстраивается в единую систему (взаимосвязь малых и больших уровней синтаксиса).

Лексико-синтаксическая синонимия рассматривается некоторыми лингвистами как средство межфразовой связи в организации текста. Синонимическая замена определяется как способ корректирования неоправданных лексических повторов в высказывании. Причем подобные

синонимы позволяют не только разнообразить речь индивидуума, но и внести новые сведения в характеристику названного предмета, лица или явления.

Следует отметить, что с точки зрения психолингвистики использование средств синонимии в речи рассматривается как интуитивное действие, так как человек определяет сходство между предметами в результате своего развития, активного практического опыта и познания мира. Применение приемов перифразирования в стиле конкретного участника коммуникации тяжело поддается классификации, ведь на этот процесс влияет огромное количество факторов. Поэтому перифразирование – это всегда творчество, обусловленное разнообразием представленных в сознании человека систем знаний о мире.

Психолингвистика давно обратила внимание на то, что умение работать со смыслом высказывания заключается в способности сказать одно и то же по-разному, используя различные языковые средства, то есть качество этой работы определяется, с одной стороны, использованием синонимов и навыком перифразирования тех или иных выражений, слов, текста, а с другой стороны, пониманием соответствия подобной замены [5, с. 184].

Таким образом, изучение синонимов и обучение перифразированию на уроках русского языка как иностранного является успешным и эффективным средством развития коммуникативной компетенции обучающихся, если строится на теоретических положениях, сформулированных в рамках современных данных, полученных лингвистикой, педагогикой, психологией, теорией и методикой преподавания РКИ на уровне среднего и высшего профессионального образования, а система упражнений, построенная на основе градуального принципа (обоснованного Е.В. Архиповой [1, с. 32]), обеспечивает совершенствование коммуникативных навыков учащихся и активизирует их творческие способности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся: учебник и практикум для вузов / Е.В. Архипова. — 2-е изд., испр. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2017. 202 с.
2. Архипова Е.В., Лагунова Л.В. Языковая аксиология и перифрастический потенциал художественного текста (лингводидактический аспект) / Л.В. Лагунова, Е.В. Архипова // Текст культуры и культура текста: Материалы IV Международного педагогического форума (Сочи, 16-17 октября 2017 года) / Ред. кол.: Л.А. Вербицкая, С.И. Богданов, О.Е. Дроздова и др. СПб.: РОПРЯЛ, 2017. 1 электрон. опт. диск (CD-R). – С. 5-9. [Электронный ресурс]. Точка доступа: http://ropryal.ru/wp-content/uploads/2018/01/4PF_sbornik_A5.pdf
3. Бескоровайная И.Г. Коммуникативно-прагматическая интерпретация лексического синонимического перефразирования: дис. ...канд. филол. наук / И.Г. Бескоровайная. Омск, 2000. 183 с.
4. Гак В.Г. Повторная номинация и ее стилистическое использование/ В.Г. Гак // Вопр. французской филологии. М.: Изд-во Московского ун-та, 1972. С. 123-136.
5. Жолковский, А.К., Мельчук, И.А. О семантическом синтезе / А.К. Жолковский, И.А. Мельчук // Проблемы кибернетики. Вып. 19. М., 1967. С. 177-238.
6. Лагунова Л.В. Развитие речи учащихся при изучении перифразы на уроках русского языка в условиях перехода на ФГОС среднего (полного) общего образования / Л.В. Лагунова // Русская словесность. 2015. №6. С. 15-22.

7. Скшидло А.Я. К проблеме разноуровневой синонимии / А. Я. Скшидло // НДВШ. Филол. науки. 1990. № 3. С. 69-80.
8. Черняк В.Д. Синонимические связи слов в лексической системе русского языка: автореф. дис. ...д-ра филол. наук: 10.02.19 / В.Д. Черняк. СПб., 1992. 41 с.

ОТ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ЭКОНОМИКИ К ШЕКСПИРУ

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам лингводидактики и методике преподавания английского языка, а также некоторым аспектам герменевтики. На примере анализа опыта преподавания автор показывает, какие дидактические возможности могут быть открыты в тексте и как можно ими воспользоваться для создания мотивации к изучению иностранных языков. В статье раскрываются проблемы в обучении пониманию иноязычного текста и предлагаются варианты их решения. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке нескольких наук: лингводидактики, герменевтики, лингвострановедения, филологии, экономики. Описанный опыт преподавания строится на широком применении текстов и видео материалов интернет.

Ключевые слова: творческая методика, обучение английскому языку, понимание текста, повышение мотивации в обучении, критическое мышление, концепция подталкивания.

Matyushechkina G.G.

FROM BEHAVIOURAL ECONOMICS TO SHAKESPEAR

Abstract. The article is devoted to topical issues of the English language teaching methodology, as well as some aspects of hermeneutics. On the example of analyzing the experience of teaching, the author shows what teaching and educational potentials can be discovered in the text and how they can be used to create motivation in learning foreign languages. The article reveals the problems in teaching reading comprehension of English texts and offers options for their solution. The work is of an interdisciplinary nature written at the junction of several sciences: EFL methodology, hermeneutics, language and culture studies, philology, economics. The described teaching experience is based on a wide use of texts and video materials from the Internet.

Key words: creative methodology, TEFL, reading comprehension, enhancing motivation in learning, critical thinking, Nudge.

В настоящем докладе рассматривается опыт обучения английскому языку в группах 2 курса бакалавриата и магистратуры факультета мировой экономики в Дипломатической академии. Цель ее - показать, какие возможности предлагает текстовой материал не только для совершенствования языковой компетенции, но и для преобразований внутри личности студентов в процессе обучения их пониманию иноязычного текста.

Название статьи родилось в результате лингвистического и стилистического анализ одного из выбранных для данной работы текстов. В нем первая часть – это профессионально-ориентированная тема «Экономика», вторая – отражает идею междисциплинарности этой науки, изучение которой выходит за ее собственные рамки.

В широком смысле название намекает на то, что современные экономические теории, в частности вопросы поведенческой экономики, находят отголоски в прошлом и в своей основе имеют глубоко психологические корни.

Каждый год, в ноябре мир узнает имена лауреатов Нобелевских премий. В 2017 году премию по экономике получил Ричард Тейлер, профессор Школы бизнеса Чикагского университета, США.

Тема Нобелевской премии всегда вызывает живой интерес в любой студенческой аудитории. А то, что в 2017 среди лауреатов один американец, другой англичанин японского происхождения (Кацуо Исигуро), добавляет мотивации к поиску и изучению материалов с мощным лингвистическим и культурологическим потенциалом.

Чтобы сделать процесс изучения этой темы целенаправленным, многоплановым, обогащающим студентов в языковом и культурном плане, была подобрана логическая цепочка из материалов и заданий, связанных с этим событием. Она включает: тест на знание фактов о Нобелевской премии и лауреатах, информационный текст, статью, видео новости, видео обзор-комментарий и задания: для аудирования, говорения, изучения лексико-грамматических особенностей выбранных материалов; вопросы на понимание прочитанного.

Ограниченные рамки публикации позволяют остановиться лишь на некоторых из подобранных материалов, а именно, двух текстах: информационном «The Sveriges Riksbank Prize in Economic Sciences in Memory of Alfred Nobel 1969-2007», (T1) [2] и статье «How behavioral economics is being used against you», (T2). [1] Такой выбор укладывается в рамки НИР кафедры английского языка факультета мировой экономики Дипломатической академии, где среди прочих вопросы теории интерпретации и понимания англоязычных текстов, а также методологические подходы в работе с текстом.

Работа с текстом – это возможность развить у студентов навыки критического мышления, проверить, насколько хорошо они понимают иноязычный текст на уровне значений и смыслов, и выводит ли их понимание на уровень интерпретации текста.

Какие технологии обучения позволяют добиться положительного результата в этом плане?

T1 о том, как выбирают нобелевских лауреатов на премию по экономике. Субъективно он показался, как будто, специально «заточенным» на курс Guide to Economics (один из рекомендуемых кафедрой учебных курсов). В этом тексте выделены разделы: «Macroeconomics», «Microeconomics», «Economic Analysis», «Scope of Economics», «Trends in Economic Analysis». Размер текста (более 3000 п.з.) и его насыщенность формальной лексикой и сложными синтаксическими конструкциями послужили аргументами против того, чтобы выбрать его для интенсивного изучения и лексико-грамматического разбора. T1 не представлял интереса для дискуссии: его назначение – ознакомить с историческими фактами, процедурами отбора номинантов на премию.

Однако задача преподавателя была мотивировать студентов к внимательному ознакомлению с теоретическими основами специальности, обозначенных в заголовках его разделов, и заинтересовать их, показав, что заниматься сравнением двух областей, макро- и микроэкономики, чем каждая занимается, может быть совсем не скучно. А главное, их изучение возможно и тогда, когда оторвавшись от учебника, выглядываешь в мир, где все это происходит наяву.

Однако просто ознакомиться с текстом, получить информацию не достаточно. Любой материал должен оставлять какой-то лингвистический след (linguistic impact). Но не только. Важно, чтоб студенты понимали, что текст - это не просто информация (факты, цифры, знания, по большому счету). Для студентов-лингвистов текст – это, прежде всего, информация о языке. Она приоритетна. Поэтому для создания условия осмысленного и внимательного чтения предлагаются два задания: первое – ответ на вопрос к одному из абзацев, второе – постановка вопросов ко всему тексту. Оба задания сочетаются с дополнительной трудностью: студентам не рекомендуется пользоваться словарями. Помимо этого, во второе задание закладывается трудность: студенты не должны задавать вопросы типа «что?», «где?», «когда?», т.е. к слову в предложении. Вопрос должен быть поставлен так, чтоб ответ на него отражал содержание (смысл) абзаца или всего текста. По результатам анализа вопросов это условие, все же, было нарушено, что свидетельствует, к сожалению, о формальном подходе некоторых студентов к выполнению задания и изучению языка, в целом.

Анализ вопросов (грамматическая корректность и коммуникативная значимость) не преминул еще раз указать на серьезную проблему, с которой приходится сталкиваться повсеместно, к сожалению, до сих пор: отсутствие в вопросах коммуникативной значимости. Задаваемые вопросы были лишены смысла: трудно было понять, зачем и кому предназначается вопрос, с какой целью он задается.

Обсуждение ответов на уже «осмысленные» вопросы также выявил немало трудностей, связанных с пониманием смысла прочитанного. В целом, и вопросы, и ответы на них демонстрировали разную степень глубины осмысления T1, способность студентов пользоваться языком текста.

Чтобы понять, как название публикации связано с ее содержанием, следует сказать несколько слов о задании, которое в логической цепочке стоит между T1 и T2. Это видео обзор, в котором сам нобелевский лауреат комментирует основные положения своей теории «Nudge» [4], разработанной им в соавторстве с профессором юриспруденции Гарвардской школы права Кассом Санстином.

В этом обзоре Ричард Тейлер комментирует мнение ряда ученых и защитников прав и свобод личности, которые сомневаются в том, что, заложенная в его теории идея, несет благо потребителю. Критики утверждают, что в теории «Nudge» заложена идея «Большого Брата», что сам автор оспаривает в этом обзоре. Все это подсказало мысль предложить студентам написать эссе на тему « Is the idea of ‘nudge’ leading to Big Brother?». Предполагалось, что объем работы должен ограничиваться 250 словами. Однако он было во многих случаях превышен, что можно расценивать как формальное доказательство осознанной мотивации студентов к написанию эссе и энтузиазма, с которым они выполнили это задание.

Итак, почему же все-таки Шекспир? При чем тут классик? Задумаемся: где поведенческая экономика, а где решение вселенских вопросов бытия?

Связь эта не была очевидной, когда выбор материала для развития навыков критического чтения (от ‘critical thinking’) был сделан в пользу T2, опубликованного на сайте Market Watch.

Данный текст – наглядный пример того, как в одном материале заложены разнообразные идеи широкого обучающего плана.

Начать следует с того, что никакая малейшая деталь в самом тексте или его оформлении (иллюстрация, место, время публикации и имя автора) не должны оставаться без внимания.

В данном случае требовался комментарий об источнике информации, профессионально значимого для студентов факультета мировой экономики для поиска нужной информации. Это Market Watch – дочернее предприятие «Дау Джоунз и компания», имеющее собственный деловой интернет портал для широкого спектра деловой, финансовой и аналитической информации.

К разряду «второстепенных» моментов, не имеющих прямого отношения к пониманию текста, можно отнести и упоминание названия социального новостного сайта «Reddit», пользователи которого могут оставлять ссылки или комментарии на понравившуюся информацию в интернете. Р. Тейлер, кому посвящена анализируемая статья, является его пользователем.

Информация о «Market Watch» и «Reddit» стоила того, чтобы тратить время на ее поиск. Она имеет лишь косвенное отношение к теме статьи, указывая на то, насколько широко вопросы поведенческой экономики и сама тема «Nudge» обсуждаются в среде профессионалов и медийных сетях. Однако, такой поиск должен стать привычкой. Это путь, идя по которому, студенты приобщаются к моментам иностранной социокультуры, постигают истоки языка, расширяют личные горизонты, культурные и лингвистические.

В равной степени для понимания того, почему эта статья увидела свет, почему она написана в таком стиле и таким языком, значима информация об авторе статьи, Leslie Albrecht.

Первый вопрос, который можно задать студентам, касается пола автора: кто это, женщина или мужчина? (Судя по написанию имени, это женщина.) Каково ее происхождение и образование? Ответы хотя бы на эти вопросы уже помогают предсказать отношение автора к предмету и теме обсуждения. А анализ ее имени и фамилии – уже сам по себе мощный лингвокультурологический пласт, обогащающий профессионально лингвистическое и гуманитарное сознание преподавателя и студентов.

Читая T2, нельзя было не почувствовать, что писала ее женщина, человек творческий, с неформальным подходом. Было очевидно, что автор получает удовольствие от того, чем занимается. Делает то, чему ее хорошо учили. Как оказалось, у Leslie Albrecht за плечами престижный Carleton колледж, США (37 место по данным Forbes), где она изучала, кроме прочего, языки и международные отношения, и Колумбийский университет, который она закончила со степенью магистра журналистики.

Для автора T2 было важно не только, *что* она пишет, но и *как*. Об этом свидетельствует ее выбор языковых единиц, метафоричность формы выражения (less benevolent applications, proper nudging, resist come-ons),

отсутствие лексических повторов, не говоря уже об «экономическом» потенциале лексических единиц, не являющихся экономическими терминами в прямом смысле, но пригодных для обсуждения экономических вопросов в широком контексте.

Студентам было дано задание, выделить выражения, которые, как им кажется, можно отнести к экономическим терминам. Их выбор, к удовлетворению преподавателя, говорил о том, что они мыслят экономически в более широком, чем можно было себе представить контексте. И это правильно, учитывая междисциплинарный потенциал экономики. Для примера: наряду с такими словами и выражениями, описывающими макро- и микроэкономические понятия, как «insurance», «boost retirement savings», «for their own profit», «in customer's best interests», к экономическим были отнесены слова «turn down offers», «enroll trial subscribers», «transparent», «complexity», «use schemes», «survive and flourish».

Далее следует остановиться на том, как отдельные языковые факты в тексте могут завести в тупик, а могут приводить к озарению, в прямом смысле – как это произошло в случае со словами «fine» и «paternalism».

Как показывает опыт, студенты не обращают внимания на тонкости значения слов. Их понимание текста, в основном, идет через перевод отдельных слов на родной язык. Они не утруждают себя размышлениями, почему автор употребил именно это слово в данном контексте, хотя у этого слова есть близкие по смыслу синонимы. Спешат выбрать первое попавшееся значение в переводе с английского на русский, не опираясь на контекст.

Как научить их:

- быть *наблюдательными* (be observant) по отношению к языковым фактам;
- задавать себе вопросы: «что есть это?» относительно фактов истории и культуры; «почему?» относительно фактов языка и самостоятельно находить на них ответы, т.е. быть *любопытными* (be inquisitive)?

Прежде всего, думается, самому преподавателю нужно быть таким, любопытным и наблюдательным. И еще *сомневающимся*. Чтобы лишний раз перепроверить, уточнить, и в результате, открыть что-то новое для себя, несмотря на свой опыт и профессионализм.

Как представляется, помочь решить эту задачу могут вопросы, которые готовит преподаватель, чтобы проверить:

- понимание содержащейся в тексте информации;
- восприятие информации на языковом и смысловом уровне;
- глубину понимания, которая проявляется в интерпретации, извлеченной из текста, информации.

Рассмотрим вариант этой работы преподавателя.

Задать нужный вопрос для проверки понимания данного текста – дело очень сложное. Для этого нужно вчитаться в текст. И спрогнозировать те моменты, которые могут вызвать у студентов трудности, или на что они, с большой долей вероятности, не обратят внимания. Все эти трудности,

лингвистические и психологические, закладываются в вопрос. Нередко вопрос задается ради одного слова, потому что преподаватель знает, что оно требует внимания в силу различных причин: частотности употребления, способа словообразования, особенностей сочетаемости и пр.

Если такие вопросы к тексту давать на дом, то они помогают студентам правильно читать текст, внимательно с ним работать, входить в более тесный контакт с ним. Они начинают свой самостоятельный поиск, который ведет к просветлению, открытиям, погружению в язык. На следующем занятии они готовы его обсуждать, доказывать свою правоту, не соглашаться, - то есть развивать так называемые «life skills», являющиеся, глобально, целью любого обучения.

Но иногда текст дается без вопросов. И в этом случае на следующем занятии проверяется: насколько внимательно студенты читали его, какие стратегии понимания текста использовали; пользовались ли словарями, как часто и какими. В процессе обсуждения текста по предложенным вопросам выявляются допущенные ошибки в когнитивных стратегиях.

В анализируемом случае вопросы давались в качестве домашнего задания. Они могли подсказать направление поиска ответов. Но, как оказалось, знаний студентов и навыков критического осмысления информации, умения пользоваться аналогиями, рассуждать о языковых фактах, строить цепочку доказательств не всегда хватало, чтобы давать нужные ответы. Вот примеры некоторых из них к T2:

1. If you make decisions for others preventing them from taking responsibility for their own lives you behave like ... (Вопрос в связи с «paternalism». Ответ: Father.)

2. A 'libertarian' is someone who treasures freedom. T/F (Ответ: False.)

3. 'Retirement savings' and 'stockpiling cash' are conflicting opposites. T/F (Ответ: True.)

И наконец, где же все-таки место У. Шекспиру в контексте поведенческой экономики?

В тексте статьи автор использует слово 'merchants'. В процессе обсуждения, поиска ответов на вопросы и необходимости интерпретации данного языкового факта стало понятно, почему автор выбрал его.

Притом, что Leslie Albrecht пользуется образным, эмоциональным языком, экспериментирует с ним («stockpiling cash», «outfits», «presumptiveness»), все же слово «merchant» стоит особняком. Оно казалось не современным. Тем более, когда студенты попытались перевести его, то их вариант перевода этого слова «купцы» не мог удовлетворить потребность в заложенном негативном подтексте. Ведь ничего отрицательного в русском слове «купец» нет. Купец - это представитель русского сословия, со своим статусом. Первые русские князья, в том числе и Рюриковичи, были не только воинами, но и торговцами. И даже если признать, что образ русского купца зачастую носил негативный характер в искусстве, признать возможным использование *этого* значения слова 'merchant' в данном контексте нельзя:

весьма сложно представить употребление слова «купец» по отношению к «авиакомпания» и «британскому периодическому изданию»:

«He's called out *merchants* who violate those principles, including a *British newspaper* that automatically enrolled trial subscribers into long-term plans and made it hard to opt out, and an *airline* that prompted passengers to buy expensive trip insurance if they wanted to book their tickets online.»

Искушенный читатель, несомненно, свяжет это английское слово с известной пьесой У.Шекспира «Венецианский купец». Логично предположить, что в пьесе с таким названием главный герой должен быть представителем этой профессии. Это Антонио, *купец*, живущий в Венеции. Но он положительный герой, который противостоит отрицательному персонажу Шейлоку, *ростовщику*, живущему тоже в Венеции.

Однако, все не так просто. Дело в том, что во времена Шекспира названия пьес были более пространными. В специальной книге, называемой Stationer's Register, в которую заносились названия пьес, готовых к изданию, было зафиксировано название пьесы: «Венецианский купец, или Венецианский еврей». В какой-то степени запись в книге поднимает вопрос: а кто же главный герой – купец или ростовщик? На этой двусмысленности и строится вся пьеса. И хотя У.Шекспир в пьесе поднимает вопрос антисемитизма, и где-то сочувствует Шейлоку, многие считают, что альтернативное заглавие пьесы, Венецианский еврей, явно причисляет его к разряду «bad guy». Эта мысль подтверждается названием пьесы на титульном листе ее первого издания в формате Quarto, где Шейлок, недвусмысленно, представляется как злодей [2].

То есть автор T2, Leslie Albrecht, намеренно употребила слово «merchant», подчеркивая негативное отношение к деятельности компаний, которые злоупотребляют доверчивостью потребителей.

Исходя из такого толкования контекста статьи, было предложено перевести слово «merchant» словом «коммерсант», который в русском контексте содержит негативную коннотацию.

К вящему удивлению автора настоящей статьи, обнаруживается еще одна связь T2 с пьесой «Венецианский купец». В пьесе разрабатывается несколько тем: среди прочих тема «Выбора». А концепция «Nudge» Р.Тейлера строится именно на свободе выбора, что возвращает нас вновь к теме поведенческой экономики и завершает описание примера творческого подхода в обучении английскому языку в профессионально-ориентированном контексте.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Albrecht L. How behavioral economics is being used against you. <http://www.marketwatch.com/story/nobel-prize-winning-economist-richard-thalers-nudge-theory-has-a-dark-side-too-2017-10-17>
2. Analysis: What's up with the title? <https://www.shmoop.com/merchant-of-venice/title.html>
3. Lindbeck A. The Sveriges Riksbank Prize in Economic Sciences in Memory of Alfred Nobel. https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economic-sciences/articles/lindbeck/index.html
4. Thaler R. Nudge: An overview. <https://www.youtube.com/watch?v=xoA8N6nJMRs>

Мочалова Т.С.

ОТ ОШИБКИ К НОРМЕ? О СВОЕОБРАЗНОЙ ЭКСПАНСИИ РАЗГОВОРНОГО ЯЗЫКА

Аннотаци. В современном польском языке, как и в русском, во всех стилистических пластах, в том числе, в языке официальных встреч и переговоров на тему международных отношений, отмечается экспансия заимствований, жаргонизмов, лексики и конструкций, свойственных разговорному языку. Надо ли и каким образом знакомить студентов с этими языковыми явлениями – тема предлагаемой статьи.

Ключевые слова. Методика, преподавание польского языка, коммуникативный подход, лексика, словообразование

Mochalova T.S.

IS ERROR BECOMING A NORM? ON PECULIAR EXPANSION OF COLLOQUIAL LANGUAGE

Abstract. The contemporary Polish language, like Russian, in all stylistic strata, including the language of formal meetings and talks on foreign affairs, is marked by the expansion of language patterns intrinsic to colloquial speech, loanwords and jargon. The subject of the article is whether and how students should be introduced to these linguistic phenomena.

Key words. Methodology, teaching Polish language, communicative language teaching, lexicon, derivation

Основное внимание при обучении иностранным языкам в Дипломатической академии всегда уделялось языку специальности, то есть общественно-политическому аспекту. Иногда следствием сжатых сроков обучения (2-3 года) становился некоторый перекосяк: выпускники Академии прекрасно справлялись со своими профессиональными обязанностями, участвуя в беседах и переговорах, в том числе, в качестве переводчиков высокого уровня, но в повседневном общении испытывали некоторые трудности. Особенно это касалось тех, кто изучал язык «с нуля».

В последние годы с введением бакалавриата и магистратуры, с изменением возрастного и количественного состава учащихся, с увеличением сроков обучения и, соответственно, общего количества часов, предназначенных на изучение языка (нередко студенты занимаются одним и тем же иностранным языком в течение почти 6 лет), ситуация изменилась. У преподавателя появилась возможность сделать больший акцент на «общем аспекте», на разговорном языке, не умаляя при этом значения профессионально ориентированных занятий.

Коммуникативный подход, повсеместно применяемый в последние десятилетия в преподавании иностранных языков, провозгласил главной целью выработку навыков языкового общения, уместных в каждой конкретной ситуации. Это повлекло за собой не только нововведения в методике, но и в значительной степени изменило сам преподаваемый предмет: в гораздо большей степени им стала устная речь, а точнее, разговорный язык [9, с. 312-314]. Умение вести беседу с использованием адекватных языковых средств и

учетом внеязыковых реалий (возраста и социального статуса собеседника, внешних обстоятельств, т.е. социолингвистических факторов) приобретает «как для жизни, так и для профессии» большую значимость, чем собственно лингвистические (прежде всего, грамматические) навыки, а «одно единственное слово – например, грубое или неграмотное (или, наоборот, «слишком умное») – может вызвать отторжение и заранее испортить общение» [1, с. 107, 73]. Перенос акцента на преимущественное овладение устной речью зафиксирован, в частности, в официальном документе «Стандарт требований к уровням знания польского языка», где подчеркивается, что «сдающий сертификационный экзамен должен уметь пользоваться языковыми средствами, характерными как для официальной, так и для неофициальной разновидности польского языка применительно к ситуации» [8, п. 12911].

Разговорный польский язык, как и русский (и любой другой), подвержен постоянным изменениям. В СМИ особенно бурно этот процесс начал развиваться в конце 80-х годов прошлого века, когда на смену штампам пришла свобода высказывания, в том числе, лингвистическая. Повсеместное употребление форм, не признаваемых ранее нормативными, зачастую влечет за собой «размывание нормы», ее изменение [1, с. 131]. Этот процесс, прежде всего, касается лексики: многие новые слова и выражения настолько внезапно появляются и уходят, что их не всегда успевают фиксировать словари и справочники. Не только «на улице», в сериалах, в фильмах, но и в выступлениях политических деятелей, в серьезных дискуссиях в последнее время употребляются просторечные выражения, масса «модных» слов и элементов, свойственных разговорной речи: это многочисленные заимствования, идиомы, фразеологизмы, всевозможные вводные конструкции, жаргонизмы и даже вульгаризмы. Хорошо это или плохо?

Представляется, что для изучения иностранного языка это, как минимум, важно. Разговорный язык, стилистически сниженная, «уличная», неподготовленная речь – трудный аспект в изучении и преподавании любого иностранного языка. Можно даже предположить, что вне языковой среды научить студентов изъясняться на «настоящем» разговорном языке нереально, тем более, что, как уже отмечалось, лексическая база этого языкового среза непостоянна. Задача преподавателя, как кажется, сводится, в первую очередь, к облегчению *понимания* языка, на котором повседневно говорят его носители.

Устная речь – это контакт с собеседником, то есть это язык диалога (полилог можно рассматривать как совокупность нескольких диалогов, монологическая речь тоже, как правило, обращена к собеседнику). Поэтому именно диалог как важнейшая разновидность текста является тем объектом и одновременно инструментом, который каждый преподаватель использует в учебном процессе, в том числе и прежде всего, для работы с разговорным языком [3, с. 394]. На разных этапах изучения иностранного языка это могут быть мини-диалоги типа вопрос-ответ, краткие диалоги на бытовые и социально-культурные темы, развернутые диалоги-интервью, в том числе, на тему международных событий. Учащимся предлагаются диалоги в печатном, звуковом и видео-вариантах, и, естественно, соответствующие им задания.

Здесь следует иметь в виду, что основную массу сопровождающих учебник или учебное пособие фонозаписей диалогов вряд ли можно считать иллюстрацией устной речи и не только потому, что это препарированные, во многом искусственные тексты. В реальной речи естественными компонентами диалога, облегчающими контакт и взаимопонимание между собеседниками, являются такие не совсем языковые явления, как тембр голоса, акцент, интонация, темп речи, специфические индивидуальные особенности говорящего и его эмоциональное состояние, выражение лица, мимика и жесты, сопровождающие шумы и звуки и др. Поэтому озвученные учебные диалоги следует рассматривать, скорее, как вариант текстов, построенных по законам письменной речи.

Специфика разговорного языка проявляется во всех аспектах: фонетике, грамматике, лексике, словообразовании. Задача преподавателя – быть в курсе происходящих языковых явлений, анализировать их и постепенно знакомить с ними учащихся. Так, уже на **начальном уровне** изучения польского языка можно вводить в лексикон учащихся такие слова и выражения, необходимые для поддержания разговора и «заполнения паузы» в нем, как *wiesz, no widzisz, rozumie pan, no właśnie, dokładnie, coś ty!, prawda?!, no nie!, słuchaj, ależ skąd!, wyobraź sobie, naprawdę?, zaraz-zaraz, chwileczkę, słucham?, prawdę mówiąc, o ile wiem* и др. Для этого в качестве тренировочных упражнений можно использовать мини-диалоги с пропуском реплики, предполагающей реакцию на информацию (*Janek nie zdał egzaminu! –/naprawdę?!/ coś ty!/ no nie!, ojej!*), с заданием заменить «литературно-нейтральные» *tak* и *nie* на разговорные синонимы (*Pójdiesz tam? – Tak!/Pewnie! Jasne!; Rozmawiałeś z nim? – Nie!/Ależ skąd! /W życiu!*).

На начальном уровне студенты с удовольствием знакомятся с популярными новообразованиями типа *smsować, surfować po internecie, internauta*, словарными парами *dobry – fajny; dobrze – fajowo; dziewczyna – laska; mężczyzna – facet; kolega – koleś, kumpel; pieniądze – kasa, policjant – gliniarz*; с молодежным сленгом (например, в ситуациях приветствия и прощания: *siema, siemanko* вместо „*jak się masz*”, *nara* вместо „*na razie*”). Преподаватель должен при этом обязательно фиксировать ситуативность употребления подобной лексики, предостерегать перед злоупотреблением просторечными выражениями. Полезны в этом смысле будут упражнения на замены в диалогах форм *ты – Вы (ty – Pan/Pani)* параллельно с подбором других синонимичных слов (*czy masz kasę? – czy pan ma pieniądze?*).

Об изменении нормы в устной речи можно говорить не только применительно к лексике. Начиная изучение польского языка с вводно-фонетического курса, преподаватель обычно обращает внимание учащихся на вариативность ударения в некоторых словах: при постоянном предпоследнем ударном слоге существуют исключения. К ним относятся, в частности, слова на *-ika/-yka*, числительные *czteryście, siedemset, osiemset, dziewięćset*, формы глаголов во множественном числе прошедшего времени (*mówiliśmy, chodziliście* и т.п.) и сослагательного наклонения (*napisałbym, przyszedłbym* и т.п.). В нарушение орфоэпических правил, носители языка произносят их иначе,

руководствуясь общим «законом об ударении на предпоследний слог», т. е. «разговорной нормой». Примечательно, что даже в фонозаписях, прилагаемых к некоторым учебникам польского языка для иностранцев, дикторы не следуют нормативному произношению этих слов [6].

Практически не затрагивается в учебниках польского языка и такой вопрос *грамматики*, как экспансия в разговорном языке окончания *-a* в винительном падеже неодушевленных существительных мужского рода: *wysłać sms-a; zjeść banana; strzelić gola; wygrać seta*, хотя в современном польском языке такие формы в ряде случаев стали доминирующими, вытеснив «закономерный» винительный, равный, как и в русском языке, именительному падежу. Это же касается и винительного падежа указательного местоимения *ta*. Редкий поляк воспользуется в устной речи нормативной формой *tę*, отдавая практически в ста процентах случаев предпочтение универсальному для винительного падежа согласованным определениям окончанию *-ą (tą)*. Обо всех подобных несоответствиях литературной и разговорной нормы преподаватель должен информировать учащихся уже на самых ранних этапах изучения польского языка.

На **продвинутых этапах** изучения языка, когда учащиеся ориентируются в грамматических формах и правилах построения синтаксических конструкций, а также располагают достаточным словарным запасом, круг задач, связанных с развитием коммуникативных навыков, расширяется, как и возможности предъявления на занятиях или в качестве домашних заданий разнообразных печатных, звучащих и видеоматериалов, иллюстрирующих те или иные языковые явления.

При обучении в отрыве от языковой среды незаменимыми в этом смысле являются фильмы и фрагменты из них, сериалы и даже телереклама. Огромные возможности дает для этого интернет во всем своем многообразии. В интернет-пространстве можно найти массу материалов, полезных для развития коммуникативных навыков, начиная от простейших ситуативных фильмов-сценок (см., например, на <http://www.sjikip.us.edu.pl/pl/publikacje/enauczanie/polski-dla-poczatkujacych>) и тематических детских мини-уроков (bawsieslowami.tvp.pl), материалов с видеопорталов *YouTube*, adapter.pl и ipla.pl до *facebook* и других социальных сетей, чатов и всевозможных мессенджеров, а также сайтов радио и телеканалов (polskieradio.pl; tvn.pl, tvn24.pl, tvp.pl), позволяющих пользоваться подкастами. Польские методисты предлагают, например, использовать на занятиях сериал Rodzinka.pl, насыщенный современной разговорной лексикой (избранные тематические фрагменты см. на <https://www.iwonaglowacka.com/single-post/2017/01/24/Rodzinkapl-serial-dla-obcokrajowcow>).

Для знакомства с аутентичными материалами студентов необходимо готовить заблаговременно, предлагая разнообразные задания собственно к видеофильмам, а также упражнения более общего характера: на лексические замены и синтаксические трансформации, на поиск однокоренных слов, синонимов и антонимов, на подбор дефиниций к словам и обобщающих слов к развернутым выражениям, на понимание и употребление фразеологизмов и т. д.

Задания второго типа лучше давать перед просмотром фильма или его фрагмента.

Говоря об употребительной в разговорном языке лексике, следует прежде всего обратить внимание на слова с **эмоциональным и оценочным** значением и контекст, в котором они употребляются. Важным элементом в этом ряду служат, например, глаголы *lubić, uwielbiać, ubóstwiać, podziwiać, nienawidzić, nie znosić, gardzić, brzydzić się* и др. При подготовке заданий на употребление этих глаголов важно учитывать их свойства сочетаемости, обращая особое внимание на случаи несовпадения схем управления с аналогичными в русском языке (ср.: *brzydzić się kim/czym; nienawidzić kogo/czego*).

Непросто обычно усваиваются прилагательные, обозначающие черты характера и оценку (*zaradny, stanowczy, życzliwy, wyrozumiały, opieszaly, pobłażliwy, błyskotliwy, niezręczny* и др.). Еще сложнее обстоит дело, когда характеристика человека выражается существительным, а ведь просторечные слова с негативной оценкой типа *lizus, beksa, bałaganiara, cwaniak, drań, gapa, jędza, spryciarz, niedołęga, łobuz, nicpoń, łotr, gaduła* и др. употребляются практически в каждой дискуссии. В языке СМИ и в русском, и в польском языке существует своеобразная мода на подобные жаргонизмы, в понимании которых (и, при необходимости, в переводе) не помогут ни словари (подобной лексики в них, как правило, нет), ни сходство родственных славянских языков. Такая лексика требует специальной работы в аудитории (см., например, упражнения в [2, с. 127-129]).

Хорошо зарекомендовали себя также упражнения на подбор «разговорных» вариантов к прилагательным *dobry/zły* и наречиям *dobrze/źle* (*tort: dobry, świetny, boski, bajeczny, niesamowity, ekstra; film zły, marny, denny; zrobił to źle, fatalnie, nijak; dobrze, fajowo, mega fajnie*). Полезно предложить учащимся найти и употребить в соответствующих контекстах разговорные замены наречию *bardzo* (очень) из предложенных (*ogromnie, niesamowicie, strasznie, nadzwyczaj, niesamowicie, horrendalnie, potwornie, niewiarygodnie* и т. д.) или подобрать их самостоятельно, заполнив пропуски, например:

1. To była *bardzo* (.....) miła dziewczyna.
2. Zrobiło się *bardzo* (.....) późno.
3. W pracy musiał *bardzo* (.....) się starać.
4. Zrobiło się *bardzo* (.....) zimno.
5. Samochód był *bardzo* (.....) drogi. и т.д.

Огромный пласт разговорной лексики составляют **заимствования** и так называемые **модные слова**. Работа с ними вне языковой среды представляется особенно трудной, т. к. речь идет о неустоявшемся, постоянно изменяющемся языковом явлении, где норма – также понятие нестабильное. Многое здесь зависит от преподавателя, от его отношения к происходящим в языке переменам: можно, конечно, настаивать, что слова «активность», «климат», как и в русском языке, не употребляются во множественном числе (*aktywności, klimaty*), а *klimatyczny* – это только то, что связано с климатом (*zmiany klimatyczne, porozumienie klimatyczne, anomalia klimatyczna*), но в современном

языке поляков это слово приобрело «дополнительное» значение: «уютный, приятный, располагающий» (*klimatyczne miejsce, klimatyczna kawiarnia*). Моднo и современно говорить, например, не *zamiast, sprawdzić, poświecać, oczywiście, wiadomości*, а *opcjonalnie, zweryfikować, dedykować, dokładnie, newsy*. [5, с. 206].

Конечно, обращая внимание на появление новых слов или новых значений, преподаватель может сказать: *так говорить нельзя, это неправильно, в словарях такого нет!* Но кто даст гарантию, что через какое-то время сегодняшняя ошибка не станет нормой? Думается, что более правильной и дальновидной будет стратегия «отстраненной фиксации» происходящих явлений, констатация фактов с объяснением узуса конкретного слова или выражения и указания на грубые ошибки (*pojedyncza jednostka/jednostka, aplikacja/podanie, babciowe/babcine opowieści, kondycja/stan gospodarki, autor/sprawca zamieszania, trafiony/trafny, parlamentariusz/parlamentarzysta, zabezpieczyć/zapewnić, w każdym bądź razie/w każdym razie* и т. п.) Полезный перечень подобных ошибок см. в [7, с. 8-35]. Ведь стала же, например, таким фактом повсеместная замена трудных для усвоения форм собирательных числительных существительными (*dwoje, czworo – dwójka, czwórka*), а существительных среднего рода на *-ę* существительными мужского рода на *-ak* (*zwierzę, szczenię – zwierzak, szczeniak*)!

Отдельного внимания на продвинутом этапе изучения польского языка заслуживает аспект **словообразования**, служащего одним из источников пополнения лексики вообще и разговорной – в частности. С сожалением приходится констатировать, что в учебниках польского языка этому разделу уделяется недостаточное внимание: задания на образование разных частей речи встречаются в них спорадически, а специальные пособия на это немаловажную тему отсутствуют. Объясняется это отчасти тем, что, польский язык, как и русский – это язык флективный. Больше внимание при его изучении отводится овладению формообразующими элементами, хотя, по данным А. Яновской, 2/3 лексического состава славянских языков – это результат словообразования. [4, с. 28]. Тем временем, опыт проведения на IV курсе бакалавриата Дипломатической академии цикла занятий, посвященных словообразовательным процессам в польском языке, показал, что эта тема отнюдь непростая. Некоторые ее подразделы не вызывают особых трудностей (обычно это связано скорее с формообразованием типа *podpisać umowę – podpisanie umowy*, а также со сходными с русским языком моделями приставочного видообразования глаголов, с «заимствованными» префиксами *anty-, mikro-, mega-, neo-, post-* и под.), но, например, отсубстантивные глаголы, существительные и прилагательные (*zaszufladkować, chomikować, pyskować, spoliczkować, wykoleić się, zaognić się; dobroć, głupota, arogancja; gęsi, klasycystyczny, majowy, ruchomy/ruchliwy* и т. п.), сложные слова типа *dwudziestojednolatek, wpłatomat, parkomat, skurczybyk, czujgaz*, названия национальностей и жителей городов (*Kanadyjczyk, poznanianka, opolszczanin*), вызывают значительные затруднения.

Для рассматриваемой темы наиболее значимыми являются отсубстантивные и отадективные образования с уменьшительным и

пейоративным значением, а также существительные со значением действующего лица мужского и женского рода, т. к. именно они формируют тот пласт оценочной лексики, которая широко употребляется в разговорном языке. Кроме стандартных словообразовательных цепочек типа *znać – znowca – znowczyni – znanu*, студентам предлагались задания на образование соответствующих существительных с анализом словообразующих суффиксов, на подбор дефиниций к ним и перевод слов на русский язык, на подбор синонимов и антонимов, на «закрепленность» суффикса за тем или иным значением (ср., например: *kabel – kablówka, leń – leniuch; kot – kocur; pies – psisko; zamek – zamczysko; córka – córa; serce – serduszko; ciocia – ciotunia* и т. д.). Следует отметить, что для практических целей неважно, какое слово при этом являлось исходным, а какое производным. Гораздо важнее, чтобы учащиеся ориентировались в словарном гнезде, умели пользоваться толковыми словарями и «опознавать» родственные связи слов. Преподаватель, со своей стороны, обязан знакомить учеников не только с тем, что и на базе каких моделей уже существует в языке, но и с тем, что в нем может появиться, тем более, что рекламные тексты, заголовки в СМИ пестрят словообразовательно прозрачными лексемами.

За рамками этой статьи осталось немало вопросов, касающихся разговорного языка и его все более настойчивого проникновения в разные стилистические сферы, в том числе в язык СМИ, в язык официальных встреч и переговоров, т. е. в язык специальности студентов Дипломатической академии. Важным дидактическим аспектом, слабо разработанным на материале польского языка, является, например, фразеология, которая в последнее время стала «модной» и широко распространенной не только в рекламе и заголовках газетных статей, но и в выступлениях политических лидеров. Более широкого освещения заслуживает проблема заимствований и жаргонизмов, особенно связанных с экономической и «компьютерной» лексикой.

Конечно, полностью подготовить студентов к активной коммуникации на уровне носителей языка, т. е. к устному неподготовленному диалогу, насыщенному эмоциональной и оценочной лексикой, идиомами и фразеологизмами, отличающемуся спонтанностью речи, быстрой сменой тем и даже нарушением логико-семантической связности, обрывом фраз и оговорками невозможно. Тем не менее, современный преподаватель обязан быть в курсе не только событий, происходящих в стране изучаемого языка, но и языковых процессов, он должен предъявлять студентам и уметь анализировать новые языковые явления, постоянно пополнять материалы для урока и готовить новые.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. М.: 2007.
2. Мочалова Т. С. Польский с нуля. Восток-Запад, кн. 2, М.: 2012.
3. Мочалова Т.С. О выборе текста для начального этапа изучения иностранного языка. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований: №6-2, 2016, с. 392-397.

4. Janowska A. O swoistości derywacji na tle innych sposobów nominacji. // *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achteлик, J. Tambor, Katowice, 2007, s. 28–34.
5. Karolczuk A. Kłopot ze znaczeniem: naruszenie normy leksykalnej a działania lektora języka polskiego jako obcego. // *Acta Universitatis Lodzianis* 21, 2014, s. 203-210.
6. Małyska A., Dembińska K. *Start 1*. Warszawa, 2010.
7. Markowski A. Błędy leksykalne, frazeologiczne i słowotwórcze. // *Centralna Komisja Egzaminacyjna*, Warszawa 2014, s. 8-35.
8. Standardy wymagań egzaminacyjnych, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, MENiS, 2003.
9. Tambor J. Granice potoczności w nauczaniu języka polskiego jako obcego. // *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna*, Kraków: Universitas, 2010, s. 311-320

Объедкова И.В.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКИХ СМИ)

Аннотация. В статье рассматриваются лексико-грамматические и стилистические особенности политического дискурса. Описан опыт анализа политического дискурса на уроке иностранного языка.

Ключевые слова: политический дискурс, анализ, особенности, употребление.

Obyedkova I.V.

LINGUISTIC ANALYSIS OF POLITICAL DISCOURSE IN A FOREIGN LANGUAGE CLASS (ON FRENCH MEDIA)

Abstract. The article deals with the lexical, grammatical and stylistic features of political discourse. The experience of political discourse analyzing at a foreign language lesson is described.

Key words: political discourse, analysis, features, use.

Несмотря на то, что теория публичных выступлений берет свое начало в глубокой античности, коммуникативные и информационно-образовательные потребности современного общества и сегодняшняя все более возрастающая роль средств массовой информации определяют ее актуальность и востребованность. Интенсивное развитие политических технологий способствует повышению внимания научного и профессионального сообщества к теории и практике политической коммуникации. Продолжается активное изучение вопросов структуры и моделирования политического дискурса, определение его места в системе функциональных стилей, анализ используемых политиками стилистических средств. Согласимся со многими лингвистами в определении политического дискурса как объекта лингвокультурологического изучения в качестве «вторичной языковой подсистемы», обладающей определенными специфическими функциями, своеобразным тезаурусом и мощным коммуникативным воздействием. Отметим при этом важность замечания Е.И. Шейгал, которая при анализе структуры политического дискурса обнаруживает его пересечения с иными видами дискурса, такими как педагогический, художественный, бытовой, юридический, военный, научный [2, с. 65, 159-163].

Поэтому при формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов, изучающих право и экономику, необходимо и оправдано обращение к анализу и изучению различных источников политического дискурса. А если принять во внимание, что его основной функцией является функция убеждения, а основной целью коммуникации для любого политического текста выступает речевое воздействие, то кому, если не студентам этих специальностей и направлений подготовки необходимо овладеть всей совокупностью лингвистических средств, которые при правильном выборе будут способствовать достижению этой цели.

В основу нашего совместного со студентами анализа лег поиск ответа на вопрос об основных лингвистических средствах, имеющихся в арсенале политического дискурса? Для изучения были предложены материалы предвыборной кампании 2017 года во Франции. Мы изучили структуру, лексический состав и степень выраженности субъективности в выступлениях двух политических деятелей – кандидата в президенты Франции от «Национального фронта» Марин Ле Пен (Marine Le Pen) и ее соперника центриста Эммануэля Макрона (Emmanuel Macron). На основании проведенного нами сопоставительного анализа особенностей политического дискурса мы пришли к некоторым выводам.

Во-первых, выступления политических деятелей, будучи разновидностью современной публичной речи, являются примером массовой коммуникации и представляют собой устное монологическое высказывание, целью которого является убеждение аудитории и оказание на нее нужного воздействия. Это особый тип текста, его специфика определяется коммуникативной ситуацией, которая формулируется экстралингвистическими факторами (место выступления, тематическое содержание текста, аудитория). Все это оказывает влияние на характер текста и его лингвистические особенности. В частности, своеобразие выражается в использовании профессионализмов, которые присущи политическому дискурсу, в выборе и организации специфических структур выражения в соответствии с прагматическими целями и условиями общения.

Во-вторых, композиция политической речи берет свое начало в античной языковой культуре: вступление (обращение), далее формулирование темы выступления, изложение предмета речи, сообщение главных положений речи, доказательство излагаемых аргументов, опровержение выдвинутых аргументов, обращение к аудитории и призыв к действиям и реакции.

Анализ исследуемых выступлений на лексическом уровне показал, что они являются устной формой литературного языка, где основной является нейтральная общеупотребительная лексика. Достаточно высокий образовательный уровень и социальный статус ораторов, официальная обстановка предопределяют наличие достаточного объема политической лексики, а тематика выступлений отражается в использовании финансовой, экономической и юридической терминологии. Наряду со всем вышеперечисленным необходимо отметить, что словарный состав рассмотренных нами политических выступлений определяется специфическими характеристиками, которые обусловлены речевой ситуацией, в которой они формируются. Являясь устной формой подготовленной речи, политические выступления обладают неоднородным по своему составу словарем. Мы отметили частое взаимопроникновение книжно-письменной и разговорной лексики, а также сочетание элементов официально-делового стиля с внедрением сниженной лексики и просторечий. Очень часто используется метафора. Метафора выступает в качестве средства привлечения внимания. Она воздействует как на сознание, так и на бессознательные компоненты психики. Политические эвфемизмы, вместе с политическими метафорами, эпитетами и

другими лексическими средствами, представляют собой самые действенные способы так называемого сокрытия или камуфлирования действительности. Еще одной из ярчайших особенностей политического дискурса является употребление основных или центральных понятий. Весьма частотна номинализация (превращение глагола в существительное путем конверсии или словосложения). В большей части используются суффиксация, словосложение, транспозиция.

На синтаксическом уровне следует отметить, что политическим дискуссиям свойственна развернутость синтаксических конструкций. В выступлениях прослеживаются сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, что демонстрирует нам их принадлежность к письменному варианту литературного языка. Об этом же говорит употребление причастных и деепричастных оборотов. Выбор активной формы глагола при обращении к аудитории подчеркивает готовность к действиям и выполнению обещаний. Выбор пассивной формы глагола – снятие с себя ответственности за действия и слова – практически не имеет места.

Для оживления выступления и поддержания интереса аудитории оба кандидата используют различные метафоры, сравнения, риторические вопросы, иронию, сарказм. Мы хотели бы отметить, что монологическое выступление эмоционально окрашено, используются эмоциональные и образные средства воздействия, риторические вопросы и стилистические приемы. Наконец, возвышение и восхваление своей кандидатуры, критика, нападения, использование сравнений делает и выступление, и всю кампанию более успешной.

В рамках нашей исследовательской работы мы рассмотрели еще один не менее интересный, на наш взгляд, аспект. Речь идет о гендерном аспекте при сравнении политической речи мужчины и женщины-политика. Проведенное нами исследование на фоне гендерных различий политического дискурса мужчины и женщины-политика показало, что женщина, на наш взгляд, ничуть не уступает мужчине в сфере умелой организации своей политической деятельности. Выступления обоих кандидатов характеризуются равнозначным употреблением терминологической лексики из области политики, что указывает на достаточно высокий уровень их риторической грамотности. Особенностью, пожалуй, является употребление большего количества вводных слов, демонстрирующих присутствие большей степени логичности изложения в текстах Марин Ле Пен.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баранов А.Н., Паршин П.Б. Языковые механизмы вариативной интерпретации действительности как средство воздействия на сознание // Роль языка в средствах массовой коммуникации. М., 1986. С. 100-143.
2. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: автореф. ... д-ра филол. наук. 10.02.01, 10.02.19. Волгоград, 2000. 440 с.

Просвирина О.А.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ И ДИСТРИБУТИВНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИКИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАТЕРИАЛОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы презентации новой лексики в процессе обучения иностранному языку. Дипломатический дискурс предполагает использование элементов официально-делового функционального стиля, в частности, глаголов-вербализаторов. Эти глаголы либо подвергаются десемантизации, либо развивают деривационно связанное значение. Презентация вербализаторов требует особого подхода, включающего анализ семантической структуры в сочетании с характеристикой их дистрибутивных возможностей.

Ключевые слова: семантическая структура, коннотация, деривационно связанное значение, глагол-вербализатор.

Prosvirina O.A.

SEMANTIC AND DISTRIBUTIONAL LEXICAL ANALYSIS WHEN PREPARING THE PROFESSIONAL MODULE MATERIALS

Abstract. This article deals with the problems of new lexicon presentation in teaching foreign languages. Diplomatic discourse demands using the official functional style elements, including verbalizers (semi-copula verbs). These verbs either have abstract meaning or develop new meaning by means of semantic derivation. The verbalizers should be introduced in a special way, demonstrating both their semantic structure and distribution possibilities.

Key words: semantic structure, connotation, semantic derivation, verbalizer.

В специальных функциональных стилях сербского языка, и в частности, в дипломатическом дискурсе используется группа глаголов-вербализаторов, выступающих в полуслужебной функции [2, с. 296]. Презентация подобных слов с помощью переводного эквивалента приводит лишь к путанице. Примером может служить глагол *ćiniti* «делать». Проблема состоит в том, что указанный русский эквивалент подходит к целой синонимической цепочке глаголов созидания: *praviti, raditi, vršiti, obavljati, izvoditi*. Кроме того, указанный глагол в сочетании с некоторыми существительными взаимозаменяем с глаголами *pričinjavati, zadavati*, например: *ćiniti / pričinjavati / zadavati štetu* «причинять ущерб». В денотативном значении указанные лексемы не являются синонимами и принадлежат к разным семантическим группам: *ćiniti* к глаголам созидания, а *pričinjavati* – к каузативным глаголам.

Не вносит ясности обращение к толковому словарю. Так, академический Словарь сербскохорватского литературного языка [5] в статье *praviti* приводит следующие синонимы: *ćiniti, vršiti, svršavati, izvoditi, ispunjavati*. В словарной статье *ćiniti* указаны в качестве синонимов *vršiti, izvršavati, svršavati, izvoditi*. Перекрестные отсылки – типичный прием в практической лексикографии, что не дает представления о различиях в употреблении синонимов. Конечно, для понимания глаголов в контексте достаточно данных толковых и переводных

словарей. Но если исходить из перспективы активизации глаголов, можно с уверенностью прогнозировать ошибки. Ср. словосочетания: *praviti nameštaj* «делать мебель», *praviti pokrete* «делать движения», *praviti grimase* «строить гримасы», *praviti smetnje* «создавать препятствия», *praviti skandal* «устраивать скандал». Можно предположить, что выражение *строить гримасы* учащиеся (с помощью бумажного или электронного словаря) переведут так: **graditi grimase*. Соответственно, словосочетание *создавать препятствия* получит перевод **stvarati smetnje*. Ведь словари часто приводят лишь те эквиваленты, которые подходят для перевода слова в свободном значении, а в словосочетаниях типа *строить гримасы* глагольный компонент выступает в полуслужебной функции. В результате будет засчитана лексическая или стилистическая ошибка (в устной или письменной речи).

Предотвращению таких неприятностей служит комбинирование методов семантического и дистрибутивного анализа при введении, закреплении и активизации лексики. Семантический анализ предполагает выделение интегральных, дифференциальных и коннотативных или ассоциативных семантических признаков [6, с. 62]. Дистрибутивный анализ особенно эффективен применительно к синонимам, поскольку он связан с описанием комбинаторных возможностей слова, отличающих его от других членов синонимической группы. Рассмотрим дистрибутивно-семантическую характеристику глагола *(na)praviti* в составе связанных словосочетаний перифрастического типа (с указанием семантической доминанты и списка именных лексем).

1. «отпечаток»: *trag, znak, šara, krug; put, putovanje, šetnja, karijera;*
2. «очертания»: *crtež, skica, plan, zabeleška;*
3. «телодвижение»: *pokret, gest, korak, stoj, pregib, grimasa;*
4. «соотношение»: *red, promena, pauza, ugovor, pogodba, poznanstvo, društvo (kome);*
5. «негативное действие»: *nered, zbrka, gužva, pometnja, smetnja, prepreka, skandal, scena; glupost, šteta.*

Сравним полученную картину с дистрибутивно-семантической характеристикой ближайшего синонима *činiti*.

1. «телодвижение»: *pokret, gest, korak, skok (svrš. učiniti / načiniti);*
2. «усилие»: *napor, postupak, pokušaj, poduhvat, podvig (svrš. učiniti);*
3. «негативное действие»: *greška, greh, propust, prekršaj, zločin, prestup, nedelo, bezakonje, krivično delo, izdaja (svrš. počiniti);*
4. «ущерб»: *šteta, zlo, neprilike, smetnje, teškoće, problem, nepravda (svrš. učiniti);*
5. «что-л. приятное»: *usluga, zadovoljstvo, milost, dobro (svrš. učiniti).*

В коннотативной сочетаемости *(na)praviti* прослеживается связь с денотативным значением «созидать» (*napraviti trag* «оставить след», т.е. *создать ямку в форме стоны*). Глагол *(po)činiti* подвергся более глубокой десемантизации и сочетается с широким диапазоном существительных негативной семантики (причем словосочетания типа *počiniti krivično delo* «совершить уголовное деяние» носят терминологический характер,

закрепленный в юридическом дискурсе). Очевидно, что презентация данных близких синонимов требует уточнения их семантических и дистрибутивных различий в целях профилактики калькирования и ложных ассоциаций на этапе активизации. Целесообразно также дать учащимся представление о несовпадении лексической парадигматики и синтагматики двух близких синонимов: *praviti = stvarati, proizvoditi (синонимия); + trag, gest, karijeru (семантическая валентность); ĉiniti = raditi, postupati; + grešku, zločin, zadovoljstvo*. Впрочем, нельзя не предупредить и о случаях варьирования: *praviti / ĉiniti ustupke, praviti / ĉiniti korak*.

Глагол-вербализатор *ĉiniti* относится к группе глаголов созидания. Вместе с тем, в силу диффузности коннотативного значения, он вступает в синонимические отношения с некоторыми глаголами каузативной группы. К каузативным вербализаторам относятся, прежде всего, синонимы собственно каузативов (обусловить, вызвать и т.п.), отличающиеся от последних тем, что каузативное значение реализуется у них лишь в составе перифраз. Кроме того, каузативный оттенок значения содержат глаголы, задействованные в перифразах, соотносительных с глаголами аффективного воздействия на лицо (удивить, заинтересовать и т.п.), а также со скрытыми каузативами. Денотативное значение глагола реализуется в сочетании с любыми словами соответствующего понятийного круга, в то время как деривационно связанное значение характеризует избирательная сочетаемость. В частности глагол *zadavati / zadati* «задавать / задать» соединяется с разными словами, обладающими интегральным семантическим признаком «задание», а в связанном каузативном значении конкурирует не только с каузативами *nanositi / naneti, priĉinjavati / priĉiniti*, но и с некоторыми глаголами созидания. Возможна синонимическая подстановка в сочетании с существительными, указывающими на моральный или физический ущерб, однако с определенными узуальными ограничениями, что приводит к высокой степени межъязыковой идиоматичности, ср.: *naneti / uĉiniti štetu* «причинить вред», *uĉiniti / priĉiniti zadovoljstvo* «доставит удовольствие». Синонимическая подстановка невозможна в перифразах *zadati udarac, naneti uvredu* и др., что может быть обусловлено как актуализацией коннотативных семантических признаков, так и влиянием узуальных факторов.

В силу абстрактности значения полуслужебные глаголы нередко переводятся глаголом-вербализатором другой семантической группы: каузативы в сербском языке соответствуют глаголам созидания в русском и наоборот. Например: *dati injekciju* «сделать укол», *dati izjavu* «сделать заявление». Глагол *dati* в функции вербализатора относится к каузативам и сочетается с широким диапазоном пропозитивных существительных, среди которых преобладают отадъективные. Подобные перифразы соотносятся со словосочетаниями на базе глагола *ĉiniti*: *dati snagu neĉemu = uĉiniti snažnim nešto = osnažiti nešto; dati lepotu = uĉiniti lepim = ulepšati; dati živost = uĉiniti živim / živahnim*. Это подтверждает глубинное семантическое родство разнооформленных словосочетаний. И все же связь с денотативным значением отражается на том, какие группы пропозитивных существительных формируют

дистрибутивный потенциал того или иного глагола. Примером может служить глагол *vršiti*, утративший свободное значение, но сохраняющий ассоциативную связь с полнозначным глаголом *izvršavati / izvršiti* «выполнять / выполнить» (форма совершенного вида у них общая).

1. «изменение»: *promena, transformisanje, adaptacija, reformisanje, korekcija, obnova, priprema i dr.*;
2. «действие, направленное на изменение положения объекта относительно субъекта»: *izbor, odabiranje, raspodela, konfiskacija, utovar, istovar, sređivanje, akumulisanje, koncentracija, uplata, isplata i dr.*;
3. «изменение положения объекта в пространстве»: *vožnja, kretanje, prevoz, skretanje, okretanje, preticanje itd.*
4. «физическое или интеллектуальное воздействие на объект»: *građevinski itd. radovi, popravka, remont, radnja, akcija, operacija, hirurška intervencija itd.; istraživanje, ispitivanje, analiza, klasifikacija, prebrojavanje, proveravanje, kontrola, nadzor, pretres itd.*;
5. «дело, задание»: *posao, (radni i sl.) zadatak, funkcija.*

Существительные пятой группы параллельно употребляются с вербализатором *obavljati*, также утратившим свободное значение, но сохраняющим ассоциативную связь с однокоренным глаголом *baviti se* «заниматься»: *vršiti / obavljati razmenu mišljenja* «осуществлять обмен мнениями». Возможно, вариативность глагольного компонента зависит от актуализации того или иного коннотативного признака: «задание» или «занятие». Слово *posao* «дело» может употребляться с обоими глаголами благодаря широкому диапазону семантических признаков, а некоторые существительные с узким значением перенимают его комбинаторные возможности, поскольку в структуру их значения понятие «дело» входит в качестве интегрального признака.

Многие глаголы каузативной группы также сочетаются с существительными, в семантическую структуру которых входит коннотативный признак «изменение». Взаимозависимость двух групп вербализаторов проявляется при сравнении с русскими сочетаниями, например *оказать помощь – pružiti pomoć* (вербализатор каузативной группы); *оказать давление – izvršiti pritisak* (вербализатор группы глаголов созидания). Однако открытые и закрытые серии словосочетаний с этими глаголами обладают общим отличием – направленностью на косвенный объект (по модели «дать кому что»). Глагол *pružiti* «протянуть (руку и т.п.)» образует следующие перифразы: *pružiti pomoć, podršku* «оказать помощь, поддержку»; *pružiti garanciju, zaštitu* «предоставить гарантию, защиту»; *pružiti mogućnost, priliku* «дать возможность, шанс»; *pružiti radost, zadovoljstvo* «доставить радость, удовольствие». Как сербские перифразы на базе одного глагола *pružiti*, так и русские эквиваленты с разными глаголами, обладающими разным ассоциативным потенциалом, распространяются за счет косвенного дополнения в дательном падеже без предлога или предложного дополнения, указывающего на направление.

Закрытые серии словосочетаний или отдельные устойчивые сочетания сформированы на базе глаголов, выступающих в деривационно связанном значении. Комбинаторные возможности таких глаголов зависят от того, содержит ли семантика именного компонента перифразы коннотативные признаки, совпадающие с какими-либо элементами семантической структуры глагольного компонента. Вот некоторые примеры, подтверждающие этот тезис. *Ulivati* «вливать = наполнять жидкостью» сочетается с существительными, означающими эмоции (которые могут даже переполнять человека), например: *ulivati ljubav, poverenje, nadu* «внушать любовь, доверие, надежду». *Vuditi interesovanje, radoznanost* «возбуждать интерес, любопытство» - сербский и русский глаголы в этом случае близки по ассоциативному потенциалу. И все же, если учащийся попытается перевести с русского языка (даже с помощью словаря), и в том, и в другом случае получится калька вроде **sugerisati nadu, uzbuditi radoznanost*, поскольку словари и электронные переводчики не справляются с несвободной сочетаемостью слов, да и студенты не всегда правильно формулируют запрос, пользуясь поисковиком. Поэтому в тех случаях, когда нет возможности проверить перевод, имеет смысл посоветовать студентам прибегнуть к помощи десемантизированного синонима *dati* или каузатива *izazivati / izazvati* «вызывать / вызвать», у которых меньше комбинаторных ограничений, ср.: *dati nadu, izazvati radoznanost*.

Что касается глаголов созидания, пожалуй, труднее всего объяснить семантическую валентность глагола *izvoditi / izvesti* «выводить / вывести», который часто заменяет *(iz)vršiti* без особых видимых причин. Но если проанализировать характер семантики пропозитивных существительных, которые тяготеют к этому глаголу и практически не встречаются в сочетании с его синонимами, можно выделить семантическую доминанту «физически или интеллектуально сложное действие, требующее мастерства, тренировки и т.п.». Например:

Moja mašta izvodi svoje nevidljive i nečujne igre i pelivanluke [1, c. 485]; Uzalud je Jagoš izvodio svoje boračke majstorije, varke i smicalice [3, c. 240]; Odsad je istu podvalu izvodio sa svakom ženom [7, c.266].

Опираясь на семантический анализ глаголов-вербализаторов, учащийся сможет ориентироваться в выборе сербского эквивалента на продвинутом этапе изучения языка. Некоторые слова легче усваиваются, если привлечь внимание учащегося к фразеологической парадигматике. Использование глагола *baciti* в функции вербализатора предопределено актуализацией дифференциальных семантических признаков «направление сверху вниз» (*baciti svetlost, senku*); коннотативных семантических признаков: «быстрота» (*baciti pogled*), «тяжесть» (*baciti prokletstvo, krivicu, sumnju*). Свободное значение *baciti* «бросить» реализуется с названиями любых предметов, подверженных закону притяжения. Брошенный камень может причинить вред – отсюда ассоциативная связь с пропозитивными существительными *krivica* «вина», *sumnja* «сомнение», *prokletstvo* «проклятие», значение которых предполагает вред, тяжелые последствия и т.п. О наличии общности ассоциативного потенциала, развившегося на базе денотативного значения глагола,

свидетельствует сходство фразеологических парадигм с существительными разных семантических групп: *baciti zrak – zrak je rao* «отбросить луч – луч упал»; *baciti sumnju – sumnja je pala* «заподозрить – попасть под подозрение»; *baciti pogled – pogled je rao* «бросить взгляд – взгляд упал». Приведенные примеры требуют предложного дополнения (на кого-что). Глагол *ispuštati / ispuštiti* «выпускать / выпустить» в результате семантической деривации приобрел значение «каузировать звук или запах»: *ispuštiti zvuk* «издать звук», *ispuštiti krik, uzdah* «издать / испустить крик, вздох»; *ispuštati miris* «издавать запах». Подобные словосочетания могут образовывать фразеологические парадигмы (ср. *širiti miris* «распространять запах»).

Презентация новой лексики на функциональном и оперативном уровнях изучения иностранного языка предполагает применение методов семантического анализа в целях предупреждения межъязыковой интерференции, поскольку выделение интегральных, дифференциальных, коннотативных семантических признаков позволяет объяснить выбор разных русских переводных эквивалентов. Тем самым уменьшается опасность ложных ассоциаций и калькирования. Характеристика дистрибутивных свойств слова не менее важна, так как выявление наиболее типичных устойчивых словосочетаний создает опорный минимальный контекст, помогающий выбрать один из синонимов по аналогии. Наряду с лексической синтагматикой целесообразно использовать лексическую парадигматику, указывая синонимы, антонимы, в ряде случаев и межъязыковые паронимы. Такой подход к лексике обеспечивает более эффективное обучение иностранному языку, чем просто потекстовые или поурочные словарики [4].

В рамках профессионального модуля учащиеся осваивают особенности дипломатического дискурса, для которого характерны элементы официально-делового стиля. Им приходится запоминать большое количество глаголов-вербализаторов, сочетающихся с пропозитивными существительными, в первую очередь, абстрактными – отглагольными и отадективными. Некоторые полуслужебные глаголы подвергаются десемантизации, некоторые выступают в деривационно связанном значении. И в том, и в другом случае необходим анализ семантической структуры и дистрибутивных возможностей глаголов, поскольку их употребление уже не зависит от денотативного значения. Семантический и дистрибутивный анализ такой лексики полезен как при подготовке профессионально ориентированных пособий, так и при работе с актуальными материалами общественно-политической и дипломатической тематики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андрић Иво. Знакови поред пута. Београд. С.1 – 606.
2. Лазић-Коњик Ивана. Структура, функција и лексикографска обрада перифрастичних предиката. На примерима из дневне штампе // Зборник за филологију и лингвистику. Нови Сад. – Матица Српска. 2006. № 49/1. С. 219 – 304.
3. Настасијевић Славомир. Тешко побеђенима. Београд. 1976. С. 1 – 571.
4. Просвирина О.А. Сербскохорватский язык. М. Издательство «Человек». С. 1 – 384.

5. Речник српскохрватскога књижевног језика. Нови Сад. 1976.
6. Телия В.Н. Типы языковых значений.Связанное значение слова в языке. М. Наука. С. 1-269.
7. Тишма Александар. Употреба човека. Београд. 1976. С. 1 – 405.
8. Мочалова Т.С., Сыркова И.А. О работе с профильными текстами на занятиях по славянским языкам. // Язык как фактор культурной дипломатии. Сб. материалов межвузовской научно-практической конференции. 2017. С. 141-148.

Романович М.Ю.

Маткова М.В.

**В ЗОНЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО ВНИМАНИЯ –
ТИПИЧНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ
ОШИБКИ У
СТУДЕНТОВ 1-2 КУРСА ЯЗЫКОВЫХ И НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

Аннотация. В настоящей статье авторы выделяют и анализируют основные блоки студенческих ошибок на младших курсах языковых и неязыковых вузов, а также высказывают соображения относительно методов борьбы с такого рода недочетами.

Ключевые слова. Ошибка, студенческий, перевод, переводческий, лингвострановедческий

Romanovich M.Yu.

Matkova M.V.

**ATTENTION: STUDENTS' TYPICAL LINGUISTIC AND CULTURAL
MISTAKES AT EARLY ACADEMIC STAGES**

Abstract. The article is about students' typical mistakes at early stages of university education. The authors sort out different categories of mistakes and work out academic strategies for their elimination.

Key words. Mistake, student, translation, linguistic, cultural

Уже давно не секрет, что преподавателям младших курсов языковых и неязыковых вузов выпадает непростая задача: справиться с закоренелыми лингвистическими ошибками, а также развеять нереальные лингвострановедческие мифы, бытующие в сознании свежееиспеченных студентов. И та, и другая проблема – результат специфического академического «наследия» более ранних этапов образования, а именно: школьной программы, ориентированной на тесты и решение узких и конкретных учебных задач, а не на расширение общего кругозора учащихся, в том числе, и языкового. Поэтому на младших курсах вузов преподавателям приходится зачастую объяснять, казалось бы, простые и очевидные вещи. Итак, перейдем к конкретным примерам.

Первая группа студенческих ошибок – это ошибки чисто лексические. Зачастую студентов ставит в тупик такое явление, как полисемантичность английских слов. В большинстве школ, к сожалению, учителя уже давно не работают над активным и многоаспектным расширением словарного запаса детей. Набор слов у учащихся происходит пассивно, они просто помечают тем или иным образом незнакомые слова при переводе текстов, часто просто надписывая перевод поверх английской фразы. Таким образом, расширение словарного запаса происходит не просто вяло, но и узко: учащиеся в лучшем случае запоминают одно-два значения слова, не более. Отсюда и переводческие ошибки в студенческой аудитории на первом курсе: *to get linguists into the field* – *отправить лингвистов в колхоз*. Или: *She was an actress who performed at the theatres run by her husband.* – *Она была актрисой и бегала по театрам за своим*

мужем. Не говоря уже о ежегодном студенческом «открытии», что *drugs* – это, оказывается, не только наркотики, но и лекарства.

В качестве действенного метода борьбы с подобными явлениями мы бы предложили заострение внимания на таких ошибках, обсуждение и запись с последующим аудиторным опросом различных лексико-семантических вариантов одной и той же полисемантической языковой единицы. А в качестве активации полученной информации мы часто используем различные варианты творческих заданий на разные значения многозначного слова: составление студентами собственных примеров, работу в диалогах и т.д.

Ко второй группе типичных студенческих ошибок на младших курсах мы бы отнесли пул «ложных друзей переводчиков». Проистекают эти ошибки всё от того же нежелания и неприученности студентов работать со словарем. Отсюда и перевод в аудитории первого-второго курсов языковой единицы *actually* словом «актуально», а не «фактически», *producer* – исключительно словом «продюсер»; вариант «режиссер» студентом просто в голову не приходит, не говоря уж о переводе «производитель, изготовитель, производственник». Слово *fitness* традиционно понимается студентами очень узко как «фитнес», варианты «годность, пригодность», «соответствие» становятся великим аудиторным открытием для первокурсников. К «ложным друзьям» можно отнести и распространенные фонетические ошибки студентов типа поголовного произнесения английского слова *fur* как [fʊr]. Проистекает эта типичная для нашего времени ошибка от повсеместной навязчивой рекламы меховой фирмы “Elena Furs” (“Елена Фурс») и закрепившегося в сознании студентов неправильного фонетического стереотипа. Неверный фонетический стереотип реализуется и в традиционном переводе английского слова *analyst* как «аналист», а не «аналитик».

Задачей преподавателя в борьбе с такого рода ошибками является не только просвещение студентов в конкретных контекстуальных случаях и развенчивание их языковых иллюзий (зачастую в решении этой задачи на помощь преподавателю приходит здоровое чувство юмора, тщательное дозируемое в аудитории), но и формирование у учащихся навыков постоянной консультации и самопроверки по лексикографическим источникам. Выработка такого рода навыка у современных первокурсников – дело небыстрое, но необходимое, и в помощь преподавателю – внимание к подобным случаям и постоянный акцент на работе со словарем. Надо просто не проходить мимо подобных аудиторных ситуаций и терпеливо вырабатывать у студентов новые переводческие стереотипы.

К третьей – чрезвычайно многочисленной – группе студенческих ошибок можно отнести лингвострановедческие межкультурные несоответствия. По опыту можем утверждать, что это наиболее трудно искореняемые недочеты, так как в данном случае преподаватель вступает в борьбу с убеждениями, продиктованными всем предыдущим жизненным опытом студентов. Речь идет об ошибках типа смысловой пары *town house – terraced house*. На российском рынке недвижимости «таунхаус» – это дом, имеющий общую стену с соседним домом той же архитектуры, серии и того же

времени постройки. Иными словами, это удачный гибрид городской квартиры и загородного дома. Таунхаусы в нашей действительности – это малоэтажный комплекс комфортабельных коттеджей, совмещенных друг с другом боковыми стенками и располагающих собственными небольшими земельными участками 1-4 сотки. Т.е. это то, что в британской действительности называют *terraced houses*. Произошло данное ошибочное убеждение от изначально искаженного перевода английского словосочетания *town house*, обозначающего дом в частном секторе, а чаще в центре старого английского города (отсюда и сам термин). Но поскольку искаженное значение в русском языке стало повсеместно распространенным, переубедить студентов – зачастую непростая задача. Так же трудно убедить студентов, что *manager* – это не продавец, а директор, управляющий; что *dinner* – это ужин, а не обед; что *college* – это не только техникум, но может быть и подразделением университета. Не говоря уж о том, что словосочетания *in dozens*, *by the dozen* в некоторых случаях можно переводить не «дюжинами», а «десятками», если речь идет о неопределенном количестве.

В помощь преподавателю для искоренения студенческих ошибок такого рода может быть последовательное и углубленное изучение таким тематических блоков, как «Жилищный вопрос в Великобритании», «Образование в англоязычных странах» и т.д., даже если данные разделы не предусмотрены учебной программой напрямую. Кроме того, нелишним оказывается рассказать студентам историю появления подобных искажений в русском языке в 90е годы прошлого века, когда в нашей стране резко вырос интерес к английскому языку и англоязычным реалиям, но в условиях тогдашней повсеместной лингвистической безграмотности и возникли неправильно переведенные термины, позднее закрепившиеся в нашем общественном быту.

Кроме того, продуктивным методом борьбы с такого рода ошибками показали себя задания творческого типа. Например, ролевое разыгрывание тематических ситуаций, где один из студентов играет роль переводчика и наглядно сталкивается с переводческими трудностями.

Таким образом, выявлять студенческие лексические и лингвострановедческие ошибки на ранних этапах университетского обучения не только необходимо, но и обязательно. Преподаватель университета обязан не проходить мимо подобных случаев и своевременно грамотно и аргументировано на них реагировать для того, чтобы тем самым подготовить студента к последующим этапам обучения.

Тюменева Н.П.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК В ДЕЛОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ В ВУЗАХ ФСИН РОССИИ»

Аннотация. Статья посвящена проблеме преподавания русского языка в деловой документации. Особое внимание уделяется профессионально-ориентированному обучению.

Ключевые слова: деловая документация, обучение, профессиональная деятельность.

Tyumeneva N.P.

CHALLENGES OF TEACHING “THE RUSSIAN LANGUAGE IN BUSINESS DOCUMENTS IN THE HIGHER INSTITUTIONS OF RUSSIA’S FEDERAL PENAL SERVICE”

Abstract. The article is devoted to the problem of teaching the Russian language of business documentation. Special attention is given to career oriented training.

Key words: business documentation, training, professional activities.

Уровень владения русским языком, государственным языком нашей страны, является важнейшим показателем профессиональной компетентности будущих специалистов УИС, поскольку важнейшей составляющей их деятельности является речевая деятельность.

Обучение русскому языку в деловой документации в вузе осуществляется в соответствии с рабочей программой, составленной на основе федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Разработанная рабочая программа предполагает формирование у будущих специалистов УИС способности осуществлять письменную и устную коммуникацию на русском языке, способности к логическому мышлению, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, вести полемику и дискуссии, создавать письменные тексты, используемые в профессиональной деятельности.

Дисциплина «Русский язык в деловой документации» имеет ярко выраженную практическую направленность на развитие навыков наиболее эффективного использования средств русского языка (на всех языковых уровнях) в последующей профессиональной деятельности. Для будущих специалистов УИС важны владение официально-деловым стилем речи, навыки работы с документами при соблюдении существующих норм.

Профессиональная направленность преподавания русского языка в деловой документации стимулирует процесс познания обучающихся, формирует положительное отношение к дисциплине, способствует осознанной потребности в овладении знаниями как профессионально значимыми.

Профессионально-ориентированное обучение русскому языку в деловой документации требует от преподавателя разработки дидактического материала, включающего в себя образцы специальных текстов; отрицательный материал (типичные ошибки и стилистические погрешности в текстах документов, в том числе в правовых актах); словарь юридических терминов; наиболее

востребованные правила с иллюстративным материалом; банк заданий на типичные ситуации делового общения в профессиональной деятельности сотрудников УИС.

Приведем примеры заданий:

1. Найдите грамматическую ошибку в формулировке правила об обратной силе закона в ч. 2 ст. 10 УК РФ:

Если новый уголовный закон смягчает наказание за деяние, которое отбывается лицом, то это наказание подлежит сокращению в пределах, предусмотренных новым уголовным законом.

2. Измените неправильное местоположение дополнений:

Следователь вправе также получить образцы почерка или иные образцы для сравнительного исследования у свидетеля или потерпевшего... (ст. 186 УПК РФ)

Суд, вынесший приговор о конфискации имущества, после вступления его в законную силу направляет исполнительный лист, копию описи имущества и копию приговора для исполнения судебному исполнителю... (ст 62 УИК РФ).

3. Отредактируйте предложения: найдите ошибку, определите её тип, предложите правильный ответ.

<i>Неправильно</i>	<i>Тип ошибки</i>	<i>Правильно</i>
1. В этой связи просим Вас предоставить необходимые сведения.		
2. Следствие должно расставить все точки в этом деле.		
3. Рассмотрев причины аварии, были установлены её виновники.		
4. Тактика нового генерального прокурора в отношении финансирования организации может быть разной. Либо он станет сторонником прозападной линии, либо закроет глаза на привлечение западных инвесторов.		
5. Выступающий нарисовал на доске схему, из которой следовало, что в стране примерно 40% научного потенциала находится на мировом уровне, около 30% работает хорошо, а 10 % – неудовлетворительно		
6. Для женщин все закончилось благополучно: их не стали привлекать за нанесение телесных повреждений, а просто уволили с работы.		
7. Россия готова по выплате по долговым обязательствам.		
8. За допущенные нарушения фирма понесёт штраф.		
9. Вина подсудимого в том убийстве, в котором он предан суду, полностью доказана.		
10. Ему грозит увольнение от должности.		

Изучение русского языка в деловой документации является, пожалуй, последней возможностью выпускников школ заполнить грамматические, орфографические и стилистические пробелы после многолетнего натаскивания на типовые задания ЕГЭ. Особое внимание на практических занятиях уделяется трудным случаям орфографии и пунктуации, лексическим и грамматическим нормам деловой документации (правописание юридических терминов, род несклоняемых существительных, род существительных, обозначающих людей по профессии, должности, званию; склонение нестандартных фамилий и географических названий; склонение числительных, употребление собирательных числительных и др.). Вместе с тем, снижение количества орфографических, лексических и грамматических ошибок не решает всех проблем коммуникаций, имеющих место в профессиональной сфере речевой деятельности, поэтому необходима система занятий, на которых проигрываются ситуации, приближенные к реальным условиям профессионального общения будущих специалистов УИС

В условиях дефицита учебного времени (курс рассчитан на 72 часа, из них 36 часов практических занятий) важно так организовать процесс изучения дисциплины, чтобы курсанты усвоили необходимые теоретические знания по дисциплине и овладели соответствующими умениями и навыками. Конструктивный подход к решению проблемы преподавания новой для вузов ФСИН дисциплины заключается в создании учебного пособия «Русский язык в деловой документации» [1], учитывающего специфику профессиональной деятельности будущих специалистов. Оно включает в себя основные теоретические сведения и практические задания по культуре официально-деловой письменной речи, позволяющие предупредить типичные ошибки в составлении служебных документов. Основное внимание авторами уделяется формированию умений и навыков грамотного составления различных видов документов, используемых в профессиональной деятельности сотрудника ФСИН России. Данное пособие призвано помочь курсантам овладеть навыками точного и правильного изложения мысли в рамках языка деловой документации, методикой оформления, составления, правки и редактирования документов.

Подводя итог сказанному, отметим, что преподавание дисциплины «Русский язык в деловой документации» требует дальнейшего осмысления накопленного педагогического опыта обучения, разработки новых учебных пособий, более глубокой интеграции со специальными дисциплинами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Тюменева Н.П. Русский язык в деловой документации [Текст]: учеб. пособие / Н.П.Тюменева, Н.И. Сидорова; Акад. ФСИН России, каф. иностр. яз. Рязань, 2012. 114 с.
2. Тюменева Н.П. К вопросу преподавания русского языка в деловой коммуникации. // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах ФСИН России. Сборник материалов межрегионального научно-практического семинара с международным участием. 2017. С. 327-331.

Щербакова О.Ю.

РАБОТА С ПУБЛИЧНЫМИ УСТНЫМИ ВЫСТУПЛЕНИЯМИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос работы с аутентичными речами публичных выступлений в процессе формирования коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза, отбора учебного материала для успешного развития коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку. Также, в статье характеризуется текст устного выступления с точки зрения лингвистических и структурных особенностей.

Ключевые слова: устное выступление, коммуникативная компетенция, экспрессивные средства.

Sherbakova O.U.

WORKING WITH PUBLIC ORAL PRESENTATIONS TO FORM THE STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract. The article deals with the issue of working with authentic oral presentations in the process of forming the communicative competence of students of a non-linguistic high school, selecting educational material for the successful development of communicative competence in classes in a foreign language. Also, the article describes the text of the oral presentation in terms of linguistic and structural features.

Key words: Oral presentations, communicative competence, actual tasks, expressive means

В настоящее время перед выпускниками вуза остро стоит вопрос об академической и профессиональной мобильности в связи с растущим числом контактов с зарубежными партнерами. В связи с этим формирование и развитие коммуникативной компетенции на иностранном языке является актуальной задачей.

Под коммуникативной компетенцией понимается способность студента решать актуальные задачи общения в бытовой, профессиональной и культурной сферах жизни средствами иностранного языка, умение студентов пользоваться лингвистическими средствами языка и речи для реализации целей общения. В свою очередь, цель преподавателя – развить коммуникативную компетенцию в условиях прямого или опосредованного контакта со студентом, изучающим иностранный язык в соответствии с нормами и традициями культуры этого языка. Коммуникативная компетенция включает в себя грамотную речь, правильное произношение, использование ораторских приемов, умение вступить в общение с любым человеком в различных ситуациях общения. Конечной целью обучения иностранным языкам является относительно свободное ориентирование выпускника в иноязычной среде и умению адекватно реагировать на речь в различных ситуациях [1с. 45].

В программу курса обучения обязательно входит формирование навыков устного выступления. В связи с этим большое значение имеет подбор

необходимого аутентичного материала для обучения этим навыкам. В качестве такого материала можно использовать аутентичные речи политических деятелей, деятелей науки и искусства. В настоящее время существует много сайтов, где представлены множество разнообразных выступлений носителей языка. Количество данных выступлений постоянно пополняется, что дает возможность студенту знакомиться с актуальными англоязычными текстами.

На сайтах представлены сочетания видео и печатного текста, которые значительно расширяют содержание публичной речи. Каждое выступление снабжается интерактивными субтитрами, что в свою очередь значительно облегчает подготовку студента, делает эту работу привлекательной и интересной. Студент овладевает инструментами структуры, лингвистическими особенностями устного выступления.

Имея перед глазами интерактивные субтитры, студенты имеют возможность проследить за интонированием отдельных частей речи, особенностями произношения отдельных языковых единиц, особенностями определенных диалектов языка.

В учебном процессе в ходе работы над устным выступлением особую роль играет работа над печатными вариантами публичной речи. Во-первых, анализ печатного варианта текстов позволяет определить синтаксические и лексические экспрессивные средства привлечения внимания слушателя (антитеза, параллельные конструкции, повторы, однородные члены предложения, стилистическая инверсия, эллипсис, сентенции, фразеологические сочетания, риторические вопросы, связующие слова, метафоры); во-вторых, анализ печатного варианта позволяет выделить особенности структурно - композиционных частей публичной речи.

Обратимся к анализу текстов устных выступлений.

В текстах устных выступлений мы находим множество средств выражения экспрессивности. Средства выражения экспрессивности являются элементами текста, воздействующие на слушателя. Поэтому выбор языковых средств является определяющим при подготовке к выступлению и собственно во время произнесения речи. В текстах устных выступлений наблюдается стабильное употребление экспрессивных средств на разных уровнях языка. Рассмотрим некоторые наиболее характерные лексические экспрессивные особенности устных выступлений.

Например, остановимся на наречиях-усилителях как средствах усиления и синтаксического подчинения усиливаемому слову. На занятиях студенты провели лингвистический анализ употребления наречий-усилителей, обладающих эмоционально-оценочной коннотацией перед и после глагола в текстах устных выступлений. Наиболее часто употребляемыми наречиями являются наречия-усилители: *increasingly, significantly, quickly, rapidly, relatively, effectively, dramatically, gradually, heavily, highly, successfully*.

Наречия-усилители *dramatically, entirely, significantly* часто сочетаются с глаголами *to reduce, to remove, to alter* и часто находятся в позиции перед объектом усиления.

Наряду с наречиями-усилителями были проанализированы метафорические глаголы, которые были объединены на основании критерия вектора ориентации, критерия вектора скорости, характера изменения.

В речах устных выступление часто употребляются метафорические глаголы вектора ориентации: *go up, rise, raise, grow up, pick up, shoot up, fall down, drop, decline, expand, extend, widen*.

Для текстов устных выступлений характерно широкое использование предложений с параллельными конструкциями, которые выступают как эффективные экспрессивные языковые средства, отражающие интенции оратора. В параллельных конструкциях структура или слово одной фразы повторяется в другой фразе. Параллелизм в устном выступлении выполняет воздействующую, усилительную функцию. Наличие лексического повтора подчеркивает уравновешенность компонентов единства синтаксического параллелизма. Параллелизм в устном выступлении выполняет усилительную функцию воздействия на слушателя.

С точки зрения структурной организации устное выступление представляет собой единство нескольких композиционно – структурных элементов: заголовка (подзаголовка), вступления, основной части и заключения. Эти структурные элементы являются наиболее частыми компонентами и выполняют важные текстообразующие функции а, следовательно, обеспечивают восприятие текста как единого целого. Все структурные элементы характеризуются относительной завершенностью. Между ними существует тесная семантическая связь. Данный комплекс структурных элементов выполняет архитектурно-организующую функцию и функцию членения.

Таким образом, Работа над аутентичными текстами устного выступления дает возможность студентам эффективно готовиться к устному выступлению и тем самым приводит к расширению диапазона коммуникативной компетенции на иностранном языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Мирзоева Ф.Р. Учет социокультурных особенностей при обучении речевому этикету. // Материалы межрегионального научно-практического семинара с международным участием. Рязань. 2016. С. 43-50.
2. Коптелова И.Е. Признать поражение и объявить о победе. // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №1. С. 10.

СЕКЦИЯ II. НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИССЛЕДОВАНИИ ЯЗЫКА

Воробьева Е.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕНСИФИКАТОРОВ ON EARTH/IN THE WORLD В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ВОПРОСИТЕЛЬНОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ КОРПУСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. В статье рассматриваются коннотативные особенности использования интенсификаторов on earth /in the world в эмоциональном вопросительном предложении на материале Корпуса современного американского английского языка.

Ключевые слова: эмоциональность, эмоциональный дескриптор, дескриптор-спецификатор, эмфатическая конструкция, недоумение.

Vorobyova E.N.

THE USE OF INTENSIFIERS ON EARTH/IN THE WORLD IN THE EMOTIONAL INTERROGATIVE SENTENCE (ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE CORPUS)

Annotation. In the article the connotative features of the intensifiers on earth/in the world in the emotive interrogative sentence are considered. The research is conducted on the material of The Corpus of Contemporary American English.

Key words: emotionality, an emotional descriptor, a specifying descriptor, an emphatic construction, puzzlement.

По признанию многих отечественных и зарубежных лингвистов, вопросительное предложение наряду с собственно информативной функцией (запрос неизвестной информации) может также приобретать дополнительные, вторичные функции. Выражение эмоциональной реакции на предшествующее высказывание является одной из таких вторичных функций. Таким образом, вопросительное предложение может сочетать собственно вопросительную семантику и эмоциональное содержание (недоумение, удивление, изумление, гнев, возмущение и т.д.). По наблюдениям М. М. Поздеева и Е. П. Хиндели, первичная функция реализуется в около 80% вопросительных форм. Вопросительные предложения во вторичной функции (запрос информации + эмоционально-импликативные оттенки) составляют соответственно порядка 20% [3, с. 116; 4, с. 119].

Эмоциональность раскрывается в выражении высказыванием субъективных впечатлений говорящего, его личного оценочного отношения (одобрительного или неодобрительного) к воспринимаемым явлениям действительности [1, с. 87].

Компонент «эмоциональность», сопутствующий основной, вопросительной семантике, может иметь целую гамму оттенков. В исследовании Н. Е. Юдиной было зарегистрировано 38 эмоциональных состояний, организованных в 12 рядов, составленных родственными эмоциями,

расположенными по степени нарастания их напряженности. Подчеркнутые эмоциональные состояния входят составной частью в каждое из последующих эмоциональных состояний. Группу отрицательных эмоций (группу эмоциональной неудовлетворенности) составляют 1) недоумение, удивление, изумление; 2) нерешительность, равнодушие, апатия; 3) неудовольствие, возмущение (раздражение), гнев, ярость; 4) огорчение, грусть, удрученность, горе, отчаяние; 5) озабоченность, беспокойство, тревога, страх, ужас; 6) смушение, стыд; 7) сожаление, разочарование; 8) сомнение. Группу положительных эмоций или группу удовлетворенности составляют: 1) взволнованность; 2) гордость; 3) уверенность, решимость; 4) удовлетворение, удовольствие, наслаждение, радость, восторг [6, с. 6].

Достоверно указать на наличие в вопросе эмоционального компонента позволяют эмфатические конструкции, являющиеся маркерами эмоциональной напряженности высказывания. Их можно отнести к грамматическим дескрипторам эмоций в речи. Одними из наиболее ярких средств речевой эмфазы вопросительного предложения являются конструкции вопросительное слово + фразеологизмы (интенсификаторы) *the hell/on earth/in the world/in heaven's name* и другие.

Термин «эмоциональный дескриптор» был введен Н.Е. Юдиной. Под эмоциональным дескриптором автором понимается слово, сочетание слов или предложение данного текста, семантика и структура которых помогают установить наличие общей эмоциональности, а также специфицировать (назвать) эмоцию. Дескрипторы разделяются на три группы: лексические, грамматические и фонетико-графические [6, с. 11-13]. Грамматические и фонетико-графические дескрипторы относятся к классу общих, поскольку не специфицируют эмоцию.

Конструкции *what/who/where/when/why/how + on earth/in the world* и другие не являются спецификаторами, но они указывают на наличие отрицательных эмоций в речи коммуниканта. Такие грамматические маркеры эмоциональной оценочности формируют коннотативные значения вопроса. Так, они имплицитно, как правило, отрицают оценочные коннотации. Для более точного именованя эмоции мы будем прибегать к анализу дескрипторо-спецификаторов, если они есть, и контекста.

В данной работе мы проанализировали частотность эмоциональных конструкций с идиомами *on earth/in the world* на материале одного из крупнейших и часто используемых корпусов английского языка - Корпуса современного американского английского языка (англ. Corpus of Contemporary American English, COCA), включающего 520 млн. слов из 220,225 текстов 1990-2015 гг. Также нами были рассмотрены коннотативные особенности употребления таких конструкций в вопросительном предложении. Примеры употребления охватывают различные источники: художественную литературу, периодические издания (популярные и научные), устную речь.

В частности, лингвостатистический анализ показал (Table 1), что родственные идиомы *on earth/in the world* находятся примерно на одном уровне по числу употреблений в вопросительном предложении (336 и 256

соответственно). Среди вопросительных конструкций преобладают примеры с вопросительным местоимением *what* (164 и 113). Наименее частотными являются эмфатические конструкции *when + on earth/in the world*.

В ходе исследования эмоционального аспекта употребления конструкций *who/what/why/where/when/how + on earth/in the world* мы пришли к выводу, что наиболее часто вопросительное предложение с их использованием выражает недоумение, удивление, изумление в чистом виде (около 50% и 67% от рассмотренных примеров соответственно). Это объясняется тем, что данные эмоции относятся к классу интеллектуальных и поэтому выражают интерес, любопытство, сомнение, недоверие – значения, которые и включает в себя вопрос. Несмотря на то, что данные эмоции относятся к группе отрицательных, поскольку связаны с обманутыми ожиданиями говорящего, очень часто в речи мы обращаем внимание на примеры, когда эти обманутые представления вызывают сопутствующие, еще более сильные эмоциональные переживания. Наиболее часто недоумение и удивление, отражающие когнитивный дисбаланс человека, могут дополнять различные неудовольствия (от неодобрения до ярости – до 24%). Далее следует группа недоумение + озабоченность, беспокойство, тревога, страх, ужас (около 10%). Степень неудовольствия или беспокойства зависит от психотравматичности информации или ситуации. Недоумение + сомнение, возражение составляет примерно 12-15%. Не больше 1% приходится на редкие случаи употребления (одобрение, восхищение, радость). В русском переводе идиомы “*in the world*”, “*on earth*” передаются выражениями «черт возьми», «ради бога», «ради всех святых», добавлением частицы «же».

Table 1

	on earth	in the world
Who	13	16
What	164	113
Why	85	50
Where	27	36
When	1	-
How	46	41
Total	336	256

Table 2

	недоумение, удивление, изумление	недоумение +неодобрение, гнев, ярость	недоумение +тревога, страх, ужас	недоумение +сомнение, возражение	редкие случаи употреб.
on earth	50%	24%	10%	15%	1%
in the world	67%	19%	9%	12%	1%

Итак, эмоциональный ряд недоумения, удивления, изумления наиболее часто сопутствует основному значению вопроса, поскольку выражает недоверие, сомнение, незнание - значения, которые заложены в интеррогативную семантику. Приведем примеры вопросительных

предложений, выражающих сильное недоумение, удивление, изумление.

1) “Vietnam?” Dorothy looked *confused*, as if she were trying to *puzzle out* the word. Her eyebrows pushed together. “*What in the world* was he doing over there?” (Michael Lee West, *Crazy Ladies*, 1990) – **недоумение**;

2) “Yes, it is certainly a *puzzle*, isn’t it?” Gamay was looking at a diamond shape in the sky over the ships. Hanging from it was the figure of a man. “*What on earth* is this?” (Clive Cussler, *Serpent*, 1999) – **недоумение**;

3) Paul was *amused*. “*What on earth* makes you think I’m the right person?” (Belva Plain, *Harvest*, 1990) – **удивление**;

4) “Oh my god,” she says, *dumbfounded*. “*Where on earth* did you find it?” (Christine Sneed, *Roger Weber Would Like To Stay*, 2011) – **изумление**;

5) “*What on earth* for? That is a lot of Brahmi oil.” “Sixty-eight bottles.” “Sixty-eight bottles of Brahmi oil? *What on earth* for?!” (Sujatha Hampton, *As It Was Written*, 2010) – **изумление**;

6) “*What in the world* could have happened to them?” he *exclaimed in shocked tones*, showing the empty boxes to the vice president. Julian looked equally *puzzled*. “Who do you suppose would want to take them? After all, they’re only pins!” he *exclaimed*. (Edith Mason Armstrong, *The Hornswoggle National Bank*, 1999) – **изумление, шок**.

В примерах 1, 2, 3, 4, 6 душевное состояние персонажей раскрывается эксплицитно благодаря следующим лексическими дескрипторам-спецификаторам: *confused* «озадаченный, обескураженный», *to puzzle out* «разгадать», *a puzzle* «загадка, задачка, недоумение», *amused* «удивленный», *dumbfounded*, *shocked* «ошарашенный, ошеломленный», *puzzled* «озадаченный, удивленный». Грамматические дескрипторы (конструкции *what/where on earth/in the world*) усиливают эмоциональную оттеночность вопросов. Об эмоциональном возбуждении говорящих свидетельствует описание их голоса (*exclaimed*) и мимики в момент общения (*eyebrows pushed together*). 4, 5 и 6 примеры являются наиболее напряженными в эмоциональном плане за счет дополнительных средств передачи душевного волнения персонажей (междометное восклицание “*Oh my god*” (косвенный дескриптор)), повторение вопроса “*What on earth for?*”, переспрос ответной реплики собеседника “*Sixty-eight bottles of Brahmi oil?*” и графические средства – восклицательный знак и сочетание вопросительного и восклицательного знаков).

Сравним примеры, приведенные выше, с текстами, где недоумение особенно явно подразумевает неодобрение, возмущение, гнев и даже ярость. Отрывки представлены по степени нарастания эмоциональной напряженности.

7) “*Why on earth* would they have picked local Sudeten German names for these horror buildings?” Frau H. *wondered* that same moment as we were passing these complexes. “Is this what the local Nazis wanted?” (Lenka Reinerova, *No One in the Street*, 2005 (Nov) – **недоумение + недовольствие, неодобрение**;

8) Of course, she’d always loved purple. What she *didn’t love* was the fact that the bank doors were locked. “*What in the world* is goin’ on in this town?” she *grumbled* under her breath as she tried the other door. (Katie Lane, *Catch Me a Cowboy*, 2012) – **недоумение + недовольство, возмущение**;

9) “*What in the world* could that nigger have been thinking of,” the fireman said. “Why, she could have burned your house to the ground!” (Jane Roberts Wood, *My Mother Had a Maid*, 1998) – **недоумение + негодование, гнев;**

10) The nobleman turned an *annoyed* face to Vivaldi. “You maniac!” he *hissed*. “*Why on earth* didn’t you warn us, first? Didn’t you realize he would try and fight his way out?” (John Peel, *Toccata and Feud*, 1999) – **недоумение + гнев, упрек;**

11) ...when suddenly there was an *explosion* that rocked us all in our chairs. “*What on earth* do you mean by this?” It was Harriet Harrington, *trembling with rage*. The news had just gotten through. “Why can’t you call it the The Harrington House?” (Heather Lockman, *A House By Any other Name*, MAG: American Heritage, 1993) – **недоумение + ярость, упрек.**

Понять характер эмоциональных переживаний персонажей вышеприведенных текстов помогает авторское описание их внутреннего состояния, поведения, мимики и жестов (*wondered* «недоумевала», *didn't love* «не любила», *grumbled under her breath* «ворчала себе под нос», *annoyed face* «раздраженное лицо», *hissed* «прошипел», *explosion* «вспышка», *trembling with rage* «дрожь от ярости»). Неодобрение героини в седьмом примере явно ощущается благодаря оценочному определению *horror*, эмоционально-оценочной вопросительной конструкции *why on earth*, а также второму вопросительному предложению, также выражающему недоумение. Восьмой пример демонстрирует нарастание эмоциональной напряженности, выражая возмущение женщины закрытыми дверями банка. В девятом тексте гневный настрой героя ощущается в частности и благодаря оскорбительно-бранному *nigger*. Вопрос с конструкцией *why on earth* в десятом примере является вопросительно-отрицательными по форме, что добавляет предложению оттенок упрека. Было отмечено, что вопросительно-отрицательные структуры широко используются в ответных репликах диалога. Данные предложения, будучи вопросительными по структуре, лишь частично выполняют функцию запроса информации. На первый план выдвигается интенция выражения собственного эмоционального отношения к предмету разговора [2, с. 8]. Авторские комментарии (*annoyed face*, *hissed*) позволяют точно определить гневное состояние участника коммуникации. В примере 11 неполное оценочное предложение в восклицательной форме (“You maniac!”), два вопросительно-отрицательных предложения делают речь героя взволнованно-эмоциональной (гневный, яростный упрек).

Рассмотрим следующую группу примеров, где недоумение сочетается с выражением озабоченности, беспокойства, тревоги, страха и ужаса.

12) “Meg!” I said. “*Where on earth* have you been? I’ve been trying to reach you for ages. I was beginning to get *concerned*.” (Lawrence Sanders, *McNally's Luck*, 1992) - **недоумение + обеспокоенность;**

13) “*Where in the world* have you been?” *exclaimed* Mr. White, as he sprang to meet the children. “Your mother found you gone when she went to wake you to hear the New Year’s bells and she is almost *frantic* about it.” (Jane Adams Parker, *How Billy and Helen Found the Baby New Year*, 2000) - **недоумение + обеспокоенность;**

14) “Oh dear, oh dear!” the little old woman *whines*. “Where on earth is Petrovna? The third bell already! O Trials and Tribulations! We’ve lost her! We’ve lost her, poor dear! And her things are still here... what am I going to do with her things, with her bag! Heavens above, we’ve lost her.” (Anton Chekhov, *On the Train*, 1997) –

недоумение + тревога, отчаяние;

15) Cinger and Donna emerged from a cab making *scared faces*, but it was not a joke. “Where on earth are we?” one of them *squealed*. (Elizabeth Benedict, *Paris in the Twenties*, 2013) – **недоумение + испуг, страх;**

16) “Where in the world have you been?” Bea asked. She was *wringing her hands* over by the telephone. So *terrified* of being alone, she’d vomited twice, losing her goose as well as her coffee. (Melinda Haynes, *Mother of Pearl*, 1999) – **недоумение+ужас;**

17) ... he glanced up and *had the shock of his life*. A man in an elegant black suit, face as white as Dracula, stood in the center of his living room. “What on earth?” Allerton *cried, leaping up*. (Douglas J. Preston, *Two Graves*, 2012) – **недоумение + испуг, ужас.**

Двенадцатый и тринадцатый примеры с интенсификаторами *on earth/in the world* выражают недоуменно-обеспокоенную реакцию героев на отсутствие близких людей. Дескрипторы-спецификаторы *concerned* «обеспокоенный, озабоченный», *frantic* «обезумевший» содержатся в репликах персонажей и точно обозначают их эмоциональное состояние. Как уже отмечалось выше, авторское описание состояния героев дает ключ к именованию переживаемой ими эмоции. Довольно часто автор, не специфицируя эмоцию, описывает ее физиологические проявления. В примерах 14, 15 и 17 приводится описание голоса говорящих (*whines* «завывать», «ныть», «скулить»; *squealed* «визжать»; *cried* «вскрикнуть») через глаголы говорения (речи), напоминающие крики животных и свидетельствующие о сильных душевных переживаниях участников коммуникации (сравним с нейтральным *said* в 12 примере). В 15, 16 и 17 примерах красноречивым свидетельством внутреннего напряжения героев служат глагольные фразы, описывающие их действия, мимику и характер эмоционального воздействия (*making scared faces* «делая испуганные лица», *wringing her hands over* «заламывать руки», *had the shock of his life* «было самым большим потрясением в его жизни», *leaping up* «подскочив»). Помимо лексических спецификаторов в словах автора все вопросительные высказывания содержат дополнительные маркеры эмоциональности в контексте высказывания. Это, прежде всего, эмфатические конструкции *what/where on earth/in the world*, обращения с восклицательной интонацией (“Meg!”), выразительная разговорная гипербола *for ages* (пример 12). Особенно эмоционально насыщенным представляется 14 пример. Здесь мы обращаем внимание на такие косвенные дескрипторы, содержащие эмоциональный элемент в своей семантической структуре, как междометные восклицания (“Oh dear!”, “poor dear”, “O Trials and Tribulations!”, “Heavens above”), выражающие сильную тревогу и беспокойство. Грамматические дескрипторы (эмфатические конструкции, неполные, эллиптические конструкции, повторы) с достоверностью указывают на наличие в речи эмоционального компонента.

Английские лингвисты в качестве особых средств эмфазы называют такие средства пунктуации, как многоточие, тире, курсив, заглавные буквы, восклицания. Эти графические приемы являются средствами передачи фонетического ударения на письме. В четырнадцатом примере многоточие создает эффект незаконченности, обрывочности вследствие сильного эмоционального напряжения.

Недоумение может передавать особенно выраженное сомнение, несогласие со словами и поступками собеседника. В этом случае недоуменный вопрос будет опровергать мнение или суждение собеседника, то есть с логической точки зрения, передавать возражение. Понять коммуникативное намерение участников диалогов в отрывках 18-21 помогают лексические дескрипторы, выражающие сомнение и несогласие (*retorted* «возразила», *laughed* «рассмеялась», *incredulously* «недоверчиво», *challenged* «бросила вызов»). Довольно часто в контексте высказывания мы видим поясняющие предложения, раскрывающие характер сомнений говорящего. В 18 тексте героиня романа Евгения возражает в ответ на требование послужить прикрытием в расследовании мистера Колфакса. Использование эмфатического вопроса с конструкцией *why on earth* позволяет героине выразить свое несогласие в экспрессивной форме. Второй вопрос развивает тему первого и также выражает несогласие. Если подвергнуть эти вопросы конструкционной трансформации, преобразовав их в повествовательные, то мы получим следующие предложения, которое мы считаем их семантическим инвариантом: He can be up-front about what he's doing. He can tell people he's looking into Daventry's death. Такая трансформация со всей очевидностью раскрывает информацию, имплицитно выраженную в вопросительном предложении, и свидетельствует об использовании недоуменного вопроса как стилистического средства возражения. В 19 и 20 примерах за эмоциональными вопросами с *on earth/in the world* следуют повествовательные предложения, излагающие позицию говорящих по данному вопросу. В обоих случаях это ответная реакция на оценочное суждение оппонента. Наряду с поясняющими предложениями эмоционально-оценочное предложение с *on earth/in the world* служит выразительным средством аргументации отстаиваемой точки зрения. Отсутствие вопросительного знака в 21 примере свидетельствует о том, что заявительное, оценочное содержание в вопросе выходит на передний план.

18) “You don’t have to assist in the investigation,” Tabitha assured her. “That’s Mr. Colfax’s job. But he needs a cover in order to do his work.” “*Why on earth* can’t he just be up-front about what he’s doing?” Eugenia *retorted*. “Why can’t he tell people he’s looking into Daventry’s death?” (Jayne Ann Krentz, *Sharp Edges*, 1998)

19) “I hate summer.” Claire *laughed*. “*Why on earth* would you hate summer? Summer is wonderful. Fresh air, open windows, picking tomatoes and eating them while they’re still warm from the sun.” (Sarah Addison Allen, *Garden Spells*, 2008)

20) “You mean a romance?” “Well -- hardly! She is over eighty!” “*What on earth* does that matter?” His voice *rose incredulously*. “The heart doesn’t stop caring!” (Anne Perry, *Farriers' Lane*, 1993)

21) Holding the essay test I’d returned to her in class that day, Melissa sat beside my

desk. “*How in the world* could you give me an ‘F’ on this,” she *challenged*. (B. Hansen, *Is No an Outdated Word?...Some People Think So*, MAG: Children Today, 1991 (Jan/Feb))

Анализ представленного материала показал, что использование эмоциональных конструкций с интенсификаторами *in the world/on earth* характерно либо для передачи сильного недоумения, удивления, изумления, либо для смешанного типа недоуменных вопросов, где эмоционально-оценочное значение недоумения дополняется оттенками неодобрения, гнева, тревоги, сомнения и другими. Таким образом, употребление данных конструкций в основном связано с отрицательными оценочными коннотациями. Понять эмоционально-оценочное содержание, заложенное в вопросительной форме, часто помогают лексические дескрипторы-спецификаторы. Дополнительными маркерами эмоциональной напряженности высказывания выступают междометия, бранные слова, повторения, эллиптические структуры, графические средства. Использование двух и более недоуменных вопросов способствует повышению эмоциональной напряженности высказывания и увеличивает силу их экспрессивного воздействия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Блох М.Я., Кашурникова Л.Д. Эмоциональность, экспрессивность и восклицательность как структурно-семантические параметры предложения // Структурно-семантические аспекты романо-германских языков на морфологическом и синтаксическом уровнях. – Киров, 1985. С. 83-95.
2. Буренина Н.В. Эмоциональные конструкции английской диалогической речи (Структурно-семантический и прагматический аспекты): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04/Н.В. Буренина. М., 1989. 15 с.
3. Поздеев М.М. Синтаксис английского вопросительного предложения и теория диалогической речи // Вопросы романо – германской филологии: Уч.записки МГПИИЯ им. М. Тореца, т. 55. М., 1970.
4. Хиндели Е.П. Функции коммуникативных типов предложения в современном английском языке: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Пятигорск, 2003. 177 с.
5. Шаховский В.И. Лингвистика эмоций // НДВШ: «Филологические науки». 2007. № 5. С. 3-13.
6. Юдина Н.Е. К вопросу об эмоциональных конструкциях в составе диалогических единств: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1973. 19 с.

Гусарова Н.Г.

О РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ В КОНТЕКСТЕ ЭКОЛИНГВИСТИКИ

Аннотация: статья посвящена отношению к русскому языку на постсоветском пространстве с точки зрения эколингвистики.

Ключевые слова: русский язык, эколингвистика, постсоветское пространство, общество.

Gusarova N.G.

THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE COUNTRIES OF THE FORMER SOVIET UNION FROM ECOLINGUISTICS STANDPOINT

Abstract: the article deals with treatment to the Russian language in some former Soviet Union countries from the standpoint of ecolinguistics.

Keywords: the Russian language, ecolinguistics, the former Soviet Union countries, society.

Когда в 1991 г. перестал существовать СССР, то одной из жертв этого процесса стал русский язык. Естественно, что национальный язык и национальную культуру развивать необходимо, но сложно отрицать тот факт, что в многонациональном постсоветском обществе русский язык является языком межнационального общения. Трудно найти в мировой истории еще примеры [3], когда языковое наследие целого народа было бы так политизировано. Сегодня практически во всех бывших союзных республиках в большей или меньшей степени происходит «выдавливание» русского языка. «В СНГ идет процесс закрепления доминирующих позиций титульных языков в ущерб позициям русского языка. Такая языковая политика таит в себе угрозу для развития этих государств. Маргинализация русского языка препятствует сотрудничеству этих стран в научно-технической и образовательной сферах» [6].

Сложно опровергнуть тот факт, что использование в стране не одного, а двух или более языков способствует более гармоничному и быстрому развитию этой страны. Страны, члены ООН, считают, что «языки с их комплексными связями с процессами познания, коммуникации, социальной интеграции, образования и развития имеют непреходящее стратегическое значение для народов» [12].

Ирландскому монаху, просветителю и проповеднику, жившему в VI-VII вв. н.э., Колумбану приписывают мысль, что многоязычную и, следовательно, многокультурную страну можно сравнить с хором, где каждый голос поет свою партию, а в итоге получается слаженная красивая мелодия.

Вопросы, которые вкратце можно охарактеризовать, как языковую сферу обитания человека и общества, изучает сравнительно молодой раздел языкознания *экологическая лингвистика* или *эколингвистика*.

Экологическая лингвистика как новый раздел лингвистики заявила о себе в 1990-х годах, когда Майкл Халлидей попытался сблизить лингвистику с

вопросами и проблемами XXI века, особенно с проблемой уничтожения экосистем, от которых зависит жизнь людей, т.е. эколлингвистика рассматривает не только социальную среду, в которой существует язык, но и экологические условия, в которых существуют сообщества людей.

Однако, впервые понятия «экология» и «язык» попытался объединить американский лингвист Эйнар Хауген, когда в 1972 году в своей статье *The Ecology of language* предложил новую лингвистическую парадигму и назвал ее «экология языка». С его точки зрения «экология языка» изучает взаимосвязи между языками, которыми оперирует сознание человека и которыми пользуются в многоязычном сообществе. Он считает, что «истинной средой языка является общество, которое использует его в качестве одного из своих кодов. Язык существует только в умах его пользователей, и он функционирует только тогда, когда пользователи общаются друг с другом, то есть в их социальной и естественной среде» [9].

Термин «экология языка» охватывает широкий круг интересов, в рамках которых лингвисты сотрудничают с социологами, антропологами, политологами и психологами с точки зрения понимания взаимодействия языков и их пользователей. Очевидно, что понятие «экология языка» расширяет наши знания о статусе и функции языка в обществе. Но, не смотря на то, что в языковой экологии имеется обширное поле для деятельности ученых, занимающихся социальными, психологическими и другими вопросами, здесь нельзя не учитывать сильную лингвистическую составляющую.

Международная ассоциация эколлингвистики первой целью данного раздела языкознания считает разработку лингвистических теорий, которые рассматривают «людей не только как часть общества, но и как часть более крупных экосистем, от которых зависит их жизнь. Вторая цель заключается в том, чтобы показать, как лингвистика может быть использована для решения ключевых экологических проблем, от изменения климата и утраты биоразнообразия до экологической справедливости» [13].

Э.Хауген определяет «экологию языка» как «изучение взаимодействий между любым языком и его окружением» [9]. Поэтому взаимодействие данного языка с другими языками в умах двуязычных и многоязычных пользователей является психологической составляющей экологии языка. А взаимодействие языка с обществом, в котором он функционирует как средство коммуникации, является его социологической составляющей. «Экология языка определяется прежде всего людьми, которые его изучают, используют и передают другим» [9], - пишет Э.Хауген.

Эколлингвистика становится особенно актуальной в существующей ситуации, когда не только отдельные страны, но и целые регионы сталкиваются с колоссальной миграцией, которая «стала процессом..., влекущим определенные социально-экономические и политические последствия для различных государств, и напрямую отражается на этническом, культурном равновесии стран, приводя к различным межгосударственным конфликтам» [1]. Именно эколлингвистика занимается исследованием лингвистических явлений, встречающихся в «межъязыковых, межчеловеческих взаимоотношениях и связи

между человеком и природой» [10], и может способствовать решению возникающих межэтнических конфликтов, так как очевидно, что в стране, принявшей к себе большое количество лиц с иным менталитетом, стратегия противостояния никогда не принесет мира и прогресса.

Предшественником эколлингвистики многие считают Вильгельма фон Гумбольдта (1767-1835), который в своей работе по сравнительной лингвистике отметил взаимосвязь между языком и миром. Его идеи позднее были включены в «гипотезы лингвистической относительности» американскими лингвистами-антропологами Францем Боа (1858-1942), Эдвардом Сапиром (1884-1939) и Бенджамином Ли Уорфом (1897-1941). В некоторой степени, известная, однако противоречивая, гипотеза Сапира-Уорфа о восприятии мира говорящим, а именно мировоззрение и когнитивные процессы данного человека, обусловлена его лингвистической средой, и может рассматриваться как первая явная попытка обосновать сложные отношения между языками и условиями, в которых они существуют.

Начиная с конца XX века, этой темой занимаются многие ученые, как за рубежом, так и в России. Среди них можно отметить Дэвида Абрама, который в книге «Закливание чудесного: восприятие и язык в более, чем человеческом мире» (1996 г.) описал, как более широкое понятие экологии (или "больше, чем человеческий мир") формирует язык в устных культурах; англичанина Аррана Стиббе, применивший когнитивный подход к термину «истории, в которых мы живем» в работе «Эколлингвистика: язык, экология и истории, в которых мы живем» (2015) и поставивший под сомнение ценность таких явлений, как неограниченный экономический рост, потребительское сознание, прогресс, индивидуализм, успех и господство человека над природой; Питер Мюльхайзер (1995), Дэвид Хармон (1996) и Дэниел Неттл и Сюзанна Ромейн (2000) считали одной из основных задач эколлингвистики защиту как культурного, так и языкового разнообразия.

В России взаимоотношения языка и общества и экология слова давно интересуют ученых. Так, например, профессор В.В.Колесов занимается проблемами философии языка и ментальности, риторики и культуры речи; литературовед, культуролог и семиотик Ю.М.Лотман изучал соотношение текста и личности автора («Литературная биография в историко-культурном контексте»), а также обсуждал проблемы современной литературы («Массовая литература как историко-культурная проблема»); лингвист и писатель Л.И.Скворцов опубликовал ряд работ, посвященных культуре языка и культуре русской речи и экологии слова; В.Ф.Нечипоренко посвятил этой проблеме свои работы «Теоретические основы биоллингвистики» и «Лингвофилософские основы эколлингвистики».

Эколлингвистика способствовала развитию такого направления лингвистики, как «экология перевода». В данной области плодотворно работают Н.Н.Белозерова, Н.В.Лабунец, Л.В.Кушнина, Е.М.Пылаева, которые разрабатывают идею соотнесения «экологичности перевода с такой его характеристикой, как гармоничность» [7].

Отмеченные выше основные идеи Э.Хаугена, что «истинной средой языка является общество» и что «он функционирует только тогда, когда пользователи общаются друг с другом» [9], находят свое подтверждение на постсоветском пространстве. Только через русский язык многонациональное население бывшего СССР знакомилось с мировой культурой и литературой и до сих пор русский язык для многих граждан СНГ является языком «выхода в мир», языком передовых технологий и информации, знание которого дает любому жителю стран СНГ преимущественные возможности в образовании, общении, выборе своего будущего» [11].

Однако сейчас мы наблюдаем, что языковой фактор все чаще является «инструментом реализации интересов политических элит» [11]. Политические элиты некоторых стран СНГ, запрещая теле- и радиовещание на русском языке, сокращая или даже запрещая изучение русского языка в школах, лишают свое население доступа к знаниям, чем фактически ликвидируют культурный фон, роль которого он выполнял последние два столетия.

Держа в памяти основные положения эколингвистики о том, что язык взаимодействует с обществом, в котором он используется в качестве средства коммуникации, и в рамках многокультурного разнообразия помогает открывать общие ценности, способствующие развитию диалога, рассмотрим ситуацию с русским языком на постсоветском пространстве в настоящее время.

Говоря о судьбе русского языка в бывших советских республиках, можно отметить факт гипертрофированной политизации этого вопроса. Осуществляя процесс закрепления доминирующего положения титульных языков (что естественно), власти бывших союзных республик делают это в ущерб русскому языку. Из всех бывших республик только в Белоруссии русский язык имеет статус государственного, в Кыргызстане, Казахстане и Южной Осетии он является официальным языком, а в Молдавии, Таджикистане и на Украине – языком межнационального общения. В Грузии, Армении и прибалтийских республиках русский язык фактически имеет статус иностранного языка.

На постсоветском пространстве количество молодежи, владеющей русским языком, становится все меньше. Этому явлению есть две причины: 1) сокращение (за исключением Беларуси) количества часов, отводимых на изучение русского языка в образовательных учреждениях, а во многих школах он оставлен лишь для факультативного изучения; и 2) демографическая ситуация в странах СНГ, где доля русских за последние годы постоянно снижается, что связано не только с переездом в Россию и другие страны, но и с понижением рождаемости в русскоязычной среде [6].

На постсоветском пространстве русский язык официально и неофициально вымывается из средств массовой информации, литературы и культуры.

Так, например, в Казахстане, несмотря на заверения главы государства, что «планомерное развитие государственного языка не будет происходить в ущерб русскому языку» и признание того факта, что «русский язык является историческим преимуществом казахской нации, обеспечившим ей «выход на мировую культуру и науку», в республике отмечается тихая «казахизация

изнутри». Министерство образования и науки Казахстана объявило о программе «двуязычной среды с английским языком как «элементом успешной интеграции в мировое сообщество». Педагоги осознают, что преподавание английского и казахского языков будет осуществляться за счет часов, отведенных на изучение русского языка, а подоплекой данной реформы является вытеснение русского языка [8].

Значительную роль сохраняет за собой русский язык в Кыргызстане и Таджикистане.

В Кыргызстане основная часть государственного делопроизводства и коммерческая документация ведутся преимущественно на русском языке. Как отмечают бизнесмены, это облегчает их деловые связи с партнерами в России и других странах ближнего зарубежья [11]. Но и здесь происходит постепенное снижение часов на изучение русского языка. В частности, студенты технических специальностей в вузах Киргизии изучают русский язык в течение двух семестров на первом курсе, хотя раньше изучали в течение четырех семестров [5].

В современном Таджикистане русский язык сохраняет за собой значительную роль. Активная часть общества понимает необходимость реального двуязычия (таджикский — русский) наряду с изучением английского и других мировых языков. Это касается и сотен тысяч трудовых мигрантов из Таджикистана, у которых спрос на русский язык остается достаточно высоким. Хотя немногим более 1% учеников (что примерно соответствует доле русскоязычного населения) обучаются в средней школе в классах с русским языком преподавания, это в определенной мере «компенсируется» тем, что эти классы являются наиболее престижными, востребованными как среди русскоязычного, так и среди коренного населения. [10].

Что касается Эстонии, то там, аналогично другим прибалтийским республикам идет процесс сокращения возможностей получения образования (как школьного, так и высшего) на русском языке. И к настоящему времени в стране выросло целое поколение эстонцев, не владеющее языком крупнейшего национального меньшинства страны. Т.е. «за последние годы в Эстонии выросло поколение русских, знающих эстонский язык, и эстонцев, не знающих русский, которые, кстати, сами от этого страдают».

Однако, сегодня, практически все работодатели в Эстонии требуют знания русского языка, который сохранился, с одной стороны, как язык общения стран СНГ и как язык делового общения, а с другой стороны, как язык межкультурной коммуникации. Эстонские предприниматели имеют и налаживают бизнес контакты не только в России, но и в других бывших республиках СССР, и, естественно, общение происходит преимущественно на русском языке. Знание русского языка также необходимо для обслуживания значительного количества туристов из России. В данной ситуации русскоязычная молодежь оказалась более конкурентно-способной благодаря владению русским языком. По словам мэра Таллина Эдгара Сависаара молодые эстонцы потеряли свои преимущества на рынке труда: «Большинство русских молодых людей смогли выучить эстонский язык, и теперь они знают и русский,

и эстонский». Таким образом, рынок труда создал мотивацию для изучения русского языка эстонцами. Согласно статистике сегодня в Эстонии русский язык изучают все социальные категории эстонцев. Он изучается как язык бизнеса, язык клиента [4].

На примере Эстонии видно, что жизнь сама расставляет все по своим местам. В какие бы геополитические игры не играли прежние, нынешние и, возможно, будущие политики, только народ выбирает, на каком языке общаться и какой язык учить.

Вот мнения, которые можно услышать от представителей интеллигенции бывших республик СССР:

Писатель Ануар Нурпеисов сказал: «Хватит раздувать пожар вокруг русского языка и судьбы казахского языка. Давайте говорить на том языке, какой нам удобен, и при этом не принижать другой язык» [2].

«Люди говорят на том языке, на каком им удобно общаться. Убежден, что у русского языка в Казахстане остаются большие перспективы по целому ряду причин. Во-первых, Россия наш большой во всех смыслах сосед. Во-вторых, Казахстан – по своему составу многонациональное государство. В-третьих, Россия остается одной из крупных экономик мира, а для нас это огромный рынок сбыта», – резюмировал главный редактор информационно-аналитического центра *Caspian Bridge*, политолог Замир Каражанов [2].

На одном из местных телеканалов Кыргызстана прозвучала такая фраза: «Русский язык нужен не только этническим русским, он нужен всем нам, даже если страну вдруг покинут все русскоговорящие. Потому что знание русского – это абсолютный плюс для нас, фактор понимания того, что мы входим в более широкий ареал, более масштабное культурное пространство» [5].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гукова Д.М., Богатырев А.З. Миграционные процессы и потоки в Европе: возможные пути развития. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 8 (часть 3) – С. 456-459
2. Жанузаков А. Что ждет русский язык в Казахстане — мнения экспертов. 09 сентября 2017. <https://365info.kz/2017/09/>
3. Коптелова И.Е. Судьба языка: разделенный народ. // В сборнике: [Социология и общество: социальное неравенство и социальная справедливость](#). Материалы V Всероссийского социологического конгресса. Российское общество социологов. 2016. С. 8735-8744.
3. Красноглазов А.Б. Русский язык и образование в Эстонии. 18.01.2012. <https://ruskiymir.ru/>
4. Мешкова Е. Не хватает времени или желания. Российская газета - Киргизия №7467 11.01.2018 <http://rg.ru>
5. Новикова В. Языковая политика стран СНГ: положение русского языка. Аналитическое агентство «Внешняя политика». 19 июня 2014.
6. Пылаева Е.М. Эколингвистика как новое направление в языкознании XXI века. Пермский государственный национальный исследовательский университет. 2011. С. 106 – 113.
7. Уваров А. О борьбе националистов Казахстана с русским языком. Фонд стратегической культуры. 13.04.2016. <https://www.fondsk.ru/news>
8. Haugen E. The Ecology of language. Essays by Einar Haugen. — Stanford: Stanford University Press, 1972.

9. Sibo C. Language and ecology: A content analysis of ecolinguistics as an emerging research field. Published by Elsevier Ltd. Ampersand 3 (2016) 108 – 116.
10. Доклад МИД России «Русский язык в мире» (2003 год). <http://gramota.ru/>
11. Поощрение и сохранение языков. <http://www.un.org/>
12. International Ecolinguistics Association <http://ecolinguistics-association.org/>

К ВОПРОСУ О МЕТОДЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕФЕРИРОВАНИЮ

Аннотация. В статье раскрывается метод создания комплекса заданий по формированию навыков составления микротекстов вторичного жанра научного стиля речи, отвечающих требованиям связности, как одного из разделов пособия по реферированию. Суть этого метода заключается в корреляции результатов анализа нарушений норм связи предложений в микротексте/абзаце, допущенных в течение ряда лет в работах учащихся, иностранцев и россиян, с типами заданий указанного комплекса.

Ключевые слова: пособие по реферированию, результаты анализа ошибок, нарушения норм связи предложений в микротексте/абзаце, задания по формированию навыков составления микротекстов вторичного жанра научного стиля речи, отвечающих требованиям связности, метод корреляции

ON THE METHOD OF INCREASING THE EFFECTIVENESS OF ABSTRACTING INSTRUCTION

Abstract. The article reveals the method of creating a set of tasks for forming the skills of composing microtexts of the secondary genre of the scientific style of speech that meet the requirements of connectivity as one of the sections of the textbook on abstracting. The essence of this method is to correlate the results of the analysis of violations of the rules of combining sentences in a microtext / paragraph made during a number of years in both foreigners and Russians students' works, with the types of the mentioned tasks.

Key words: textbook on abstracting, results of the analysis of mistakes, violations of the rules of combining sentences in a microtext / paragraph, tasks for forming the skills of composing microtexts that meet the requirements of connectivity, correlation method

В статье речь идет о разрабатываемом нами методе корреляции результатов анализа ошибок учащихся, иностранцев и россиян (о чем подробнее ниже), с содержанием комплекса заданий и справочных материалов в пособии по реферированию, применительно в данном случае к процессу формирования навыков составления микротекстов вторичного жанра научного стиля речи, отвечающих требованиям связности. Поскольку указанный метод (применительно к выработке навыков автоматизма в подборе отдельных слов и словосочетаний научного стиля речи в процессе трансформации фрагмента из первичного текста во вторичном тексте) впервые рассматривался в предыдущей статье [4, с. 99], то данная - является ее продолжением.

Упомянутое выше пособие по реферированию, над которым мы работаем в настоящее время, носит комплексный характер (о чем, в частности, говорилось в предыдущей статье), причем - и по горизонтали, и по вертикали. По горизонтали: то есть предназначается для обучения реферированию различных типов учащихся Дипломатической академии (ДА): иностранцев – студентов бакалавриата (начиная с базового уровня) и магистрантов на занятиях по Русскому как иностранному и Русскому как иностранному профессиональной деятельности, а также россиян на занятиях по спецкурсу «Культура речевого профессионального общения». По вертикали: то есть предполагает

многоступенчатый подход в обучении реферированию: от этапа формирования навыков использования лексико-синтаксических единиц научного стиля речи до этапа собственно создания текстов вторичных жанров научного стиля речи – на основе отвечающих профессиональной подготовке в ДА текстов СМИ, учебной и научной литературы [4, с. 98-99]. Каждому этапу посвящен особый раздел.

Раздел, включающий этап обучения работе над связностью текста, занимает промежуточное положение между указанными выше разделами. Мотивацией к его разработке явились две взаимосвязанные причины: важность проблемы связности текста в обучении реферированию и трудности в составлении учащимися вторичных текстов, отвечающих требованиям связности.

Остановимся на первой из причин. Одной из важнейших особенностей текста, как известно, является его связность. Создание связного текста реферата информативного типа имеет свои сложности. Поясним данное утверждение. Жанр информативного реферата (именно этот жанр традиционно используется в практике обучения реферированию в рамках дисциплин «Русский как иностранный» и «Русский как иностранный профессиональной деятельности», а также указанного выше спецкурса) предполагает адекватное отражение структуры первоисточника (основных положений, их раскрытия, выводов) [3, с. 100]. Это значит, что в процессе работы над таким рефератом, во-первых, первоначально следует уяснить тему первоисточника и логику ее раскрытия, то, как эта тема, развиваясь, переходит из абзаца в абзац, отражается в предложениях внутри каждого абзаца. А во-вторых, исключая несущественную информацию, передать в реферате последовательность в изложении темы в первоисточнике, к тому же от третьего лица, при этом так, чтобы структура реферата отличалась логической прозрачностью. Таким образом, вопросам связности текста информативного реферата необходимо придавать особое значение: в таком тексте связность двойного плана: первый – должен проявляться в раскрытии логики первичного текста, второй – в отражении этой логики в реферативной форме, предполагающей и определенную компрессию, и точность в передаче содержания первичного текста, и соблюдение реферативных рамок, так как это текст о тексте!

Что касается второй причины, то результаты многолетнего анализа ошибок репрезентативного количества работ (нескольких сотен) учащихся Академии, россиян и иностранцев, показали, что среди многообразия ошибок иных типов (о лексико-синтаксических, в частности, сообщалось в предыдущей статье) [4, с. 100-103] различные нарушения норм связи предложений в сверхфразовом единстве/абзаце занимают весьма заметное место.

Итак, названный раздел (как, впрочем, и другие), будет состоять из двух частей: справочной и практической. В подборе материала к каждой из них мы руководствовались (равно как и по отношению к учебному материалу других разделов) результатами анализа ошибок (конкретно о них речь пойдет ниже) в работах учащихся ДА [4, с. 99].

Практическая часть этого раздела пособия представляет собой комплекс заданий. Каждый тип заданий (их образцы приводятся ниже) имеет варианты, расположенные по принципу «от простого к сложному» [4, с. 99]. Справочные материалы, важнейшими источниками которых явились работы А.А. Вейзе [1, с. 10-60] и Г.Я. Солганика [7, с. 17-35], содержат краткую информацию, в доступной форме освещающую вопросы структуры текста, такие как: логическая структура абзаца и предложения, общий предмет высказывания (тема), ключевые слова (тематические цепочки слов и словосочетаний), смысловой анализ абзаца, способы и средства межфразовой связи предложений в абзаце и некоторые др. Эти материалы предназначены как для сообщения знаний в области теории текста, так и снятия возможных трудностей в процессе выполнения заданий. Такая взаимозависимость компонентов пособия направлена на оптимизацию выработки указанных выше навыков [4, с. 100]).

Перед тем как перейти к рассмотрению метода корреляции внесем некоторые уточнения. Для презентации типичных ошибок на различные нарушения связности в микротексте отбирались показательные примеры (в основном это аннотации и фрагменты рефератов). Помимо различных нарушений норм связности в представленных примерах имеются и другие ошибки – они упоминаются попутно. Два первых примера взяты в текстах учащихся-иностранцев, два вторых - в текстах учащихся-россиян. Для упрощения анализа - предложения в микротекстах пронумерованы.

Примеры из текстов учащихся-иностранцев.

Аннотация

В статье Р. Арона, опубликованной в «Газете. Ру» от 27.08.2017 г., говорится о начале холодной войны и о ее причинах. 2. Говорится о гонке вооружения между СССР и США и развитии ядерного оружия.

Комментарии. В микротексте нарушена логическая связь между предложениями, так как отсутствует единый предмет высказывания, который должен был объединить отдельные смысловые компоненты в единое целое. Избыточным является лексический повтор (*говорится* – два раза), а также деление на два предложения.

Исправленный вариант данного микротекста может выглядеть таким образом: ***В статье Р. Арона, опубликованной в «Газете. Ру» от 27.08.2017 г., речь идет о холодной войне, ее причинах и особенностях, в частности, об усилении гонки вооружений, создании и развитии в этот период ядерного оружия.***

Реферат (один из его абзацев)

1. В статье Е.Новиковой «Лавров и Керри нанесли удар по надеждам боевиков», опубликованной в «НГ» от 16.09.2013 г., отмечается, что Совбез ООН узнает правду о химических атаках в Сирии. 2. В статье речь идет о документе, принятом в Женеве. 3. Автор статьи отметил, что Башар Асад обещал следовать документу, а повстанцы негативно отнеслись к этому соглашению.

Комментарии. Нет логической связи между предложениями, в особенности между первым и вторым. Причины: во-первых, отсутствует единый предмет высказывания, во-вторых, первое и второе предложение не соотнесены друг с другом по содержанию – отсюда нет ни последовательной, ни параллельной связи между ними; во втором и третьем предложении общая тема выражена слабо.

Логически не связаны, избыточны ссылки на содержание статьи в начале предложений: *в статье отмечается, что; в статье речь идет о документе; автор статьи отметил, что.*

Исправленный вариант данного микротекста может выглядеть таким образом: *В статье Е.Новиковой «Лавров и Керри нанесли удар по надеждам боевиков», опубликованной в «НГ» от 16.09.2013 г., речь идет об отношении противоборствующих сторон сирийского конфликта к принятому в Женеве документу. Отмечается, что Башар Асад обещал следовать этому документу, а повстанцы, напротив, отнеслись к нему негативно.*

Примеры из текстов учащихся-россиян.

Реферат (один из его абзацев)

1.Первая часть вслед за введением поясняет явление регионализации как естественный процесс. 2.Особое внимание к этому явлению возникло в последней четверти XX века. 3.Также делается утверждение о том, что в регионализации заинтересована центральная власть. 4.Она перекладывает ответственность за трудные решения на регионы.

Комментарии. Нет логической связи между предложениями. Причины: во-первых, отсутствует единый предмет высказывания, во-вторых, смешаны типы повествования: в первом и третьем предложении – реферативный тип, во втором и четвертом – авторский.

Первые три предложения не соотнесены друг с другом по содержанию – нет ни последовательной, ни параллельной связи между ними. И хотя третье и четвертое предложения связаны по смыслу (общий компонент: центральная власть – она), синтаксическая связь между ними, о чем выше упомянуто, нарушена.

К другим речевым недочетам в этом микротексте относятся неверное использование активной конструкции (*первая часть ... поясняет*); нарушение сочетаемости, алогизм: *поясняет явление ... как процесс, делается утверждение, внимание возникло и др.*

Исправленный вариант данного микротекста может выглядеть таким образом: *В первой части статьи регионализация рассматривается как естественный процесс, особый интерес к которому возник в последней четверти XX века. Одной из причин регионализации, согласно утверждению авторов статьи, является заинтересованность в ней центральной власти, периодически стремящейся перекладывать ответственность за трудные решения на регионы.*

Реферат (один из его абзацев)

1. В третьей части приводятся примеры возможного позитивного влияния процесса регионализации на общество и государство. 2. Авторы

приводят примеры повышения эффективности управления регионами, налаживания диалога общества с властью, демократизации власти и повышения качества ее работы. 3. Имеются отсылки к историческим фактам, свидетельствующим о позитивном влиянии регионализации.

Комментарии. В данном микротексте есть общий предмет высказывания. Второе предложение развивает ремю первого, но при этом в качестве средства связи использован неуместный повтор - *приводят примеры*. Избыточное словосочетание - *о позитивном влиянии регионализации* - имеется и в третьем предложении.

Исправленный вариант данного микротекста может выглядеть таким образом: *В третьей части приводятся примеры позитивного влияния процесса регионализации на общество и государство. Это и повышение эффективности управления регионами, и налаживание диалога общества с властью, и демократизация власти, и улучшение ее работы. В качестве аргумента в пользу позитивных результатов регионализации авторы ссылаются на опыт Франции.*

Итоги анализа ошибок в работах учащихся, иностранцев и россиян, таковы: типичными являются следующие нарушения норм связи в микротекстах: отсутствие единого предмета высказывания, нарушения в организации способов связи, неверный выбор средств межфразовой связи. Следствием таких нарушений становится искажение логики высказывания и другие речевые недочеты – например, неуместные повторы. Это свидетельствует об отсутствии у учащихся знаний законов построения текста, умения его моделировать.

По этой причине методическими установками комплекса заданий являются предупреждение и устранение перечисленных ошибок и в конечном итоге – достижение учащимися автоматизма в составлении микротекстов научного стиля речи, отвечающих требованиям связности.

В комплекс входят четыре типа заданий – ниже примеры каждого из них. Первый тип - направлен на анализ структуры микротекстов, способов и средств связи в них. Второй - на сравнение двух микротекстов - их соответствия требованиям норм связности. Для повышения мотивации (поскольку она является «непременным условием эффективности процесса обучения» [2, с. 74]) в этих заданиях используются тексты общественно-политической, экономической, юридической тематики.

Третий тип заданий направлен на самостоятельное моделирование связности в микротекстах различных типов. И четвертый - на определение характера нарушений норм связности текста и их исправление - в примечании будет указано, что примеры взяты в работах учащихся ДА. Выполнение этого типа заданий сопровождается вовлеченностью в него всех учащихся группы - возникают различные версии характера ошибок и их исправлений. Этот процесс одновременно и увлекает учащихся - они осознают пользу работы над типичными ошибками, допущенными учащимися Академии, и раскрепощает их, так как «они не чувствуют, что затрагивается их личность» [5, с. 67].

Модель задания первого типа.

Задание 1. Составьте описание логической структуры данного микротекста по плану: общий предмет высказывания (тема текста), ключевые слова и словосочетания; смысловый анализ текста; способы и средства межфразовой связи в этом тексте. В случае необходимости обращайтесь к справочным материалам (в них будут представлены образцы описания логической структуры микротекста).

Примечание: задание может выполняться как в письменной, так и в устной форме.

1. Правопреемство в международном праве – переход прав и обязанностей от одного его субъекта к другому. 2. Наиболее часто встречается правопреемство государств, крайне редко межправительственных организаций. 3. Правопреемство происходит только между объектами международного права одного ряда – между государствами или между межправительственными организациями. 4. Правопреемство между государством и межправительственной организацией не встречается и вряд ли возможно даже теоретически. [8., с. 3]

Образец выполнения задания.

Общий предмет высказывания (тема) текста - правопреемство в международном праве. Ключевые слова и словосочетания: **правопреемство, международное право, государства, межправительственные организации.**

Смысловый анализ текста. Первое предложение – это тезис в виде определения понятия «**правопреемство в международном праве**». Все последующие предложения его уточняют, поясняют.

Способы и средства межфразовой связи. Все предложения в данном тексте связаны параллельным способом, так как в каждом последующем сохраняется тема предыдущего (правопреемство) и нет тесной смысловой зависимости предложений друг от друга. Основным средством межфразовой связи в данном тексте являются повторы ключевых слов – правопреемство, международное право, государство, межправительственные организации.

Модель задания второго типа.

Задание 2. Сравните два текста на одну и ту же тему. Ответьте на вопрос: какой из этих текстов является связным и цельным, а в каком связность нарушена. Определите характер ошибок. Свой ответ обоснуйте в письменной форме.

<p>1.Американская нация сложилась в конце XVII века.</p> <p>2.Африканцы попали в Америку первоначально в качестве рабов.</p> <p>3.Особое место в формировании американцев как нации занимали африканцы и индейцы.</p> <p>4.Потомки переселенцев из различных стран Европы, Азии, Латинской Америки сохранили и поныне определенные различия.</p> <p>5.Немногочисленное аборигенное население страны – индейцы.</p>	<p>1.Американская нация сложилась в конце XVII века.</p> <p>2.(6.)ИМЕННО англичане принесли сюда свой язык и многие черты своего образа жизни и культуры.</p> <p>3.(3.)Особое место в формировании американцев как нации занимали африканцы, КОТОРЫЕ (2.) попали в Америку первоначально в качестве рабов, и (5.)немногочисленное аборигенное население страны – индейцы.</p> <p>4.(4.)ОДНАКО потомки переселенцев из</p>
--	---

6. Англичане принесли сюда свой язык и многие черты своего образа жизни и культуры.	различных стран Европы, Азии, Латинской Америки сохранили и поныне определенные различия. [6, с. 49]
---	--

Образец выполнения задания.

О тексте в левой колонке.

В тексте в левой колонке связность нарушена. Отсутствует логика в развитии предмета высказывания, который - **сложение американской нации** - обозначен в первом предложении. Следующим предложением должно было быть шестое - так как в нем речь идет об англичанах, создавших американскую нацию. Второе, третье, пятое - расположены неверно: их обобщающий тезис – **о роли африканцев и индейцев в этом процессе** – находится в третьем предложении. Четвертое предложение, противопоставленное по смыслу остальным, - должно находиться в конце.

О тексте в правой колонке.

Текст в правой колонке – связный и цельный. Первое предложение содержит обобщающую информацию, которая последовательно раскрывается во втором, третьем и четвертом предложениях. Каждое из них связано цепной связью с первым предложением. Второе с первым - по смыслу (так как роль англичан в сложении американской нации общеизвестна), а также благодаря частице **именно** (связующий компонент по умолчанию – *в XVIIв.*). В третье предложение из первого перешел компонент - **американская нация сложилась** - в виде контекстуального синонима - **в формировании американцев как нации**. К этому предложению присоединены два других –второе и пятое из левой колонки - так как они связаны с третьим общей темой - **о роли африканцев и индейцев в этом процессе**. Четвертое предложение содержит особое дополнение к теме, противопоставленное по смыслу другим предложениям, отсюда такое средство связи, как союз **однако** (при этом подразумевается смысловой компонент: **хотя американская нация сложилась**).

Модель задания третьего типа.

Задание 3. Составьте, используя предложения на заданную тему, микротекст и опишите по обычному плану его логическую структуру.

Примечание: в каждом пункте задания будет дано несколько предложений на одну тему вразбивку и без полного набора необходимых межфразовых средств связи по аналогии с текстом в левой колонке **задания 2**.

Модель задания четвертого типа.

Задание 4. Определите в данных микротекстах характер нарушений норм связи между предложениями. Обоснуйте свою позицию. Составьте свой, исправленный вариант каждого микротекста.

Комментарии к данным примерам и их исправленные варианты представлены выше.

1.1. В статье Р. Арона, опубликованной в «Газете. Ру» от 27.08.2017, говорится о начале холодной войны и о ее причинах. 2. Говорится о гонке вооружения между СССР и США и развитии ядерного оружия.

2.1. В третьей части приводятся примеры возможного позитивного влияния процесса регионализации на общество и государство. 2. Авторы приводят примеры повышения эффективности управления регионами, налаживания диалога общества с властью, демократизации власти и повышения качества ее работы.

3. Имеются отсылки к историческим фактам, свидетельствующим о позитивном влиянии регионализации.

Особый дополнительный вариант этого типа заданий регулярно составляется из ряда типичных ошибок, допущенных в той или иной текущей работе конкретной группы учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассмотренный в статье метод корреляции результатов анализа нарушений норм связности текста в работах учащихся ДА с содержанием комплекса заданий и справочных материалов в соответствующем разделе пособия по реферированию способствует «обновлению, расширению методического инструментария для выработки у учащихся навыков автоматизма» в моделировании микротекстов, адекватного использования способов и средств связи в нем - и как следствие – повышению эффективности обучения реферированию (суть данного вывода в целом такая же, как и в предыдущей статье [4, с. 105]).

При этом подробный, углубленный анализ как типичных нарушений норм построения текста, допущенных в работах учащихся ДА разных лет, так и тем более персональных - в работе каждого, вызывает у учащихся интерес, мотивируя внимательное отношение к указанным нормам в составлении не только вторичных текстов, но и собственных, таких, как эссе, курсовые работы, а также, безусловно, дипломы и магистерские диссертации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вейзе А.А. Реферирование текста. – Минск: Изд. БГУ им. В.И.Ленина. - 1978.
2. Колеватова М.И., Страмнова Т.В. Использование аутентичных текстов по общественно-политической проблематике на занятиях по РКИ (специализация «Международные отношения») [Электронный ресурс] // Язык как фактор культурной дипломатии. Материалы межвузовской научно-практической конференции. – Дипломатическая академия МИД РФ. – М., 2017. С. 73-79.
3. Колесникова Н.И. Жанровое многообразие рефератов как основа обучения реферированию [Электронный ресурс] // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2009. № 3. С. 97-103. Режим доступа: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=640863>
4. Коробейникова Л.Н. О методе создания комплекса лексических и лексико-синтаксических заданий в пособии по реферированию [Электронный ресурс] // Язык как фактор культурной дипломатии. Материалы межвузовской научно-практической конференции. – Дипломатическая академия МИД РФ. М. 2017. С. 98-105.

5. Коптелова И.Е. Ролевые игры в работе со студентами-юристами // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Сборник статей./Отв. ред. И.Е.Коптелова. М.: Дипломатическая академия МИД РФ. Квант Медиа. 2017. С. 65-72.
6. Мельникова Е.В. Культура и традиции народов мира (этнопсихологический аспект). М.: Диалог культур. 2006.
7. Солганик Г.Я. Стилистика текста: учебное пособие / Г.Я. Солганик. М.: Флинта: Наука. 2006.
8. Черниченко С.В., Чигарев В.М. Континуитет, идентичность и правопреемство государств. М.: Изд. ДА МИД РФ. - 1996.

НОВЫЕ АКТОРЫ, НОВЫЙ ПОЛИТИЧЕСКИЙ И ДИПЛОМАТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

Аннотация. Политический, и, в первую очередь, дипломатический, дискурс характеризуются целым рядом черт, выработанных столетиями, например, использование официальной лексики, свободной от просторечных слов, стилистически и эмоционально нейтральной. Однако в начале XXI века в связи с широким распространением Интернета и глобальных социальных сетей, а также с поддержкой избирателями популистских лозунгов на мировой сцене появились действующие лица, коренным образом изменившие форму и содержание такого дискурса. В статье рассматриваются характерные особенности риторики 45 президента США Дональда Трампа, и реакция политических деятелей и масс-медиа на его высказывания.

Ключевые слова. Политический и дипломатический дискурс, риторика, акторы, глобальные социальные сети, популистские тенденции, лексические единицы с ярко выраженной эмоциональной окраской.

NEW ACTORS, NEW POLITICAL AND DIPLOMATIC DISCOURSE

Abstract. Political and diplomatic discourse is characterized by a number of centuries-old specific features, i.e. the use of formal lexical units devoid of vernacular and that are stylistically and emotionally neutral. However in the early 21st century because of the proliferation of the Internet and global social networks as well as voters' support of populist slogans new actors appeared on the world stage who radically changed the form and content of the discourse. The article considers the rhetoric of Donald Trump, 45th president of the United States, and the reaction of other political leaders and mass-media to his pronouncements.

Key-words: Political and diplomatic discourse, rhetoric, actors, global social networks, populist trends, emotionally charged language.

Политический, и, в особенности, дипломатический, дискурс характеризуются целым рядом черт, выработанных на протяжении веков, таких как использование официальной лексики, свободной от просторечия, стилистически и эмоционально нейтральной. Все это тесно увязывалось с тенденцией к терпимости, борьбой против любой дискриминации и политической корректностью, получившей широкое распространение в США и Европе в последней четверти XX века. Любое проявление политической некорректности, часто понимаемой гротескно, приводило к серьезным последствиям для лиц, допустивших подобный *faux pas*. Однако широкое распространение Интернета и глобальных социальных сетей создало возможность для анонимного высказывания любых точек зрения, зачастую экстремистского характера, без соблюдения каких-либо морально-нравственных ограничений. Приходится констатировать, что XXI век, по-видимому, положил конец самой идее политической корректности, значительно сузив область ее применения. Популистские лозунги получили широкую поддержку населения на референдуме в Великобритании в июне 2016г. о выходе страны из Евросоюза и на президентских выборах в США в ноябре 2016г. В этой связи представляется целесообразным подробнее остановиться на

риторике Дональда Трампа, избранного в ноябре 2016г. на пост президента США с большим преимуществом голосов выборщиков, сменившего на этом посту политически корректного Барака Обаму и реакции политических деятелей и медиа на его высказывания.

45-й президент США внес значительный вклад в становление нового атакующего стиля в политическом дискурсе. Он предпочитает общаться со своими избирателями с помощью Твиттера, что диктует не только содержание, но и форму дискурса. По сведениям Trump Twitter Archive.com в 2016г. Дональд Трамп размещал в Твиттере в среднем 375 сообщений в месяц. Объявив о своем намерении участвовать в президентской гонке в июне 2015г., он предварил это заявление десятком ретвитов, прославляющих это событие. В некоторых твитах он указывает на предпочтительное использование Твиттера, поскольку пресса относится к нему нечестно и предвзято. Брутальный стиль его высказываний и тактика «атакуй атакующего», безусловно, произвели впечатление на американский электорат и позволили ему выиграть президентские выборы, несмотря на многочисленные скандалы и оскорбительные комментарии, которые он делал и продолжает делать. Интернет изобилует афоризмами Трампа, многие из которых выходят далеко за рамки принятого политического дискурса. Не брезгает он и непечатной лексикой, полагая, что политическая корректность – это огромная проблема Америки, “заниматься которой у него нет времени and this country doesn’t have time either.” Относясь негативно к большинству мировых политиков, он столь же негативно относится и к американским политикам, называя их глупыми, а Барака Обаму слабым президентом, который перед всеми пресмыкается: “Our weak president kisses everybody’s ass.”

О себе же г-н Трамп весьма высокого мнения. Приведем лишь несколько его высказываний: «Я слишком честен, чтобы быть политиком»; «Частично моя привлекательность объясняется тем, что я богат». В рамках одного выступления невозможно перечислить все категории населения и страны (некоторые из которых он называет *shitholes*), на которые набрасывается Д.Трамп. Особенно достается от него женщинам, с которыми он советует обращаться как с дерьмом, афроамериканцам, мусульманам, мигрантам и т.д. К сожалению, его высказывания не только оскорбительны по форме, но и лишены глубины и знания предмета, что вызывает серьезные опасения, если учесть военную мощь США. Складывается впечатление, что мы имеем дело не с государственным деятелем, а с незрелым подростком. Недаром вице-президент США Джо Байден советует Трампу повзрослеть: “Grow up Donald? Grow up, time to be an adult, you’re president. Time to do something.” [1]

После инаугурации Дональда Трампа его риторика не изменилась. Начало его деятельности на посту президента ознаменовалось полным отходом от принятых норм дипломатического дискурса.

При этом грубость, а порой откровенное хамство, не зависят от того, с кем разговаривает Д.Трамп, будь то враг (Мексика) или друг (Австралия). В этой связи характерно высказывание нового главного переговорщика, одного из бывших юристов Д.Трампа, Джейсона Д. Гринблатта: «Мы деловые люди. Мы

не собираемся управлять этой страной с дипломатической учтивостью. Мы будем управлять ею как бизнесом» (We are business people. We are not going to govern this country with diplomatic niceties. We are going to govern it as a business). [2]

В отношении собственной персоны Д.Трампа по-прежнему сохраняет напыщенно-хвалебный тон. О своей исторической, по количеству присутствующих, инаугурации, он непременно сообщает всем государственным и политическим деятелям, с которыми встречается или говорит по телефону.

Еще одной особенностью риторики 45-го президента США является искажение фактов, если они его не устраивают. Сотрудникам администрации приходится изворачиваться, когда Д.Трампа ловят на очередной лжи. В ход идут такие словосочетания как «альтернативные факты» (alternative facts), «правдивая гипербола» (truthful hyperbole), «креативное отношение к правде» (creative with the truth) и т.д.

А с другой стороны, те факты, которые он не может опровергнуть, президент называет «ложью, выдумкой, безосновательными притязаниями, фальшью». По существу идет война между президентом и крупнейшими средствами массовой информации США такими, как Си-Эн-Эн, Нью-Йорк Таймс, Вашингтон Пост. Называя Дональда Трампа президентом-учеником средней школы Э.Розенталь сравнивает речевое поведение Д.Трампа с поведением 13-летнего школьника [3], который привык сваливать вину за свои поступки на кого угодно, но только не на себя. По мнению журналиста досадно, когда это делает подросток, и откровенно страшно, если этим занимаются президент США и его команда.

Поскольку хорошо известно, что г-н Трамп часто говорит, мягко говоря, неправду и меняет мнение по поводу одних и тех же фактов, возник целый ряд слов, являющихся синонимами слова *ложь*, которые используют журналисты, комментируя очередное выступление г-на Трампа. Наиболее частотными из них является слово *fake* (фальшивый, недостоверный). Все, что не нравится президенту, объявляется *fake (news)*. Кроме этого используются слова *untruths, falsehoods, alternative facts, being creative with the truth, false claims, baseless, bogus, groundless, falsely stated, post truth, default narrative* и так далее. Все эти слова имеют примерно один и тот же смысл: ложь, неправда. Они употребляются в тех случаях, когда высказываются сторонники или члены команды Трампа. Журналисты же солидных изданий называют вещи своими именами без всякого стеснения.

Приведем лишь один пример – журнал Time 19/12 2016, автор J.Stein: “In 2016 lies, the whole lies and nothing but the lies. Trump mustered the lie. He saw Muslims in New York celebrate the falling of the Twin Towers. He claimed that Clinton started the birther movement (against Obama) instead of himself. He vowed to save \$300bn a year from medicare’s prescription – drug program which costs \$78bn a year. After he won the presidency he lied that millions of people had voted for Clinton illegally. It was the kind of year when you could even lie about being cheated after your won. The only thing you were punished for this year was telling

the truth. James Comey decided to be totally up-front about every single thing and got persecuted for it.”

Первоначально я не планировала говорить об этом, но, к сожалению, произошли слишком важные события, о которых нельзя промолчать. Первое событие – это появление так называемого Кремлевского списка. Открытая часть списка представляет 210 фамилий русских официальных лиц, бизнесменов и 96 богатых людей с капиталом не менее 1 млрд долларов. Зачем это было сделано? Правительство должно было составить этот список после того, как Конгресс США в августе принял закон CAATSA (the Countering America’s Adversaries Through Sanctions Act). Предполагалось, что в списке будут указаны лица, которые получили выгоду от близких отношений с президентом России, и уведомить их, что они в будущем попадут под санкции. Президент Трамп не поддерживал CAATSA, хотя он подписал его, говоря, что он не конституционен. Однако в данный момент указанные лица под санкции не попали. И американцам не удалось расколоть русскую элиту, то есть цель не была достигнута. Но существует еще закрытый список, на него в России отреагировали с юмором. Президент Путин пошутил, что он обижен, что его нет в списке. На следующий день после опубликования списка американский президент выступил в конгрессе с Посланием о Положении в Стране. Послание воспринято членами республиканской и демократической партий по разному. Первые аплодировали, вторые молчали и временами шипели. Из этого следует, что американское общество расколото, и это результат деятельности Трампа. С опровержением докладчика выступил демократ Джозеф Кеннеди (внучатый племянник президента Кеннеди), который очень резко говорил о расколе в американском обществе. Охарактеризовав президентство Трампа как хаос, Д.Кеннеди заявил, что он говорит от имени всех американцев. По мнению обозревателя Би-Би-Си Энтони Зёркера, президент в основном сосредоточился на экономической повестке. Что касается внешней политики, была упомянута Северная Корея, Сирия и Ирак, но ничего не было сказано об Афганистане. Россия и Китай были упомянуты лишь однажды как соперники.

А теперь перейду к основной части своего сообщения.

Дональд Трамп часто говорит о своем высоком IQ, но никогда не называет его.

Professor Fred I Greenstein at Princeton University lists 6 (six) qualities that bear on presidential performance. They are *public communication, organizational capacity, political skill, vision, cognitive style and emotional intelligence*. Trump scores low of emotional intelligence, cognitive style, vision and organizational capacity. Where he has been superb in order to win the presidency is public communication and political skill.

Приходится соглашаться с профессором Гринштейном, если вас не шокирует непечатная лексика и неуважение к любым оппонентам.

Например, On exporting goods to China: “Listen you m...f...we’re going to tax you 25 percent.”

Или, “It really doesn’t matter what the media write as long as you’ve got a young and beautiful piece of ass.”

Вернемся теперь к речи Д.Трампа во время его инаугурации, которая заложила основы его политики, с одной стороны, а с другой стороны, пообещала рядовым американцам все возможные блага, говоря, что они сами станут управлять своей страной, что «...никто не будет забыт». И его знаменитое: “We will make America great again.” [4] Прошел год и ничего не изменилось. Рядовые американцы по-прежнему не оказывают никакого влияния на президента и его политику. Президент окружил себя олигархами и банкирами, о которых так резко отзывался год назад.

Что касается Трампа-дипломата, то, средства массовой информации публикуют статьи под заголовками *Trump’s telephone un-diplomacy*. Характерным примером является его телефонный разговор с премьер-министром Австралии М.Тёрнбуллом относительно соглашения между администрацией Обамы и правительством Австралии о принятии в США 1000 беженцев, находящихся в Австралии, которое Трамп назвал самым плохим соглашением, когда-либо заключенным (*the worst deal ever*) и бросил трубку, закончив часовой разговор через 25 минут. Учитывая, что Австралия – это ближайший союзник США, и что прежние президенты США редко уклонялись от заранее согласованного текста, разговор Д.Трампа дает возможность *Washington Post*, *New York Times* и Би-Би-Си [5] охарактеризовать Трампа – не дипломата (*no diplomat*), следующим образом: “Trump badgers and brags. He is brash. He has a temper. He is willing to say impolite things. He can be bullying or ingratiating.” Сам же Трамп говорит: «Когда вы слышите о моих жестоких разговорах по телефону – не беспокойтесь. Пришло время быть жестоким. Каждая страна в мире использовала нас. Этого больше не будет».

В своей книге “*The Art of the Deal*” (1987), Дональд Трамп указывает на то, что, по его мнению, является ключом к успешным переговорам. «Если с вами обращаются несправедливо, нападайте в свою очередь. Никогда не показывайте слабость. Самое плохое, что можно сделать при попытке заключить сделку, показать, как она вам нужна. Ваш оппонент почувствует кровь, и вы погибнете».

Дональд Трамп, не дипломат, использует эти афоризмы в отношениях между государствами, независимо от того, с кем он разговаривает.

Такое поведение порождает неуверенность ряда стран относительно того, можно ли доверять Америке. И если Трамп будет продолжать свое нелогичное поведение, то последствия будут непредсказуемы, и это пугает.

Теперь обратимся к теме «Дональд Трамп и женщины». Мы уже говорили о его неуважительном к ним отношении. Учитывая, что проблема сексуальных домогательств (*sexual harassment*) стала одной из наиболее обсуждаемых в американском обществе (движение *Times Up* и *Me Too*), к которому присоединились почти все актрисы в США. [6] Трампу приходится извиняться за грубое поведение и такие же высказывания в адрес женщин. И в этом он верен себе. Ярким примером является его поведение в отношении видео *Access Hollywood*, в котором он извинился за то, что *he was groping and grabbing their general women’s genitals*. Но после победы на выборах, несмотря на признание, что видео аутентично и извинения, записаны на пленку под

давлением советников, он начал выступать с заявлениями, что голос на пленке ему не принадлежит. Его ложь в отношении видео – часть привычки создавать и продавать свою версию реальности. Критики президента считают, что его манера придумывать заговоры без всяких оснований, объясняют причину того, почему он представляет угрозу для страны. Сенатор-республиканец от Аризоны Джефф Флейк заявил в интервью: «Это опасно для демократии. Нужно иметь факты, которые известны всем. Во многих случаях имеются доказательства, что это не так: «Вы не выиграли по количеству голосов, на вашей инаугурации не было больше народу, чем когда-либо, и это ваш голос на пленке, вы это признали ранее».

Однако многие республиканцы официально не хотят признавать попытки президента нырять в «кроличьи норы», по выражению одного из сенаторов. Кстати говоря, у Дональда Трампа есть поклонники и защитники. Так юрист Трампа Michael Cohen заплатил звезде порнофильмов Stormy Daniels 130 000 долларов из своих собственных средств в 2016 году, купив ее молчание незадолго до выборов. По утверждению юриста он не получил компенсации за эти расходы, добавив, что он всегда будет защищать г-на Трампа. После признания М.Сохен'а г-жа Daniels может рассказывать о романе с президентом в 2006 году. Хотя эта история произошла давно, попытка скрыть ее перед выборами и сумма, заплаченная за молчание, вызывают много вопросов.

А теперь перейдем к обещаниям Д.Трампа и посмотрим, какие из них выполнены и как менялось его отношение к ситуации [7]:

1) **Сирия.** В 2013 году в своих твитах Д.Трамп отвергал любое вмешательство США в Сирию. 5 апреля 2017 года без консультации с Конгрессом его администрация атаковала Сирию.

2) **Россия.** Г-н Трамп многословно хвалил Россию. 5 апреля под огнем критики за связи с Россией во время избирательной компании он объявил, что отношения с Россией самые плохие за все время, поскольку они являются союзниками Сирии. И далее он отрицал, что знаком с В.Путиным. После публикации доклада спец.прокурора Мюллера он написал в твите, что он счастлив, что никакого сговора его с Россией не было.

3) **НАТО.** В течение нескольких месяцев он называл НАТО устаревшим, лживо утверждая, что НАТО не борется с терроризмом. На прошлой неделе после встречи с генсеком НАТО, он объявил, что НАТО изменилось и они борются с терроризмом. НАТО не изменилось. Изменилось отношение к нему г-на Трампа.

4) **Health Care.** Г-н Трамп пообещал не сокращать ассигнования на программы Medicaid и Medicare. Теперь он говорит, что заставит демократов сократить субсидии в соответствии с законом Обамы для 7 млн. бедных американцев.

5) **Поездки.** Г-н Трамп критиковал президента Обаму за то, что тот брал отпуск летом. Однако он затратил больше средств на поездки в выходные дни в Mar-a-Lago за 1 год, чем Обама за 8 лет.

6) **Рецептурные лекарства.** После избрания президент обещал снизить стоимость лекарств, но, познакомившись с главами фармацевтических компаний в январе в Белом Доме, он забыл об этом обещании.

7) **Лазейки в налоговом законодательстве.** В прошлом году он пообещал закрыть лазейки, которые несправедливы по отношению к рабочим. После этого он назначил финансиста Стивена Шварцмана руководителем стратегического и политического форума, который сравнил закрытие лазеек с вторжением Гитлера в Польшу.

8) **Китай.** Во время предвыборной кампании он заявлял, что став президентом, он объявит Китай валютным манипулятором и будет пытаться исключить Китай из ВТО. После встречи с президентом Китая, он заявил, что Китай уже не является валютным манипулятором и почти ничего не сказал о его торговой практике.

9) **НАФТА.** Трамп заявил рабочим в Мичигане, что став президентом, он в первый день изменит условия НАФТА, а если это не получится, он отменит НАФТА. Пока этого не случилось.

10) **Бизнес Трампа.** Трамп неоднократно обещал, что, будучи президентом, он откажется от своего бизнеса. Вместо этого, он передал бизнес старшим сыновьям, которые регулярно информируют его о состоянии дел, он может получать прибыль и путешествует, рекламируя свою собственность за счет налогоплательщиков.

Список можно продолжать и далее. Но и так ясно: *Trump is a president who likes winning. Not for everyone. Winning for Mr. Trump.*

Говорить о том, какие обещания президент Трамп выполнил, а о каких он не вспоминает, можно бесконечно. Но это не наша цель. В данной статье мы сосредоточены лишь на речевом поведении президента США, хотя многие из его высказываний отрицательно сказываются на международной ситуации. Наиболее ярким свидетельством этого является обмен оскорблениями между руководителем КНДР и Президентом США. Трамп называет Ким-Джон-Уна «толстым коротышкой» и говорит, что американские бомбы более мощные. Подобная риторика делает, вряд ли, возможным переговоры с Северной Кореей, хотя, благодаря активным действиям президента Южной Кореи, оба лидера могут быть встретятся при некоторых предварительных условиях.

Мы уже указывали на то, что Дональд Трамп не является дипломатом, но как же обстоят дела с дипломатической службой США в настоящий момент, По мнению ведущих средств массовой информации «Администрация США ведет войну с дипломатией». [8] Начнем с того, что госсекретарь Рекс Тиллерсон не считается удачным руководителем госдепа, ибо он не имеет опыта политической деятельности и пытается руководить министерством как компанией. Бюджет Министерства иностранных дел сокращен на 31%, в то время как бюджет Пентагона все время растет. Очевидно, что танки и авианосцы стоят гораздо дороже, чем диппочта и авиабилеты. Это, по мнению редколлегии NYT, свидетельствует о том, что бюджетные приоритеты говорят в пользу военных, а не дипломатических решений. С января более 200 дипломатов, имеющих ранги, соответствующие 4-звездным генералам,

покинули министерство, а число молодых людей, стремящихся сдавать экзамены для зачисления на работу в дипслужбе, сократилось наполовину. Кто же виноват в подобной ситуации? Г-н Трамп, по-видимому, не любит профессиональных дипломатов. В январе 1000 дипломатов выразили официальный протест против его запрета мусульманам приезжать в США. Некоторые члены Конгресса выражают глубокую озабоченность в связи с ситуацией в Госдепе и угрозами национальной безопасности. Но пока ситуация меняется лишь в худшую сторону.

К сожалению, можно бесконечно говорить об особенностях риторики Трампа, но почти в заключение, не могу не упомянуть статью в Вашингтон Пост [9], которая подводит своего рода итог разнице между Трампом-кандидатом на пост президента и Трампом-президентом. В мае 2016г. кандидат Трамп заявлял: «Мы будем одерживать столько побед, что вы устанете от них. И я скажу: Сожалею, но мы будем продолжать побеждать». 5 декабря следующего года госсекретарь Рекс Тиллерсон сказал: «Мы проигрываем, проигрываем. Я говорю президенту Д.Трампу: «Я устал от проигрышей. А президент отвечает: «Сожалею, но мы будем продолжать проигрывать. Сейчас мы проиграем на Ближнем Востоке!»».

Что и подтвердилось, после того как он объявил Иерусалим столицей Израиля и сообщил о переводе американского посольства из Тель-Авива в Иерусалим.

Естественно, что подобная риторика Трампа привела к серьезным изменениям в отношениях США и остальным миром. Но поскольку цель данного исследования – это анализ риторики, а не деятельности Трампа, закончим его ссылаясь на статью Charles M.Blow в NYT “A lie by any other name” [10], в которой подводится итог деятельности 45 президента США, которая неразрывно связана с его сущностью как личности и президента, и, делаются выводы, с которыми мы полностью согласны.

Трамп, утверждает автор статьи, «ведет войну не с медиа, а с самой правдой. Он лжец, который лжет часто и легко. О серьезном и пустяках. Он лжет, когда затронута его гордость и когда его помпезность вызывает сомнения. Дональд Трамп изменяет правду ради своей выгоды. Ложь всегда отрицательна, а Трамп лжет постоянно. Виновата не пресса, которую он ненавидит, потому что настоящие журналисты ищут правду, а не гладят его по головке. Проблема не в прессе, а в президенте, у которого нет моральных устоев. Нельзя добыть воду из камня», - заключает автор.

По мнению корреспондента Би-Би-Си в Вашингтоне Э.Зёркера, риторика Трампа представляет собой резкий отход от речевого поведения американских президентов в прошлом, которые осуществляли взаимодействие с иностранными государствами в точном соответствии с заранее подготовленным сценарием. [11]

Анализ риторики нового 45-го президента США Дональда Трампа позволяет сделать вывод о качественном изменении дипломатического и политического дискурса в XXI веке под влиянием популистских тенденций в общественном развитии и широкого распространения социальных сетей, его

стилистическом упрощении, огрублении, снижении уровня используемых лексических единиц с ярко выраженной эмоциональной окраской, часто негативной и просто вульгарной.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. www.bbc.co.uk dd 06.06.2017
2. The Washington Post, February 2, 2017.
3. The New York Times, February 8, 2017. “Donald Trump, Middle-School President”.
4. <http://time.com/4640707/donald-trump-inauguration-speech-transcript/> January 20, 2017.
5. www.bbc.co.uk , February 2, 2017.
6. bafta.hellomagazine.com *Bafta awards* все в черном и со значком *time's up*.
7. The New York Times, editorial dd. 05.04.2017.
8. The New York Times. The Trump administration is a making war on diplomacy. dd 19.11.2016.
9. https://www.washingtonpost.com/opinions/on-second-thought-trump-decides-not-to-give-peace-a-chance/2017/12/06/1909a90e-dac1-11e7-b1a8-62589434a581_story.html?utm_term=.1e580b81d2b9. Doesn't Trump ever get tired of losing. Dec. 06, 2017.
10. <https://www.nytimes.com/2017/01/26/opinion/a-lie-by-any-other-name.html>. A lie by any other name. Jan. 26, 2017.
11. <http://www.bbc.com/news/world-us-canada-38849257>. Trump's telephone un-diplomacy. Feb. 02, 2017.

*Носенко И.Г.
Дегтева И.В.*

О ЗНАЧЕНИИ СЛОВА САКРАЛЬНОЕ

Аннотация. В статье анализируется семантика слова «сакральное» в научных трудах отечественных лингвистов, посвященных исследованию лексического состава православного христианского дискурса. В работах по описанию православного христианского дискурса имеет место несколько вариантов трактовки значения анализируемого слова («сакральное» как синоним слова «религиозное»; «сакральное» как синоним слова «сверхъестественное»; «сакральное» как амбивалентное слово; «сакральное» как синкретическое понятие, несущее интердискурсные смыслы).

Ключевые слова: сакральное, высшие ценности, амбивалентность, религиозный дискурс.

*Nosenko I.G.
Degteva I.V.*

ON THE MEANING OF THE WORD САКРАЛЬНОЕ

Abstract. The article deals with the analysis of meaning and usage of the word сакральное. We have the following variants of interpretation of this word (сакральное as a synonym of the word religious; сакральное as a synonym of the word supernatural; сакральное as a word with ambivalent meaning; сакральное as a word with syncretic meaning) in different linguistic studies. It means that this word deserves a serious and complex analysis of its meaning and usage.

Key words: sacred, superior values, ambivalent meaning, religious discourse.

В современной отечественной лингвистике заметно активизируется интерес к изучению религиозных дискурсов разных конфессий. Эта новая тенденция отражает существенные перемены, которые происходят в духовной жизни России, обретающей свою идентичность.

В настоящее время появилось значительное количество разнообразных лингвистических исследований, посвященных осмыслению и анализу сферы духовной коммуникации. К числу подобных работ относятся труды таких авторов, как И.В. Бугаева [2], И.В. Дегтева [3], Г.А. Казаков [5], И.А. Королева [7], Т.В. Кузьмина [8], И.Г. Носенко [9,10].

Аналогичные процессы происходят также во многих славянских странах, таких как Польша, Сербия, Украина. Там заявило о себе новое направление в лингвистике – теолингвистика, предметом изучения которой являются функционирование национального языка в религиозной сфере и анализ содержания, структуры, особенностей национальных конфессиональных дискурсов, а также проблемы того, как религиозное содержание сохраняется и передается вербальными средствами. Интерпретация теоретических положений теолингвистики дана в исследованиях И.В. Бугаевой [2], Г.А. Казакова [5], К. Кончаревич [6].

Одним из показателей развития раздела лингвистики, который изучает особенности религиозного дискурса, служит появление значительного количества новых терминов, связанных с этим процессом. К их числу относятся

теонема, религиолект, религиолектизм, конфессионим, религиозный социолект, сакральный язык, сакральный текст, сакральная лексика.

Предметом анализа в настоящей работе является слово *сакральное*. Его синонимы – конфессионимы (священный, святой) входят в сферу ключевых слов русского христианского дискурса. При этом исследуемое слово является интердискурсным, то есть оно широко используется в рамках таких дискурсов, как культурологический, публицистический, поэтический, лингвистический, дискурс современной массовой культуры [5, с. 18], и это свидетельствует о том, что слово *сакральное* вербализует некие актуальные, глубинные, важные для современного человека смыслы.

Среди лингвистов нет единства в интерпретации значения прилагательного *сакральный*. Так, в словарях русского языка это значение описывается следующим образом:

Сакральный. 1. Относящийся к религиозному культу; обрядовый, ритуальный [4].

Сакральны́й. [от лат. sacer – священный]. Книжн. Связанный с религиозным обрядом, ритуальный [11].

Эти определения аналогичны по своей структуре, по типу толкования, по функции. Они не содержат интерпретации слова *сакральный*, а лишь указывают на то, что определяемое данным прилагательным имя существительное имеет некое отношение к религиозному культу, обряду, ритуалу. Такой тип лексикографического определения (дефиниции) является недостаточным, не раскрывающим в полной мере смысл толкуемого слова.

При этом предполагается, что *сакральное* соотносится с ритуалами и обрядами самого разного уровня – от народных верований до ритуалов мировых религий.

В работе И.А. Королевой «Православная сакрально-богослужебная лексика в современном русском языке и в художественном тексте» [7] в состав сакральной лексики включается вся та лексическая часть православного христианского дискурса, которая выходит за рамки общеупотребительной лексики. Таким образом, сакральное также понимается как синоним религиозного, но входящего в дискурс христианства.

Т.В. Кузьмина придерживается иной интерпретации. В своем диссертационном исследовании «Сакральная составляющая в лексических единицах русского языка (с привлечением единиц из болгарского языка)» она полагает, что *сакральное* – это зафиксированный в языке «фрагмент социальной реальности, выходящий за рамки привычного и обыденного, ... сверхъестественное явление» [8, с. 3]. По мнению Т.В. Кузьминой, в состав сакральной лексики входят те слова, которые в истории культуры того или иного народа были связаны с мифологическими, магическими верованиями и религиозными представлениями. При таком понимании *сакральное* занимает место в ряду таких слов, как *сверхъестественное, магическое, обрядовое*, то есть интерпретируется в рамках картины мира, включающей элементы дохристианского языческого мировоззрения.

Следующий вариант интерпретации семантики слова *сакральное* состоит в том, что оно воспринимается как наименование с амбивалентным значением, включающим в себя два противоположных смысла. К такому пониманию приходит Г.А.Казаков в своей монографии «Сакральная лексика в системе языка» [5, с. 13-14]. Анализируя значения слов *сакральный, священный, святой* по данным словарей семи языков (русский, английский, испанский, французский, итальянский, немецкий, сербский), он выделяет 9 смысловых аспектов значения этих слов, среди которых имеются два взаимоисключающих друг друга:

«5. Святость (проникнутый святостью, святой, связанный с божественным)...
9. Внушение ужаса (ужасающий, отвратительный)» [5, с. 13-14].

О двойственности и амбивалентности значения латинского слова *sacer*, к которому этимологически восходит слово *сакральное*, писал в свое время известный французский лингвист Э. Бенвенист: «Латинское *sacer* включает в себе представление, которое для нас является наиболее точным и специальным выражением «священного». Именно в латыни наиболее отчетливо проявляется различие между профанным и сакральным, но в латыни же обнаруживается двойственный характер священного – это и посвященное богом, и отмеченное неистребимой запятнанностью, величественное и проклятое, достойное почитания и вызывающее ужас. Это двойственное значение свойственно *sacer*, и оно способствует различению *sacer* и *sanctus*, поскольку слово *sanctus* никоим образом не затронуто этой двойственностью» [1, с. 347-348].

У Э.Бенвениста были все основания писать о двойственности и амбивалентности сакрального, так как в центре его внимания семантика слова *sacer* времен Древнего Рима, языческого и дохристианского. Однако глубокие качественные перемены отделили языческий мир от мира христианской цивилизации, и современное слово *сакральное* уже не содержит в значении амбивалентности своего этимологического предшественника.

В исследовании Г.А.Казакова предлагается еще один вариант интерпретации: «можно определить сакральное как центральные, основополагающие понятия и ценности определенного мировоззрения, в частности, религиозного. Сакральная лексика, следовательно, это слова, называющие центральные понятия и реалии такого мировоззрения» [5, с. 20]. Такой вариант интерпретации является синкретичным, то есть совмещающим в одну общую картину мира как религиозные смыслы, так и нерелигиозные. Слово *сакральное* в этом случае подразумевает обозначение и религиозных высших ценностей, и нерелигиозных. Таким образом, оно является интердискурсным, принадлежащим и секулярному, и религиозному дискурсам, совмещая в разной степени аксиологическую функцию и функцию наименования в своей семантике.

Однако при этом не учитывается, что абсолютная реальность священного [12, с. 126] и реалии обыденного относительного мира – это принципиально различные области бытия и состояния сущего. Кроме того, утверждая, что сакральная лексика – это обозначение «центральных, основополагающих ценностей ... мировоззрения», Г.А.Казаков в состав сакральной лексики

включает 375 лексических единиц в русском языке и 349 – в английском [5, с. 60, 79]. Но, как представляется, количество «центральных, основополагающих понятий и ценностей определенного мировоззрения» вряд ли может исчисляться такими цифрами.

Вызывает недоумение также и то, что в состав сакральной лексики русского языка, называемой «основополагающие понятия и ценности» православного христианства, включены такие слова, как *бес*, *блудный сын*, *богохульство*, *мерзость запустения*, *преисподняя* [5, с. 41-60]. На наш взгляд, вышеупомянутые слова не имеют никакого отношения к тому, как в православном дискурсе вербализуются высшие христианские смыслы.

В заключение можно сделать вывод, что в современной русистике нарастает интерес к изучению православного христианского дискурса. В работах, посвященных этой теме, интенсивно употребляется слово *сакральное*, но при этом нет единства в интерпретации его семантики. Существует несколько вариантов трактовки значения этого слова: 1) *сакральное* как синоним слова *религиозное*; 2) *сакральное* как синоним слова *сверхъестественное*; 3) *сакральное* как амбивалентное слово, совмещающее противоположные оценочные смыслы; 4) *сакральное* как синкретическое понятие, принадлежащее и секулярному, и религиозному дискурсам. Это свидетельствует о том, что, во-первых, исследуемое слово значимо для анализа православного дискурса в лингвистическом и культурологическом аспектах, во-вторых, лингвисты в настоящее время не пришли к единому мнению в осмыслении семантики данного слова, и, в-третьих, слово *сакральное* требует серьезного изучения не только со стороны лингвистики, но и со стороны культурологии и теологии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бенвенист Э. Словарь индоевропейских социальных терминов. М.: Прогресс-Универс, 1995. 456 с.
2. Бугаева И.В. Язык православной сферы: современное состояние, тенденции развития: автореф. дис.. д-ра филолог. наук: 10.02.01 Русский язык/Ирина Владимировна Бугаева. М., 2010. 48 с.
3. Дегтева И.В. Структурно-семантическая парадигма наименований одеяний служителей веры в русском и французском языках: автореф. дис.. канд. филолог. наук: 10.02.20 Сравнительно-историческое, типологическое и сравнительное языкознание / Ирина Владимировна Дегтева. М., 2012. 20 с.
4. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. 2-е изд. М.: Рус.яз., 2001. Т.2. 1088 с.
5. Казаков Г.А. Сакральная лексика в системе языка. М.: ИД «КДУ», 2016. 142 с.
6. Кончаревич К. К теоретико-методологическому обоснованию сопоставительной теолингвистики (на материале русского и сербского языков) // Достижения и перспективы сопоставительного изучения русского и других языков. Белград, 2012.
7. Королева И.А. Православная сакрально-богослужебная лексика в современном русском языке и в художественном тексте: автореф. дис.. канд. филолог. наук: 10.02.01 Русский язык/Илона Анатольевна Королева. Волгоград, 2003. 28 с.

8. Кузьмина Т.В. Сакральная составляющая в лексических единицах русского языка (с привлечением единиц из болгарского языка): автореф. дис.. канд. филолог. наук: 10.02.01 Русский язык/Татьяна Васильевна Кузьмина. М., 2011. 20 с.
9. Носенко И.Г., Дегтева И.В. Конфессионимы в толковых словарях современного русского языка // Электронный научный журнал «Педагог XXI века». Сборник материалов конференции/Под ред. И.С. Кускова. Севастополь: Научный консультант, 2016. С. 225-228.
10. Носенко И.Г., Дегтева И.В. Конфессионизмы в преподавании русского языка иностранцам // Язык как фактор культурной дипломатии. Материалы межвузовской научно-практической конференции. – Москва: ДА МИД РФ, 2017. С. 157-161.
11. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2003. 960 с.
12. Элиаде М. Священное и мирское. М.: Изд-во МГУ, 1994. 144 с.

Панченко Л.В.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ВУЗОВ

Аннотация: в статье изложены основные принципы социокультурного подхода к обучению иностранному языку в специализированных вузах. Рассмотрено понятие социокультурной компетенции. Установлено, что для ее формирования необходимо развитие всех ее компонентов с использованием активных методов обучения проблемной направленности.

Ключевые слова: социокультурный подход, иноязычная социокультурная компетенция, принципы культуроведческого образования, активные методы обучения, специализированный вуз.

Panchenko L. V.

SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT SPECIALISED INSTITUTIONS OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract: The paper describes the principles of the sociocultural approach to teaching foreign languages at specialised universities of higher professional education. It is pointed out that while teaching foreign languages it is essential to develop all components of sociocultural competence using active problem-oriented methods.

Key words: sociocultural approach, foreign language education, sociocultural competence, problem-oriented learning environment, specialised universities.

В условиях глобализации, выхода России на мировые рынки появилась потребность в специалистах, которые кроме собственно профессии владеют на высоком уровне иностранными языками (ИЯ). В связи с этим большое внимание уделяется проблемам обучения ИЯ в специализированных вузах, поскольку владение одним или двумя ИЯ делает специалистов более конкурентоспособными на рынке труда. Работодателей уже не устраивают соотрудники, не владеющие или плохо владеющие ИЯ. Соответственно, в этих условиях целью обучения ИЯ в специализированных вузах становится подготовка молодых специалистов к межкультурному общению на ИЯ.

Узких специалистов, которые помимо профессии владеют ИЯ как средством осуществления профессиональной деятельности, готовят специализированные вузы (по количеству учебных часов, выделяемых на изучение ИЯ – 1300–1500 аудиторных часов – их нельзя отнести к языковым или к неязыковым вузам), где обучение ИЯ предусматривается учебным планом для всех студентов. Иностранный язык (ИЯ) не является основной специальностью студентов специализированных вузов, он представляет собой средство реализации профессиональной деятельности. Обучение ИЯ в специализированных вузах направлено на развитие умений вести информационно-аналитическую деятельность, извлекать информацию, обрабатывать ее и использовать в профессиональной деятельности; основными целями обучения является развитие коммуникативной компетенции, умения работать с информацией.

Выпускник специализированного вуза должен обладать следующими универсальными, общепрофессиональными, профессиональными компетенциями:

Универсальные компетенции:

- Системное и критическое мышление:
 - способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (УК-1);
- Командная работа и лидерство:
 - способен осуществлять социальное взаимодействие реализовывать свою роль в команде (УК-3);
- Коммуникация:
 - способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранном(ых) языке(ах) (УК-4);
- Межкультурное взаимодействие:
 - способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5).

Общепрофессиональные компетенции:

- Профессиональная коммуникация на государственном языке РФ и иностранном(ых) языке(ах):
 - способен осуществлять эффективную коммуникацию в мультикультурной профессиональной среде на государственном языке РФ и иностранном(ых) языке(ах) (ОПК-1);
- Применение информационно-коммуникационных технологий:
 - способен применять информационно-коммуникационные технологии и программные средства для решения стандартных задач профессиональной деятельности (ОПК-2);
- Информационно-аналитическая деятельность:
 - способен выделять, систематизировать и интерпретировать содержательно значимые эмпирические данные из потоков информации, а также смысловые конструкции в оригинальных текстах и источниках по профилю деятельности (ОПК-3);
- Экспертная оценка:
 - способен устанавливать причинно-следственные связи, давать характеристику и оценку общественно-политическим и социально-экономическим событиям и процессам, выявляя их связь с экономическим, социальным и культурно-цивилизационным контекстами (ОПК-4);
- Представление результатов профессиональной деятельности:
 - способен составлять и оформлять документы и отчеты по результатам профессиональной деятельности (ОПК-7) [6, с. 7-9].

Профессиональные компетенции:

- способен работать с материалами СМИ, составить обзоры прессы по заданным темам (ПК-2);
- способен находить, собирать и первично обобщать фактический материал, делая обоснованные выводы (ПК-7);

- готов к конструктивному взаимодействию с коллегами и работе в коллективе, к организации работы малых коллективов исполнителей (ПК-10);
- владеет знаниями об основных тенденциях развития ключевых интеграционных процессов современности (ПК-35). [5, с. 5-7]

Однако для успешного включения в процессы общеевропейского развития специалистам необходимо знание ИЯ для его использования в реальном общении в условиях межкультурного взаимодействия в силу специфики своей профессиональной деятельности (постоянная коммуникация на ИЯ с иностранными гражданами). Этот факт подтверждает необходимость подготовки студентов специализированных вузов к восприятию иной культуры, успешному взаимодействию с представителями другой ментальности. Специалисты данного профиля должны уметь стимулировать собеседника к диалогу, поддерживать беседу, для чего им требуются основательные знания культуры носителей языка, знания государственного и общественного устройства страны, особенностей политической и культурной ситуации и т.д. Поэтому очевидно, что межкультурное общение делает актуальной задачу развития социокультурного компонента иноязычной коммуникативной компетентности выпускника специализированного вуза.

Под социокультурной компетенцией (СКК) в данной работе понимается знание культурных особенностей носителя языка, их традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры. Приведенное выше определение СКК было сформулировано на основании анализа существующих в российской лингвистике толкований данного понятия. Развитие СКК студентов специализированных вузов, на наш взгляд, будет способствовать, во-первых, ликвидации существенного разрыва между требованиями, предъявляемыми обществом к специалисту на современном этапе и реальным положением дел в профессиональном образовании. Во-вторых, построение процесса обучения в контексте социокультурного образования, т.е. опора на социокультурные основы обучения, дает возможность использовать средства, методы, формы, позволяющие развивать качества и способности, необходимые будущему специалисту.

Проанализировав классификацию компонентов СКК различными авторами мы выделяем следующие основные, на наш взгляд, компоненты СКК:

- **общекультурный компонент** (знания о культуре стран изучаемого языка и их вкладе в мировую культуру, государственном устройстве, организации быта и досуга, образовательных учреждениях, праздников и знаменательных дат в России и странах изучаемого языка, особенностях национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основах жизни человека, семейных, социальных, общественных явлений и традиций);
- **лингвострановедческий компонент** (лексические единицы с национально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения);
- **социолингвистический компонент** (правила вежливости, знание норм взаимоотношений между поколениями, полами, классами и социальными

группами, умение выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения, в зависимости от условий коммуникативной ситуации и профессиональной сферы);

– **социальный компонент** (способность вступать в коммуникативные отношения с другими людьми, ориентироваться в профессиональных и социально-бытовых ситуациях).

Все компоненты СКК взаимосвязаны между собой и их наличие только в комплексе позволяет индивиду быть «культурным» с позиции носителя языка. Разумеется, ценностные ориентации, убеждения, отношения, принятые в различных культурах будут различны, т.е. социокультурно маркированы. При этом при обучении ИЯ необходимо учитывать не только социокультурные различия, но и сходства, которые существуют у представителей изучаемых культур.

Развитие СКК позволит выпускнику специализированного вуза использовать приобретенные знания и умения в профессиональной деятельности и повседневной жизни для:

- адаптации к иноязычной среде, **следуя правилам вежливости в инокультурной среде, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества;**

- достижения взаимопонимания в процессе устного и письменного общения с носителями ИЯ, установления в доступных пределах межличностных и межкультурных контактов;

- ориентировки в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках людей, с которыми должен общаться специалист;

- прогнозирования возможных социокультурных помех в условиях межкультурного общения и способов их устранения;

- последующего развития разновидностей социокультурной компетенции профессионально-профильного характера;

- осуществления самостоятельного изучения других стран, народов, культурных сообществ;

- социокультурного самообразования в любых других, ранее не изучаемых, сферах непосредственной и опосредованной коммуникации (исходя из потребностей индивида);

- обогащения своего мировосприятия, создания целостной картины полиязычного, поликультурного мира, осознания места и роли родного языка и изучаемого ИЯ в этом мире;

- приобщения к ценностям мировой культуры через иноязычные источники информации (в том числе электронные);

- ознакомления представителей других стран с культурой своего народа.

В документе Совета Европы четко прослеживается мысль о том, что многообразие культур и сообществ является бесценным наследием и нужно сохранить это наследие, и из фактора, препятствующего «диалогу культур», превратить его в средство взаимного понимания. Вследствие этого, особое значение приобретает развитие социокультурного компонента, т.к. именно

здесь кроется опасность взаимного непонимания, в основе которого лежит разница культур. Этот фактор необходимо учитывать при построении модели обучения ИЯ.

Следовательно, учебный процесс должен быть построен с ориентацией на следующие основные современные принципы культуроведческого образования, которые обеспечивают равноправие коммуникативного и социокультурного аспектов при постановке задач обучения, отборе и организации учебного материала, в выборе методов и приемов обучения:

- принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий;
- принцип диалога культур и цивилизаций;
- принцип дидактической культуросообразности.

Принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий направлен не только на изучение конкретных культуроведческих представлений о стране/странах изучаемых языков, народов и сообществ, но, главное, на его основе обучающиеся овладевают стратегиями познания любой культуры безотносительно к культуре определенной страны, которые и будут являться первостепенными при общении с представителями других культур. Поэтому при использовании принципа доминирования проблемных культуроведческих заданий важным будет не только овладение культуроведческим материалом, но и как обучающимся овладеть этим материалом. В процессе решения иерархической системы культуроведческих задач, студенты получают возможность:

- собирать, систематизировать, обобщать и интерпретировать культуроведческую информацию;
- овладевать стратегиями культуроведческого поиска и способами интерпретации культур;
- развивать поликультурную коммуникативную компетенцию, помогающую им ориентироваться а) в изучаемых типах культур и цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных нормах, б) в стратегиях социокультурного поиска в абсолютно незнакомых культурных сообществах, в) в выборе культурно приемлемых форм взаимодействия с людьми в условиях современного межкультурного общения, а также находить способы выхода из социокультурных коммуникативных тупиков, возникающих в ситуациях;
- формировать и углублять представления не только о специфических различиях в культурах, но и об их общих чертах;
- овладевать стратегиями культурного самообразования;
- участвовать в творческих работах культуроведческого и коммуникативно-познавательного характера.

Согласно принципу доминирования проблемных культуроведческих заданий основная часть учебного материала вводится через проблемные вопросы и задания, построенные на аутентичных источниках информации, что способствует овладению коммуникативными и когнитивными умениями и стратегиями, формированию и развитию представлений о родной и изучаемой культурах в сравнении и т.д.

Принцип диалога культур и цивилизаций предполагает создание дидактических условий взаимосвязанного изучения языков и культур, при которых становится возможным поликультурное и билингвальное развитие студентов и подготовка их к выполнению роли субъектов диалога культур; анализ культуроведческого материала в целях использования его в качестве дидактического наполнения при разработке учебных программ; контрастивно-сопоставительное изучение родной и изучаемой культур в контексте их непосредственного и опосредованного историко-культурного взаимовлияния, обучение умениям интерпретации фактов и ценностей культуры – умениям, требующим овладения когнитивными стратегиями, развитости познавательных процессов, в том числе операций мышления (анализа, обобщения, сравнения и т.д.). Рассматриваемый принцип направляет обучение на развитие у студентов общепланетарного мышления через построение обучения по принципу расширяющегося круга культур и цивилизаций, обучение этике поведения в ситуациях межкультурного общения, формирование и развитие необходимых для этого качеств личности: социокультурной наблюдательности, культурной непредвзятости, готовности к общению в инокультурной среде, речевого и социокультурного такта и др.

Принцип дидактической культуросообразности реализуется, прежде всего, при отборе культуроведческого материала в учебных целях. Он диктует необходимость определения:

- ценностного смысла и ценностной значимости отбираемых материалов для создания в сознании обучаемых адекватного образа изучаемой культуры. Материалы должны способствовать формированию у обучающихся реальных, неискаженных представлений об инокультурной действительности, истории и народах; вариативности их стилей жизни;

- потенциальных возможностей для ознакомления с ключевыми культуроведческими понятиями, т.е. служит ли отобранный материал стимулом для ознакомления обучающихся с ключевыми культуроведческими понятиями;

- потенциальной опасности формирования искаженных культурных представлений и манипулирования ими;

- целесообразности использования определенных культуроведческих материалов в зависимости от возраста и возможностей студентов [2, с. 17-24].

В связи с перечисленными выше целями преподавания ИЯ и возможными трудностями в освоении культуры страны изучаемого языка можно поставить вопрос: как следует развивать СКК обучаемых? Сделать это путем погружения в среду? Но это не всегда возможно. В связи с этим возникает необходимость поиска путей, средств, эффективных методов обучения в развитии СКК студентов специализированных вузов вне языковой среды.

Для обучающегося специализированного вуза одним из основных умений является умение анализировать, сравнивать, обобщать, конкретизировать фактический материал и получать из него новую информацию. Каждый раз, когда перед студентом поставлена задача решить проблему/задачу, то происходит расширение, углубление знаний при помощи ранее усвоенных знаний или новое применение прежних знаний. Постепенное овладение

студентами системой творческих умственных действий приводит к накоплению умений, навыков, опыта таких действий, изменению качества самой умственной деятельности, к выработке особого типа мышления, который обычно называют научным, критическим, диалектическим.

Решение проблемных вопросов вызывает у обучающихся определенные творческие усилия, заставляет излагать собственное мнение, формулировать выводы и строить гипотезы, акцентируя внимание на содержательном аспекте учебного процесса, актуализируя приобретенные ранее языковые и речевые навыки и умения. Являясь вариантами проблемного обучения, поисковые и исследовательские методы, при которых студенты ведут самостоятельный поиск и исследование проблем, также способствуют развитию таких умений, как умение находить необходимую информацию на ИЯ, анализировать ее, критически осмысливать, оперировать ею, делать выводы, входящие в состав аналитических компетенций, которыми должен обладать выпускник специализированного вуза.

Для достижения обозначенных целей мы обратимся к активным методам обучения ИЯ, с помощью которых возможно наиболее целесообразно и эффективно организовать обучение ИЯ в специализированном вузе, активизировать учебно-познавательную мыслительную деятельность студентов, их творческий и интеллектуальный потенциал, повысить уровень практической подготовки, предоставив возможность устной практики каждому студенту, создать условия для овладения культурой изучаемого языка и взаимодействия в обществе, в том числе на межкультурном уровне.

Активные методы обучения – это совокупность педагогических действий, направленных на организацию учебного процесса и создающих специальными средствами условия, стимулирующие обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности.

Они обладают следующими характеристиками:

- Проблемная направленность, стимулирующая обучаемых интегрировать знания, навыки и умения, которые они приобретают в процессе изучения, при поиске путей разрешения познавательных противоречий в условиях иноязычного учебного общения.

- Взаимообучение. Стержневым компонентом проведения занятий с применением активных методов обучения является дискуссионная форма обсуждения.

- Познавательный интерес. Студенты занимаются поиском новой информации, той информации, которая представляется им наиболее полезной и интересной [2, с. 29].

Учитывая специфику целей и задач обучения студентов специализированных вузов в развитии СКК среди разнообразных методов, претендующих на реализацию в рамках лично ориентированного подхода и доказавших свою эффективность и перспективность, наиболее приоритетными методами обучения в специализированном вузе для развития СКК в рамках иноязычной коммуникативной компетенции, по нашему мнению, являются:

обучение в малых группах сотрудничества, культуроведчески-ориентированные иноязычные дискуссии, культуроведчески-ориентированные ролевые игры проблемной направленности, ситуационный анализ.

Наличие культуроведчески-ориентированных методов обусловлено еще и тем, что они стимулирует студентов в тренировке поиска, систематизации, обобщении и интерпретации культуроведческой информации; овладении стратегиями культуроведческого поиска и способами интерпретации культуры; развитии поликультурной коммуникативной компетенции; углублении представления не только о специфических различиях в культурах, но и об их общих чертах.

Групповой характер решения многих профессиональных задач требует от выпускника специализированного вуза готовности к коллективным действиям, согласования личных интересов с интересами группы, объективной оценки своей деятельности и вклада в общее дело, высокой ответственности. В связи с этим необходимо использовать при обучении групповые формы работы. Важна исполнительская дисциплина, обязательность достижения поставленной цели на основе сочетания высокого профессионализма, ответственности, развитых волевых качеств. При групповой, совместной деятельности студенты связаны не только логикой выполнения общего задания, но и общей ответственностью за дело, что положительно влияет на результаты труда, укрепление отношений сотрудничества.

Еще одним из приоритетных видов деятельности овладения культурой, в частности культурой иноязычного общения, является культуроведчески-ориентированные иноязычные дискуссии.

Выпускники специализированных вузов в процессе выполнения своих профессиональных задач должны уметь принимать адекватные решения по той или иной проблеме, обладать способами ненасильственного решения конфликтов современного мира. Поиск решения проблемы часто предполагает совместные усилия коллег, поэтому умение правильно вести дискуссию, отстаивая свою позицию, и аргументировано излагая свою точку зрения, должно быть одним из главных профессиональных умений студентов специализированных вузов. При обучении дискуссионному общению нельзя забывать, что дискуссионное общение регламентируется определенными поведенческими, языковыми, речевыми и социокультурными нормами. Необходимо учить студентов этикету дискуссионного общения.

В ходе дискуссии выявляются противоречия социокультурного плана, выдвигаются аргументы и контраргументы, выстраивается логика доказательности позиции выступающего. Вместе с тем, студенты учатся рассматривать проблему со всех сторон, рассуждать и формулировать свою точку зрения. Причем, обучаемые должны четко представлять то, что от них требуется, а именно выводы по проблемам изучения, а не перечисление фактов, аргументированность высказываний и лаконичность ответов, а не размытые рассуждения, где не видно сути. Эти требования к ведению дискуссии позволяют, хотя и не сразу, сформировать определенную культуру речи, речевого поведения, например, выслушивать собеседника до конца, не

перебивая, задавать ему вопросы, опровергать его суждения или, напротив, соглашаться с ним, развивая мысль, дополняя ее фактами и т.д.

Применение метода культуроведчески-ориентированных иноязычных дискуссий в совокупности с обучением в сотрудничестве позволяет воспитывать думающего и владеющего не только ИЯ, но и разбирающегося в различных проблемах специалиста, способного ориентироваться в быстро меняющихся информационных потоках.

Также использование культуроведчески-ориентированных ролевых игр проблемной направленности поможет в реализации целей и задач обучения студентов специализированных вузов.

Ролевая игра в специализированном вузе обязательна в аспекте социализации. Во время ролевой игры студенты учатся выполнять свои социальные и межличностные роли с учетом таких аспектов, как профессиональный интерес, межкультурный и социолингвистический аспекты, что способствует развитию коммуникативной, СКК, критического мышления в процессе выработки решения.

Более того, студентам необходимо предоставлять возможность чередовать роли, что способствует развитию СКК, умениям социализации, чтобы каждый мог почувствовать себя и лидером и исполнителем. Особенно это актуально для подготовки студентов специализированных вузов к будущей профессиональной деятельности, в процессе которой им предстоит решать профессиональные стратегические и оперативные задачи с использованием информационных ресурсов как самостоятельно, так и в коллективе, а для этого они должны уметь грамотно спланировать свою деятельность, собрать и отобрать нужную информацию, проанализировать ее, дать ей нужную интерпретацию, уметь договориться по наиболее важным вопросам, спрогнозировать вероятные ситуации и проблемы, рассчитать и учесть психологические, социокультурные особенности собеседника.

В ряду проблемных по своему характеру активных методов хотелось бы остановиться на ситуационном анализе (case-study).

Основная цель ситуационного анализа – научить обучающихся применять теоретические знания в практике и принимать верные стратегические и оперативные решения.

В основе ситуационного анализа – случай, максимально приближенный к реальной, жизненной ситуации. В этой ситуации важно присутствие действующих лиц, которые попали в затруднительное положение, или столкнулись с проблемой и которые просят совета у студентов. В ней может присутствовать некоторая интрига, что вызовет у обучающихся интерес, повысит исследовательскую мотивацию. Студентам нужно понять, почему герои попали в ту или иную ситуацию. Поэтому ситуация должна быть актуальной для сегодняшнего дня, интересной для студентов.

В самой ситуации должен присутствовать текст, который содержит достаточный материал для анализа фактов, для высказывания первоначальных идей. Но в то же время, она должна быть представлена преподавателем таким образом, чтобы студенты осознали недостаточность имеющихся у них знаний, в

том числе и межпредметных, на данный момент по данной проблеме, чтобы у них возникла острая необходимость в поиске недостающей информации.

Важно, чтобы сама проблема не имела однозначных решений. Причем проблемная ситуация в кейс-стади в отличие от проблемной ситуации в других методах содержит, как правило, комплексную проблему, отражающую не только ту или иную научную проблему, знание, теорию, но и связанные с ней сопутствующие проблемы: политические, социальные, экологические, этнические, культурологические, пр. Анализу подлежит вся совокупность проблем (весь case).

Использование ситуационного анализа в специализированном вузе развивает у студентов навыки групповой, командной работы, т.к. при анализе конкретных ситуаций сочетается индивидуальная работа обучающихся с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы. В результате проведения индивидуального анализа, обсуждения в группе, определения проблем, нахождения альтернатив, выбора действий и плана их выполнения обучающиеся получают возможность развивать навыки анализа и планирования.

Рассмотренные нами активные методы обучения проблемной направленности: малые группы сотрудничества, культуроведчески-ориентированные иноязычные дискуссии, культуроведчески-ориентированные ролевые игры проблемной направленности, ситуационный анализ отражают специфику целей и задач обучения студентов специализированных вузов в развитии СКК на материале общественно-политической и социально-культурной тематики, межкультурного общения, умения работать с информацией, что предполагает развитие умений критического мышления, позволяют организовать в специализированном вузе учебный процесс, отвечающий всем требованиям современной дидактики и отражающий основные принципы личностно ориентированного подхода и гуманистической педагогики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- 1 Панченко Л.В. Методика формирования у студентов иноязычной социокультурной компетенции на основе интернет-ресурсов: автореферат дис.. кандидата педагогических наук. Москва, 2012.
- 2 Панченко Л.В. Развитие самостоятельной познавательной деятельности студентов в обучении иностранным языкам // Профильная школа. 2007. №4. С. 28–32.
3. Персикова Т.Н. Развитие межкультурной компетенции как одна из задач обучения иностранному языку. // Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. Сборник статей. Дипломатическая академия МИД России. М.: 2017. С. 120-135.
4. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках иностранного языка в школе. М.: Еврошкола, 2001. 271 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 41.03.05 Международные отношения (уровень бакалавриата) от 21.04.2016 № 465 (зарегистрирован Минюстом России 18.05.2016, регистрационный № 42141).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 41.03.05 – «Международные отношения» от 15.06.2017 № 555 (зарегистрирован Минюстом России 05.07.2017, регистрационный № 47304).

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «СОГЛАСИЕ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: В работе проводится анализ лексем, репрезентирующих концепт «согласие» в английском и русском языках. Рассматривается их этимология, семантика, определяются особенности фразеологической репрезентации данного концепта, что позволяет выделить концептуально значимые признаки согласия.

Ключевые слова: концепт, вербализация, согласие, английский язык, русский язык, фразеологизм, пословица

Rusakova I.B.

VERBALIZATION OF THE AGREEMENT CONCEPT IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

Abstract: The article deals with the lexical units which represent the concept “agreement” in the English and Russian languages. The article focuses on their etymology, semantics and phraseological representation of this concept. It provides the identification of significant conceptual characteristics of agreement.

Key words: concept, verbalization, agreement, the English language, the Russian language, phraseological unit, proverb

В данной статье проводится анализ лексических средств, вербализующих концепты «agreement» – «согласие» в английском и русском языках. Чаще всего в языке концепт выражается словом, которое получает статус имени концепта – языкового знака, передающего содержание концепта наиболее полно. Вместе с тем, концепт может соотноситься более чем с одной лексической единицей и выражаться с помощью разнородных синонимических (лексических, фразеологических) единиц, описывающих его в языке.

Ядерный признак концепта «согласие» определяется как положительное волеизъявление говорящего на предложенную информацию [1, с. 61]. Щедрина Т.П. определяет пять разновидностей трансформации признака макроконцепта «согласие»: разрешение, повиновение, договоренность, признание истины, сходство точек зрения. Общее содержание концепта «согласие» наиболее полно отражается в английском языке в лексико-семантической группе имен существительных, объединенных данным значением. В состав данной лексико-семантической группы входят следующие единицы: *agreement, consent, assent, concord, accord* [1, 2]. Доминантой этой лексико-семантической группы, выражающей концепт «согласие», является существительное "*agreement*". Слово заимствовано из французского языка в XIV веке, происходит от фразы “*a grū*” – “*favorably, of good will*”, “*to (one's) liking*”, т.е. любезно, милостиво [3]. «Согласиться» значит любезно отнестись к собеседнику, пойти навстречу, в XIV веке согласиться означало «быть кому-либо по вкусу, оказывать поддержку». [4, с. 128]

Слово “*consent*” известно с XIII века, происходит от старофранцузского “*consenter*”, латинского “*consetire*” – “*feel together*”, from con- “with” + *sentire* “to feel,” “*feeling together*”. По данным этимологических словарей слово “*consent*”

приобрело значение “agreeing, giving permission” сначала во французском языке, потом стало использоваться в английском. Слово “*consensual*” (согласованный, всеобщий, совершенный по взаимному согласию) стало употребляться с 1754 года, слово “*consensus*” (единодушие, согласованное мнение) - с 1843 [5].

Слово “*assent*” вошло в употребление в начале XIV века в значении “consent, approval”. В этимологическом словаре *assent* определяется как *an act of the understanding*, т.е. понимание, принятие какого-либо утверждения, предложения, плана; *consent* - *the act of the will*, т.е. принятие чьей-либо воли, чьего-либо решения: “I assent to that proposition; I consent to his going” [5].

Слова “*accord*” и “*concord*” имеют общий праиндоевропейский корень “*kerd*” – сердце. Слово “*accord*” образовано от латинского ad- “to” + cor (gen. cordis) “heart”, *accordare* (разговорная разновидность латинского языка) - буквально “be of one heart”. *Accord* – “agreement, harmony of opinions,” от старофранцузского “*acorde*”, “*acort*” - “agreement, alliance”. *Accord* в значении “will, voluntary impulse or act” (волеизъявление, намерение) употребляется с середины XV века.

Concord – “concord, harmony, agreement, treaty”, от латинского “*concordia*” – “agreement, union”, from “*concors*” – “of the same mind”, буквально “hearts together”, from con “with, together” + cor (genitive cordis) “heart” [6]. Конкордия в древнеримской мифологии – богиня согласия и покровительница супружеского мира.

Таким образом, согласие – это приветливое, любезное обращение с собеседником, желание пойти навстречу (agreement); принятие решения, воли другого человека (consent); согласованное, единодушное мнение (assent); *accord* и *concord* как «общность сердец», гармония, договоренность.

По данным толковых словарей *agreement* имеет значения: 1) an arrangement or promise to do something, a formal decision about future action made by two or more people, companies, organizations; 2) when people have the same opinion or have made the same decision about something [7]; 3) when someone say yes to an idea, plan, suggestion; 4) an official document that people sign to show that they have agreed to something [8]. В словарях Merriam-Webster, Oxford English Dictionary первым определением лексемы является “harmony of opinion, action, or character”, вторым – “an arrangement as to a course of action, a negotiated and typically legally binding arrangement between parties as to a course of action”. В большом англо-русском словаре АБВУ Lingvo *agreement* понимается как: 1) взаимное согласие; 2) договор, соглашение. В большом англо-русском словаре *agreement* имеет значение «соглашение, договор», значение «согласие, договоренность» идет вторым [9]. В русско-английском словаре под руководством А.И. Смирницкого эквивалентом согласия в английском языке является *consent, assent; accord, concord, harmony* переводятся как *взаимопонимание, дружба* [10]; *agreement* – как *соглашение, договор* [11]. Частотное употребление лексемы “*agreement*” в значении «соглашение, договор» подтверждается сочетаемостью: to freeze an agreement, a labour

agreement, a trade agreement, a prenuptial agreement, a cease-fire agreement, the Oslo Agreement, to sign an agreement/treaty, a binding treaty /agreement и др. [12].

Т.е. *agreement* – это соглашение, договор, договоренность о совместных действиях двух и более лиц, официально оформленное решение, документ.

Глагол "to agree" имеет значения: 1) to concur in something, to have the same opinion; to agree with - to approve of something with regard to its moral correctness; 2) to agree to do something - to say that one will do something which has been suggested by another person; to reach an agreement about something after negotiations; 3) to agree with - to be consistent with, be healthy or appropriate for someone: Your body language does not agree with what you are saying. She has eaten something which did not agree with her [13]; 4) be the same- if two pieces of information agree with each other, they match or are the same [14]. "To agree" предполагает совпадение взглядов, согласие выполнить действие, просьбу. "To agree" – договариваться, улаживать (to agree on the terms of delivery). "To agree" – это соответствовать, согласовываться (часто в отрицательных предложениях): This climate doesn't agree with me. Мне вреден это климат. Глагол "to agree" относится к группе глаголов совместного действия и предполагает наличие, как минимум, двух лиц. Русский глагол «соглашаться» требует во множественном числе дополнения «друг с другом»: They never agreed. – Они никогда не соглашались друг с другом. "To agree to do something" – соглашаться что-либо сделать, дать согласие на что-либо. "To accept something" – соглашаться, принимать правильное решение, соответствующее реальности или требованию кого-либо: to accept danger – осознавать опасность, to accept facts – считаться с фактами, учитывать факты [15].

По данным словаря Merriam-Webster глаголы "to concur", "to coincide", "to agree" – синонимы с общим значением "to come into or be in harmony regarding a matter of opinion". "To agree" предполагает "complete accord usually attained by discussion and adjustment of differences", например: On some points we all can agree. Согласие в данном случае достигается путем обсуждения и разрешения разногласий. Особенностью употребления глагола "to concur" нередко является употребление его в ситуации "approval of someone else's statement or decision", согласие – одобрение: If my wife concurs, it's a deal. "To coincide" чаще употребляется в контексте «совпадение оценок, суждений, желаний», подразумевается полное согласие (total agreement): Their wishes coincide exactly with my desire.

Значение прилагательного "agreeable" близко к исконному значению слова "agreement" – относиться благосклонно, любезно: 1) written, old-fashioned – pleasant; 2) to be agreeable – to be willing to do something or willing to allow something to happen: My parents are quite agreeable to my studying abroad; 3) acceptable: The main objective is to find a solution that is agreeable to the company in terms of cost.

"Agreeable" является синонимом слов "pleasant", "pleasing". "Pleasing", "agreeable" чаще употребляются в контексте поведение человека, его действия и внешность. "Agreeable" используется в значении «соответствующий чьим-либо вкусам, этическим требованиям», поэтому фраза

“to have a pleasant taste” значит «быть приятным на вкус», “to have an agreeable taste” – «быть по вкусу кому-либо», “a pleasant person” – «приятный человек», “an agreeable person” – «милый, обходительный, симпатичный, приятный в общении человек» [16. с. 314].

Лексема “*assent*” имеет значение: approval or agreement from someone who has authority, to officially give permission for something. “*To assent*” – to agree to a suggestion, idea after considering it carefully, “to give assent to something” – to agree formally: He gave his assent to the proposed legislation [17].

Assent – the expression of approval or agreement, an official agreement or sanction, to assent to – to express approval or agreement [18].

Assent – это согласие, официальное одобрение/утверждение, разрешение, полученное от высокопоставленного лица (например, the royal assent, the court gave its assent). *Assent* предполагает согласие/разрешение после детального изучения вопроса.

Consent, to give consent – to give permission to do something; to consent to something - to agree to do it or to allow it to be done [19]; consent- permission to do something; common consent (The chairman was elected by common consent), the age of consent - возраст, когда разрешено вступать в брак, совершеннолетие; to give, to get, to have somebody's consent, written, verbal consent, parental consent; to give assent or approval, agree; to be in concord in opinion or sentiment [20]. Т.е., согласие, выраженное лексемой “*consent*”, предполагает согласие/разрешение на выполнение действия. Синонимами “*assent*” и “*consent*” являются “*sanction*”, “*approval*”. “*Go-ahead*” (permission to start doing something) приводится как синоним “*consent*”, “*accord*”- как синоним “*assent*” [21].

В синонимический ряд глагола “to assent” входят “to consent”, “to accede”, “to acquiesce”, “to agree”, “to subscribe”, которые объединяет значение “to concur with what has been proposed”. “*To assent*” – это “an act involving the understanding or judgment and applies to propositions or opinions: Voters assented to the proposal. “*To consent*” предполагает “the will or feelings and indicates compliance with what is requested or desired: consented to their daughter's going, т.е. согласие – разрешение, позволение. “*To accede to*” – a yielding, often under pressure, especially after first disagreeing with it: Officials acceded to the prisoner's demands, т.е. согласие-удовлетворение просьбы, уступка под давлением. “*To acquiesce*” – tacit acceptance or forbearance of opposition: Acquiesced to his boss's wishes. Согласие в данном случае – уступка, выдержка, согласие с неохотой. “*To accede*” нередко используется в контексте «присоединение к договору, союзу»: to accede to a contract, to a treaty, to a confederacy. “*To agree*” может употребляться в контексте “previous difference of opinion or attempts at persuasion”: Finally agreed to come along. “*To subscribe to*” – consent or assent but hearty approval and active support: Subscribed wholeheartedly to the idea [22].

Официальное одобрение/позволение может быть выражено лексемой “*approval*” (“to approve”), например, во фразе “*seal/stamp of approval*”, которое означает “an official statement or indication that something is accepted or regarded favourably: The minister gave his seal of approval to the project” [23].

Accord имеет следующие значения: 1) a situation in which two people, ideas, or statement agree with each other (с пометой unaccountable, formal): These results are in accord with earlier research; 2) countable - a formal agreement between countries or groups [24]. В словаре Oxford English Dictionary “accord” – 1) an official agreement or treaty (a peace accord); 2) agreement or harmony: The government and the rebels are in accord on one point; of one's own accord-voluntarily or without outside intervention. В словаре Dictionary by Merriam-Webster “to accord” (переходный глагол) – to grant or give especially as appropriate, due, or earned: The competitors should all be accorded equal respect. “To accord” (непереходный) – 1) to be consistent or in harmony, to agree: a theory that accords with the facts; 2) archaic – to arrive at an agreement; 3) obsolete: to give consent. В словаре Cambridge Advanced Learner's Dictionary “to accord” – to treat someone specially, usually by showing respect: The massed crowds of supporters accorded him a hero's welcome. [25, с. 9]. Таким образом, *accord* – это и согласие, совпадение взглядов, и соглашение. “To accord” – предоставлять, даровать, относиться с уважением, по-особенному; соответствовать, согласовываться.

Concord имеет следующее толкование: formal, the state of having a friendly relationship, so that you agree on things and live in peace; agreement or harmony between people or nations; amity, a treaty establishing peaceful relations between nations, agreement or harmony between things, ideas [26]; a state of agreement/harmony, agreement by compact, or covenant [27].

Одно из значений лексемы “*peace*” по данным толковых словарей английского языка словарей – harmony in personal relations, a state or period of mutual concord between governments; to be at peace – to be in a state of concord or tranquility; a treaty agreeing peace between warring states [28]. Peace – гармония в отношениях между людьми, взаимопонимание между государствами, мирный договор.

Изучение этимологии и семантики лексем, репрезентирующих концепт «согласие», позволяет определить концептуально значимые признаки согласия в английском языке.

Лексема	Содержание/концептуально значимый признак согласия
agreement	соглашение – договор, согласие – договоренность, схожесть взглядов
agreeable (written/old-fashioned)	милый, симпатичный, обходительный (значение близко к исконному «приветливое, любезное обращение с собеседником)
to agree, to concur, to coincide:	согласие – совпадение точек зрения:
to agree	согласие – результат обсуждения и

to concur (formal)	преодоления разногласий
to coincide	соглашение – одобрение решения, точки зрения
	согласие – совпадение оценок, суждений, желаний
assent (formal)	согласие – принятие решения, утверждения другого человека; официальное согласие-разрешение высокопоставленного лица; согласие после детального изучения вопроса
to assent, to consent, to accede, to acquiesce, to agree, to subscribe: to assent	согласие с тем, что было предложено: согласие – понимание суждения, предложения что-либо сделать, согласие-позволение, разрешение
to consent to to accede to (formal)	согласие – удовлетворение просьбы, уступка под давлением
to acquiesce in/to (formal)	согласие – уступка желанию другого человека, выдержка, согласие с неохотой
to agree	согласие – результат преодоления разногласий, попытка убедить собеседника (см. выше)
to subscribe to (formal)	согласие – полное одобрение, активная поддержка
consent	согласие – позволение, разрешение
approval	согласие – одобрение, принятие, например, документа (официальное согласие)
accord, concord	взаимопонимание, «общность сердец», договоренность
accord (formal) to accord (formal)	взаимопонимание, соглашение/договор согласие – уважение; предоставление полномочий; согласованность
concord (formal)	согласие – дружеские взаимоотношения, мир; соглашение/договор
peace	согласие – гармония, взаимопонимание, мирный договор

Концепт «согласие» в русском языке представлен соответствующей лексемой. «Согласие» происходит от лексемы «согласный», где со – приставка, глас – корень; заимствована из старославянского «съгласьнь», является калькой от латинского «consonans» [29]. Согласие – это совокупность, созвучие голосов,

не противоречащих друг другу, мыслящих едино, находящихся в договоренности [4, с. 128].

В толковом словаре В.И.Даля лексемы «согласие», «соглашение» представлены в словарной статье «соглашать». *Соглашать/согласить* – убедить, уговорить, склонить, упросить, условиться, обязать условием: Он податлив, его можно будет согласить на мировую. *Соглашать* – помирить, устранить разногласие, заставить сойтись на одном: Члены разногласили, но прокурор согласил их. *Соглашать* – приводить в порядок, в согласие, в должное, соответственное отношение, соразмерять, верстать, сравнить, выводить заключения, приводить к одному значению: соглашать мнения разных писателей, т.е. сравнивать.

Соглашаться/согласиться – дать согласие, не спорить, разрешать, уступать. *Согласиться с кем-либо* – быть одного мнения, принять чьи-либо убеждения, взгляды. *Согласиться* – сговориться, условиться взаимно, установить обоюдное согласие: Они согласились торговать вместе.

Согласоваться с кем-либо, чем-либо – сноровливать, поступать согласно с чем-либо, соответствовать чему-либо, являться в виде соразмерном, согласном, впору.

Соглашенье (кого) – старанье согласить на что-либо, приведение в согласный порядок

Согласие – одномыслие, одинаковые с кем-то мысли или чувства, намерения, убеждения; состояние многих, согласившихся на что-либо общее; разрешение, одобрение, утверждение, желание кого-либо, уступка; взаимная дружба и любовь, отсутствие ссор, совет в семье; соразмерность, взаимное соответствие частей целого, пропорциональность.

Согласный - согласованный с чем-либо, отвечающий согласием: Я согласен с вами. Снимок во всем согласен с подлинником.

Согласник, согласница – согласный с мнением других, единомышленник.

Соглашатель или согласитель, согласительница – согласивший кого-либо на что-либо или кого-либо с кем-либо, примиритель, устранивший разногласие.

Согласительное предложение – такое, которое старается устранить раздор, разногласия, примирить мнения, требования.

Согласливый – сговорчивый, податливый, уживчивый [30, с. 258-259].

Лексема «соглашенье» приводится в словаре В.И.Даля в значении «попытка убедить, устранить разногласия», что подразумевается в любом соглашении – договоре.

Содержание лексемы «согласие» совпадает с толкованием, которое дают современные словари русского языка.

Согласие – это 1) разрешение, утвердительный ответ на просьбу: дать с. на что-л.; с согласия начальника (имея его согласие); 2) одномыслие, общность точек зрения: прийти к согласию; гражданское с. (отсутствие конфронтации в обществе); 3) дружественные отношения, единомыслие: в семье царит полное с.; 4) соразмерность, стройность, гармония: в оркестре нет согласия; в согласии с чем: действовать в согласии с принятым решением, решение в согласии с законом.

Соглашать /согласить (устаревшее, книжное) – примирить, объединить мнения, интересы: согласительная комиссия, согласительная процедура в Думе.

Соглашаться /согласиться – дать положительный ответ на что-либо, позволять, разрешать; выражать, подтверждать свое единодушие с кем-либо, признавать правильным, подтверждать; сговориться, договориться (устар. и прост.) о цене.

Согласный – дающий согласие; придерживающийся одинакового с кем-либо мнения; сходный, совпадающий (устар.); стройный, гармоничный (согласное пение); единодушный, дружный (устар).

Соглашение – это 1) взаимное согласие, договоренность; 2) договор, устанавливающий какие-либо условия, взаимоотношения, права и обязанности сторон, документ о таком договоре.

Соглашатель – беспринципный политик, идущий на уступки, компромисс своим противникам; человек, склонный к компромиссам, приспособленец (соглашательская политика, соглашательское поведение). Если в словаре В. И. Даля данная лексема имеет положительную коннотацию (примиритель, устранивший разногласия), то в словарях современного русского языка «соглашатель» имеет отрицательное значение. *Соглашательство* – политика и поведение соглашателя [31, с. 742-744; 32, с. 529-531].

Синонимами слова «согласие» являются «мир, мирные отношения, лад (разг.)», «единодушие», «договоренность», «соответствие», синонимами «соглашения» – договор, договоренность [33, с. 468-469]. Можно говорить о семантическом сходстве лексем, составляющих синонимические ряды «согласия» – «agreement» в русском и английском языках: это гармоничные отношения, взаимопонимание, основанное на «единстве душ»/«общности сердец». Согласие сторон, оформленное в документе, (договор) реализуется в лексеме «соглашение», которая в словаре В.И.Даля имела значение «убедить, устранить разногласия».

В таблице представлены лексем, репрезентирующие концепт «согласие», концептуально значимые признаки, которые актуализируются в этих лексемах.

Лексема	Содержание/концептуально значимый признак согласия
соглашать (устар).	согласие – примирение, объединение
соглашаться	согласие – положительный ответ согласие – разрешение согласие – подтверждение
согласие	согласие – положительный ответ; согласие – общность, единомыслие, солидарность; согласие – дружба; согласие – гармония

соглашение	согласие – взаимность соглашение – договор
мир	согласие – отсутствие ссоры, войны, добрые отношения
лад (разг.)	согласие – мир, дружба, порядок
единогласие /единодушие	полное согласие

Необходимо отметить, что в английском языке концепт «согласие» представлен большим по сравнению с русским языком количеством лексических единиц и, соответственно, более широким спектром признаков (оттенков), которыми характеризуется согласие. Возможно, это связано с такими национально-культурными особенностями в поведении англичан, как соблюдение этикета, сдержанность в проявлении эмоций, в том числе отрицательных, самообладание, дружелюбие, вежливость.

Согласие в английском языке выражается модальными словами (yes, sure), словами-интенсификаторами (exactly, absolutely), структурными моделями (например, I couldn't agree more, I take your point), устойчивыми выражениями/фразеологическими единицами (to see eye to eye with somebody, to agree to differ), пословицами [2].

В русском языке согласие нередко представлено во фразеологизированных репликах-повторах с компонентом «так» (Туда так туда!), с частицами (Как/отчего не понять!). В разговорной речи фразеологические единицы передают ответную эмоционально окрашенную реакцию собеседника. Свиридова Т.М. проводит анализ фразеологических единиц со значением согласия /несогласия, в значении которых представлены эмоциональные, оценочные, стилистические и экспрессивные семы, например: согласие-уступка (Так и быть!); согласие-снисходительность (Куда ни шло); невольное согласие (Черт с тобой!); согласие-готовность, взаимное согласие (Есть такое дело! По рукам!); невозможность возражения (Нечего сказать! И не говорите!); согласие-учтивость, вежливое согласие на просьбу (Сделай милость/одолжение), согласие и несогласие представлены в выражениях «Бог с тобой!», «Воля ваша!»

Анализ фразеологических единиц, паремиологического материала, репрезентирующих концепт «согласие», позволяет выявить концептуально значимые признаки согласия, определить образную составляющую данного концепта.

В русском языке согласие-доверие и полное взаимопонимание выражается во фразеологизмах «жить душа в душу», «жить в ладу». Соглашение-договор представлено во фразеологизме «на аккорд» (устар.): Три недели тому назад русские войска взяли на аккорд... земляную крепость. Данное выражение относится к петровской эпохе, употреблялось как военный термин, обозначавший капитуляцию противника на условиях, которые он оговаривал для себя перед победителем [34, с. 30]. Полное согласие представлено в

высказывании «подписываться/подписаться обеими руками под чем-либо». Согласие выйти замуж выражается фразой «отдавать /отдать руку и сердце», желание начать переговоры, обсуждение, чтобы прийти к соглашению – фразеологизмом «садиться /сесть за один стол»; соглашение (заключать соглашение, сделку) вербализуется во фразе «бить/ударять по рукам [34, с.38].

В русском и английском языке согласие – это то, что можно дать: «дать согласие», “to give consent for something”; согласие-разрешение: «с чьего-либо согласия», “with somebody's permission”. Понимание согласия как цели актуализируется в выражениях «прийти к согласию», “to come to agreement”, «достичь согласия», “to reach an agreement”. Оразалинова К.А. указывает на семантическое сходство лексем «согласие», «мир»: Мир и согласие царят в семье. В английском языке “There is peace in...”.

Согласия можно добиться (to win somebody's consent). Оразалинова К.А. отмечает различие в восприятии согласия. Для получения согласия необходимо прилагать усилия, в то время как «в сознании носителей английской и американской лингвокультур согласие представляется призом, который можно выиграть» [4, с. 132].

Английское выражение “to see eye to eye” обозначает «соглашаться, иметь схожие взгляды. В нем отражается такая особенность коммуникативного поведения англичан и американцев, как визуальный контакт во время беседы, нарушение которого может привести к непониманию. Ваш собеседник может решить, что вы с ним не согласны, что тема разговора вам не интересна [4, с. 133].

Невербальный способ выражения согласия-разрешения, одобрения представлен во фразеологизме “to give somebody the nod” (дать «добро», дать разрешение); в русском языке – «кивнуть в знак согласия». Поднятый большой палец вверх – это также знак согласия-одобрения: “to give something the thumbs up”. В русском языке показателем согласия также могут выступать жесты: *Махнули пола об полу, ударили рука об руку* [35, с. 96].

Согласие может эксплицитно репрезентироваться в русских пословицах и поговорках посредством лексем «согласие», «согласный» [37]. В паремиях подчеркивается ценность согласия, его сила. *Хорошо богатство, а согласие лучше. Согласье крепче каменных стен. Согласие оберегает от невзгод: Согласному стаду и волк не страшен. Согласие – залог гармоничных отношений, счастья: Лад и согласие – в любом деле счастье. Согласье да лад – в семье клад. Согласие помогает пережить невзгоды: Работу делают уменьем, а трудность преодолевают согласием. Были бы разум да согласие – а там и горе с горы колесом. Согласие объединяет: Согласие питает – раздор объедает. Согласие к хорошему приводит – спор противников находит* [4, с. 130].

Молчание понимается как невербальный способ выражения согласия в русских и английских паремиях: *Молчание – знак согласия. Доброе молчание – чем не ответ. Silence gives consent. С другой стороны, говорят: Тихое молчание ничем не ответ.*

В пословицах согласие может быть представлено лексемами «мир», «мириться», «лад». В пословицах с данными лексемами подчеркивается

ценность согласия: *Мир да лад – божья благодать. Худой/соломенный мир лучше доброй брани/железной драки.* Любое разногласие должно заканчиваться миром/согласием: *Люби ссору, люби и мир. Всякая ссора красна мировую.* Счастье и беда в пословицах могут быть оппозицией раздора и согласия: *При счастье – браняться, при беде – мирятся.*

В английских пословицах согласие также может быть представлено лексемой “*peace*”. Невмешательство в чужие дела является условием мира и согласия: *He who loves peace minds his own business.* Ценность мира-согласия и умения контролировать свои эмоции подчеркивается в пословице “*Peace and tranquility are a thousand gold pieces*”. Умение терпеть и молчать – залог мира и согласия: *One minute of patience, ten years of peace. He, who would prosper in peace, must suffer in silence.* Представление о роли мужчины и женщины в семье, о правильном поведении отражены в пословице “*Wisdom in the man, patience in the wife, brings peace to the house, and a happy life*” [38].

Согласие в русском языке может выражаться в поговорках. Выражение «*Твое бы слово да Богу в уши*» является ответной реакцией на пожелание и рассматривается как согласие-желание реализовать действие, о котором шла речь в разговоре. Согласие решать самому возникшие проблемы передается поговоркой «*Этого Кузьму я и сам возьму*» [35, с. 95]. Согласие-предписание представлено в выражении «*Быть тому так, коли пометил дьяк*». Согласие может ограничиваться каким-либо условием: «*Лакомый кусок, только б попал в роток*».

Негативное отношение к посредственному человеку, который не имеет своего мнения, соглашается со всеми, не имеет способностей, прослеживается в обоих языках: *Ни Богу свечка, ни черту кочерга. If you agree to carry calf, they'll make you carry a cow.*

Таким образом, изучение фразеологических единиц, пословиц и поговорок позволяет по-новому посмотреть на те языковые единицы, которые были отобраны для анализа, и, соответственно, определить значимые для носителя того или иного языка и культуры характеристики/признаки исследуемого концепта.

Так, в представлении русского человека и носителя английского языка согласие – это ценность.

Правильное, разумное поведение может сохранить согласие. Для носителя английского языка необходимым условиям согласия и мира является соблюдение определенных норм поведения: невмешательство в чужие дела, правильное поведение в семье, умение контролировать свои эмоции.

Для русского человека согласие – залог гармоничных отношений, в согласии – сила человека и коллектива (семьи). Беда может выполнять объединяющую функцию, способствовать согласию.

В русских поговорках согласие выражается имплицитно; получает дополнительные характеристики, наполняется новым содержанием: согласие – это ответная реакция на пожелание, согласие – желание выполнить действие, согласие – предписание, согласие, ограниченное каким-либо условием.

Невербальное выражение согласия (использование жестов) представлено

фразеологическими единицами в английском и русском языках.

В обоих языках согласие может быть представлено лексемой «мир» – “peace”. Негативное отношение к людям, которые не имеют своего мнения, стремятся угодить всем, характерно для носителей обоих языков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Щедрина Т.П. Функционально-семантическое поле «согласие» в современном английском языке. Специальность 10.02.04- Германские языки (английский язык). Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Москва, 1984г. 195с.
2. Терентьева И.В. Представительство концепта «согласие» в англоязычной картине мира. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/predstavitelstvo-kontsept-a-soglasie-v-angloyazychnoy-kartine-mira>.
3. <https://www.etymonline.com/search?q=agree>
4. Оразалинова К.А. Интенциональные концепты «согласие» - «несогласие» в татарском, русском и английском языке. Дисс. степени кандидата филологических наук. Тобольск, 2012. 172с.
5. Douglas Harper. Online Etymology Dictionary, 2010. URL: <http://dictionary.reference.com>
6. <https://www.etymonline.com/word/concord>
7. Collins English Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/agreement>
8. Longman Dictionary online. URL: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/agreement>.
9. Большой англо-русский словарь под редакцией Ю.Д.Апресяна и Э.М.Медниковой. М: Русский язык, 1993-1994гг. URL: <http://eng-ru.slovaronline.com/5567AGREEMENT>
10. <https://smirnitsky.slovaronline.com/42865-SOGLASIE>
11. <https://smirnitsky.slovaronline.com/42881-SOGLASHENIE>
12. <https://www.ldoceonline.com/dictionary/agreement>
13. Oxford Dictionary online. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/agreement>.
14. <https://www.ldoceonline.com/dictionary/agree>
15. Кауль, М.Р. Большой учебный словарь сочетаемости английского языка /М.Р. Кауэль, С.С. Хидекель.- М.: Астрель, 2012.
16. Англо-русский синонимический словарь /Ю.Д. Апресян, В.В. Ботякова, Т.Э. Латышева и др.: Под рук. А.И. Розенмана и Ю.Д. Апресяна. 6-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 2001.
17. <https://www.ldoceonline.com/dictionary/assent>
18. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/assent>
19. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/consent>
20. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/consent>
21. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/assent>
22. <https://merriam-webster.com/dictionary/assent>
23. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/approval>
24. <https://www.ldoceonline.com/dictionary/accord>
25. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge University Press. 2008.
26. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/concord>
27. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/concord>
28. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/peace>
29. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М., Прогресс, 1986. URL: https://www.slovorod.ru/etym-vasmer/pdf/vasmer-etymologic_dict3.pdf
30. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. 2-е изд. Том четвертый. Спб.- М.: М.О. Вольф, 1882.

31. Ожегов С.И., Шведова И.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003.
32. Словарь сочетаемости русского языка: Ок. 2500 словар. статей / Ин-т рус. яз. им. А.С.Пушкина: Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. 2-е изд., испр. М.: Рус.яз., 1983.
33. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: Практический справочник: Ок. 11000 синоним. рядов. 11-е изд., перереб. и доп.-М.: Рус.яз., 2001.
34. Фразеологический словарь русского языка /Под общей ред. Молоткова А.И. . М.: Издательство «Советская Энциклопедия», 1968.
35. Свиридова Т.М. Категория согласия-несогласия в русском языке: монография: М.: Московский государственный областной университет, 2008. 385с.
36. Гусарова Н.Г. Английские пословицы и поговорки как отражение семейных ценностей англичан. // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. ДА МИД России. Квант Медиа. М.: 2017. С. 40-47.
37. Даль В.И. Пословицы русского народа: В 2-х т. М.: Художественная литература, 1984.
38. <https://www.listofproverbs.com/keywords/peace>

ГРАММАТИЧЕСКАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ В ГАЗЕТНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация: Цель статьи – выявление грамматических вариантов (взаимозаменяемых во многих случаях) в политическом дискурсе современных британских и американских СМИ. Анализ газетных текстов и аудиозаписей показал вариативность в использовании правил согласования времен, форм *Present Perfect* и *Past Simple*, сослагательного наклонения, артикля с названием должности политических деятелей и в порядке слов автора после прямой речи. Полученные результаты могут быть использованы в учебном процессе.

Ключевые слова: грамматические варианты, политический дискурс, согласование времен, сослагательное наклонение, артикль, слова автора.

Stepanova S.Yu.

GRAMMAR VARIANTS IN POLITICAL DISCOURSE

Abstract: The article aims to find out grammar variants – mostly interchangeable – in political discourse. The study is based on the analysis of British and US newspaper articles and recorded BBC news reports. It has revealed variants in the use of the Sequence of Tenses, Present Perfect and Past Simple, Subjunctive Mood structures, the use of the Article with the posts of politicians and public figures and in the word order of the author's words after direct speech. The results may be relevant for English teachers and students.

Key words: grammar variants, political discourse, Sequence of Tenses, Subjunctive Mood, Article, author's words.

Программа изучения английского языка в дипломатической академии МИД РФ (факультет английского языка МО и МП) в большой степени строится на использовании газетных материалов – статей из газет США и Великобритании – и аудиозаписей новостных сообщений Би-Би-Си. В них представлен один функциональный стиль – публицистический, а именно его газетно-публицистический подстиль (хотя более разговорный стиль также возможен при цитировании).

Он строится на использовании языковой литературной нормы: произносительной, орфографической, лексической, морфологической и синтаксической. Норма этого подстиля характеризуется как стабильностью, так и наличием вариантов, существующих в пределах нормы [1].

Читая газетные политические тексты и слушая новости, нельзя не заметить, что нередко в одной и той же статье встречаются различные грамматические варианты. Часто они не вызваны ни изменением грамматического значения или эмоциональности, ни варьированием ситуативных или стилистических контекстов. То есть это своего рода грамматические синонимы, равнозначные грамматические конструкции.

Представляется необходимым изучить подобные явления, составить их перечень и понять, насколько они распространены и действительно ли речь идет о равнозначных вариантах нормы. Наличие таких явлений позволяет судить о том, какие грамматические изменения происходят сейчас и, возможно, получат дальнейшее развитие в будущем.

Преподаватели, так же как и студенты, должны понимать, что такая вариативность нормы существует и не является ошибкой, подлежащей искоренению.

Грамматические варианты современного английского языка (Standard English) подробно описаны в книге А.Ф.Родионова, где они характеризуется как параллельные способы выражения какого-либо грамматического значения, которые являются взаимозаменяемыми иногда во всех случаях, но чаще в определенных синтаксических позициях, лексических контекстах или при определенных оттенках значения [2, с.5].

Материалом его фундаментального исследования была английская художественная литература XX века, поэтому автор описывает очень большое количество грамматических вариантов в употреблении основных частей речи и синтаксических структур.

Наша задача более узкая и конкретная – выявление грамматических вариантов в политическом дискурсе современных британских и американских СМИ. Соответственно, корпус исследования составили 111 статей из британских (The Financial Times, The Independent, The Guardian, статьи Би-Би-Си) и американских изданий (The International New York Times, The Washington Post, статьи CNN) и 143 аудиозаписей новостных сообщений Би-Би-Си.

Вариативность в соблюдении согласования времен

Проведенный анализ показал, что наиболее частотными оказались случаи вариативности в использовании правил согласования времен. В большинстве случаев эти правила соблюдались во всех материалах (британских, американских, устных и письменных), особенно если речь идет об одновременных или последующих действиях.

Однако довольно часто эти правила не соблюдались. Во-первых, по тем причинам, которые описаны в грамматических учебниках, то есть если действие в придаточном предложении относится а) к реальному настоящему или будущему времени или если приводится цитата (иногда без кавычек), б) если указано точное время или с) если употребляется придаточное предложение времени (после союза after) или некоторые другие типы придаточных предложений (например, определительных).

Например:

Нет согласования

1. а) BrE: He said North Korean leader Kim Jong-un **needs** to see that having functioning nuclear weapons **is** a bigger threat to the country's existence "than the threat of an American or South Korean invasion without them." (The Independent, 2 May, 2017)

AmE: Mr. de Mistura said the team of Syrian government negotiators and the opposition representatives **use** him as an intermediary to exchange positions. (International New York Times, March 3, 2017)

BBC аудиозапись: He said he **is** frail and **fears** he cannot continue to carry out his duties. (BBC, 22 May, 2017)

б) BrE: Austrian police said up to 1,000 people **arrived** in Vienna's main railway station on Monday... (Статья BBC, 1 September, 2015)

AmE: But the White House said Mr.Obama **met** briefly with him on Thursday evening. (INYT, March 31, 2016)

c) BrE: Mr.Trump’s remarks came after he **met** Mr Abbas in Bethlehem...(The Financial Times, 24 May, 2017)

AmE: The coalition airstrikes came three weeks after its aircraft **bombed** another market...(INYT, March 18, 2016)

2. Нет Past Perfect, хотя в других случаях “сдвиг времен” соблюдается. Было также установлено, что в некоторых случаях в нарушение правил согласования времен для выражения предшествующего действия вместо Past Perfect использовалась форма Past Simple, хотя в той же статье правила “сдвига времен” соблюдались.

Например:

BrE: 1) Spain’s King Felipe VI said organisers of the vote **put** themselves outside the law. He said the situation in Spain was “extremely serious”, calling for unity. Ср. в той же статье: He said Catalan leaders **had positioned** themselves outside the law. (Статья BBC, 3 October, 2017) 2) The White House said in a short statement on the call the two leaders **spoke** about the best way to resolve the “very dangerous” situation in North Korea. (The Independent, 5 May, 2017)

AmE: The Kenyan authorities said that one of the gunmen who **attacked** the university was the son of a local government official – and once a promising student himself – who **had** recently **broken off** contact with his family and disappeared. (International New York Times, April 6, 2015) (В одном предложении и Past perfect и Past Simple вместо него, хотя случай неиспользования Past Perfect в определительных придаточных предложениях описан в грамматиках)

BBC аудиозапись: He said some of those linked to the Paris attacks which killed 129 people **used** the migration crisis in Europe to enter France unnoticed. (BBC, 20 November, 2015)

К вариантам в системе времен английского глагола, описанным А.Ф.Родионовым и также зафиксированным в наших материалах, относятся случаи взаимозаменяемого использования Present Perfect и Past Simple. Причем это справедливо и в отношении британского и в отношении американского вариантов английского языка. Хотя из лингвистической литературы известно, что в американском варианте есть тенденция к вытеснению Present Perfect и замену его на Past Simple, это не наблюдается в газетном политическом дискурсе [3]. Во всех газетных материалах из американских изданий широко используется Present Perfect, но есть случаи вариативного применения Past Simple вместо него.

Например:

Present Perfect и Past Simple как варианты

BrE: a) A renowned Russian conductor **has led** a concert in the ruins of Palmyra in Syria... Ср. в той же статье: Syrian forces, backed by Russian air strikes, **retook** the historic site. (Статья BBC, May 5, 2016) b) Monday’s resolution **was** the ninth one unanimously adopted by the UN since 2016. (Статья BBC, 12 September, 2017)

AmE: ...analysts say the two men **have** privately **differed** on several issues. Ср. В той же статье: But simmering tensions between them **boiled** over this week... (INYT, May 5, 2016)

BBC аудиозапись: ...Hilary Clinton **has won** in seven states including the major prize - Texas. Her rival Bernie Sanders **came** first in four states. (BBC. 27 February, 2016)

Сослагательное наклонение

Что касается форм сослагательного наклонения, то в наших материалах наблюдается минимальная вариативность форм с этим грамматическим значением.

После глаголов “demand, insist, propose, suggest ...” в большинстве случаев в британских и американских текстах использовалась форма Present Subjunctive (инфинитив без “to”). Лишь в одном случае, представляющем британский вариант, была зафиксирована форма с “should”.

Например:

BrE: Turkey’s strongman president, Recep Tayyip Erdogan, has demanded the world **respect** the result of the country’s parliamentary election... (The Guardian, 2 November, 2015)

AmE: The government insists that the talks **focus** on fighting “terrorism” ... (Статья CNN, February 10, 2014)

BBC аудиозапись: France is demanding that EU citizens who enter the Schengen free travel zone **should face** the same stringent checks as non-EU travelers. (BBC, 20 November, 2015)

То же (использование Present Subjunctive) справедливо в отношении конструкции “it is important/imperative ... that somebody do something”. Вариантов с “should” не было найдено.

Например:

BrE: ...the State Department says that ... it is imperative that any individuals or entities responsible for the atrocities **be** held accountable. (BBC, 10 October, 2017)

AmE: Lieberman said that it was important that funds raised in Cairo **not be** used to produce weapons or build tunnels in Gaza. (Статья CNN, October 12, 2014)

Форма Past Subjunctive (“were” для всех лиц) использовалась во всех случаях без исключения, то есть ни разу не зафиксирована форма “was”, которая описывается как возможная в разговорном стиле речи.

Например:

BrE: When asked what he would do if the Spanish government **were** to intervene..., Mr Puigdemont said it would be “an error which changes everything”. (Статья BBC, 3 October, 2017)

AmE: It would be catastrophic **were** the United States to shift its position ... (INYT, March 31, 2016)

Инфинитив после “help”

Широко известно, что вариантами использования глагола “help” является употребление инфинитива после него с частицей “to” и без нее.

Во всех наших материалах в подавляющем большинстве случаев частица “to” не употреблялась. Однако единичные случаи ее использования

зафиксированы и в британских, и американских источниках. Следовательно, очевидна тенденция к опущению “to” после “help”.

Например:

BrE: The EU’s plan to resettle up to 160,000 refugees from Italy and Greece ... will help those risking their lives **to reach** Europe. В той же статье: EU states have backed an agreement ... helping the fragile Libyan Government of National Accord **upgrade** its capability ... (The Independent, 16 May, 2017)

AmE: He helped **found** his country’s Socialist Party and became its leader. (INYT, October 13, 2016)

It helped **to mediate** secret US-Iran talks in 2013 ... (INYT, February 14, 2017)

dialogue vs. a dialogue

Стоит отметить варианты употребления слова “dialogue” без артикля и с неопределенным артиклем. Чаще всего оно использовалось в абстрактном значении, то есть без артикля. Однако встречается вариант с неопределенным артиклем для передачи значения реализации возможности ведения диалога (множественное число в таких контекстах не используется).

Например:

BrE: The UN secretary general Antonio Guterres said that restoration of **dialogue** with Pyongyang was urgent. В той же статье: The US secretary of state appeared to restate an offer of **a dialogue** ... (The Guardian, 15 December, 2017)

AmE: Kuwait’s foreign minister paid a visit to Tehran ... to deliver a message ... on a “basis of **dialogue**” between Gulf Arab states and ...Iran. (INYT, February 14, 2017) By opening **a dialogue** between Iran and America, the negotiations have begun to ease more than 30 years of enmity. (INYT, April 2, 2015)

Определенный артикль с названием должности

Для нас очень интересны варианты использования артикля с названием должности политических деятелей, упомянутых в статьях и новостях.

В соответствии с правилом артикль “the” отсутствует, если после должности указано имя деятеля, особенно, если это название не включает в себя много слов.

В наших же материалах наблюдается большая вариативность в использовании артикля. Он действительно стабильно отсутствует, только если название должности очень короткое, а деятель общеизвестен (например, President Obama, US President Donald Trump). В других случаях вариативность очень велика и употребление “the” непредсказуемо.

В устных же новостных сообщениях практически везде, за исключением President Obama, артикль используется перед должностью, за которой следует имя политического (на письме в таком случае оно выделяется запятыми).

Например:

BrE: US Secretary of State John Kerry ... said the resolution sent a clear message to all concerned ... (Статья BBC, 18 December, 2015) Ср.: **The** US secretary of state, John Kerry, ... and others urged the governments to act quickly and reach a deal ... (The Guardian, 9 October, 2015)

AmE: Prime Minister Ahmet Davutoglu ... announced his resignation on Thursday ... (INYT, May 5, 2016) Ср.: **The** UN secretary general, Ban Ki-moon, on

Wednesday called on countries around the world to take in half a million refugees. (NYT, March 30, 2016)

BBC аудиозапись: EU leaders are due to meet **the** Turkish Prime Minister, Ahmed Davutoglu, in Brussels ... (BBC, 25 March, 2016) President Trump has spoken by phone to **the** Chinese President, Xi Jinping, about North Korea. (BBC, 24 April, 2017)

Слова автора

Наконец, следует остановиться на очень частотных случаях вариативности в порядке слов автора после прямой речи. Анализ показывает, что используется как прямой, так и обратный порядок слов. Первый чаще, если слова автора включают два-три слова (he said, Mr. de Mistura said), а второй – обратный – чаще, если кроме имени деятеля включается какая-либо дополнительная информация (но это не обязательно).

Например:

BrE: “Any referendum question must be as clear as possible ...,” said its chair Jenny Watson.

“The prime minister’s objective has always been clear ...,” a №10 spokeswoman said. (Статья BBC, 1 September, 2015)

AmE: ...”but that may be a low estimate,” said Rupert Colville, a spokesman for the high commissioner for human rights, Zeid Ra’ad al-Husseini. (NYT, March 18, 2016)

Подводя итог, нужно отметить, что описанные случаи грамматических вариантов позволяют лучше понять особенности газетного политического дискурса, увидеть некоторые тенденции развития современной английской грамматики в целом и в данном дискурсе, такие как нестабильность употребления правил согласования времен, возможность замещения Present Perfect на Past Simple не только в американском, но и в британском варианте английского языка, уменьшение вариативности форм сослагательного наклонения и широкую вариативность в использовании артикля с названием должности политических деятелей, а также в порядке слов автора после прямой речи. Эта информация необходима для работы над политическими текстами как преподавателей, так и студентов, поэтому представляется, что ее необходимо использовать в учебном процессе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Крысин Л.П. Языковая норма и речевая практика. //Отечественные записки: журн. для медл. чтения. – М.: 2005, №2(23), 8 с.
2. Rodionov A.F. Variants in Current English Grammar. Грамматические варианты. Пособие по практической грамматике английского языка. Уч. Пособие. – М.: Высш. школа, 1981 – 216 с.
3. Степанова С.Ю. Различия между британским и американским вариантами английского языка в политическом газетном дискурсе.// Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Сборник статей. М.: 2017. С.126 – 135.
4. Комягина О.В., Коровниченко Д.А. Вариативные случаи согласования подлежащего со сказуемым в современном английском языке//Филологический аспект. № 12(32). 2017. С.10-18.

ФАКТОР «ПОКОЛЕНИЕ» И МОДА В СФЕРЕ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о соотношении понятий поколения, культурной парадигмы общества и языковой моды, т. к. социокультурные процессы глобализации в значительной степени протекают на фоне взаимодействия этих феноменов. Фактор поколения проявляется в распространении языковых инноваций, проходящем через стадию языковой моды.

Ключевые слова: фактор поколения; лингвокультурные традиции; механизмы межпоколенной трансляции культуры; культурная парадигма; языковая мода; языковая норма.

Troshina N. N.

“GENERATION” FACTOR AND FASHION IN VERBAL COMMUNICATION

Abstract: The article deals with the relationship between the concepts of generation, cultural paradigm of the society and language fashion because the socio-cultural processes of globalization occur largely against the background of the interaction of these phenomena. The generation factor manifests itself in the spread of linguistic innovations, passing through the stage of linguistic fashion.

Key words: generation factor; linguistic and cultural traditions; mechanisms of intergenerational transmission of the culture; cultural paradigm; language fashion; language norm.

Тема настоящей статьи относится к более широкому кругу проблем, который можно обозначить как «глобализация и социокультурные процессы». В этих процессах все более заметную роль играет фактор принадлежности членов социума к различным возрастным группам, т.е. фактор поколения, который проявляется, в частности, в дестабилизации культурных, в том числе и лингвокультурных традиций.

Естественно, что в такой ситуации интенсифицировались исследования социокультурных причин дестабилизации культуры вообще. Данные этих исследований были использованы социолингвистами, занимающимися проблемой дестабилизации языковой нормы. Так, В.И. Беликов [2] строит свою теорию дестабилизации языковой нормы на основе теории культурного взаимодействия поколений, разработанной американским антропологом М. Мид [4], которая различает три механизма межпоколенной трансляции культуры: постфигуративный, кофигуративный и префигуративный:

1) Постфигуративный способ передачи культуры характерен для традиционного общества и предполагает трансляцию знаний, опыта и ценностей от старших поколений к младшим. Инновации происходят очень медленно и не одобряются. Именно так человечество жило на протяжении многих тысячелетий.

2) Кофигуративный способ передачи культуры, при котором новое знание передается в пределах поколения и начинает цениться опыт, не освященный

вековой традицией, сформировался в XVIII в. в Европе Нового времени в связи с промышленной революцией. Постепенно утвердилось понимание того, что создание нового не только возможно, но и необходимо. Инертное большинство стало меньшинством.

3) При префигуративном способе обновления культуры создателем новых знаний, опыта и ценностей становится молодежь. Новые элементы культуры передаются от младших к старшим, причем доля такого нового в общем массиве культуры растет.

В.И. Беликов подчеркивает, что этот способ передачи вновь возникших культурных феноменов впервые оказывается серьезно задействованным в ходе информационной революции. Сегодня фактор поколения все чаще признается весьма важным в плане языковых изменений, хотя категория «поколение» еще не введена в понятийный аппарат социолингвистического анализа. Э. Нойланд [13, с. 209-244] подчеркивает, что понятие поколения – ключевое для социолингвистических исследований. Это подтверждается активным использованием его в публикациях по истории и социологии языка [Gerstenberg, 2012; Bude, 2000; Kohli, 2009, цит. по: 13, с. 215], так как смена поколений может быть соотнесена со временем появления и распространения языковых инноваций, проходящих через стадию языковой моды.

Возникает вопрос о механизме влияния языковой моды на динамику коммуникативных процессов. В этом случае существенно соотношение понятий поколения и культурной парадигмы общества. Интересное диссертационное исследование феномена «культурная парадигма» провела Н.Б.Бакач, которая квалифицирует это понятие как «культурный код, определяющий мировосприятие, мышление и поведение людей; ведущий способ бытия, языка и материального мира» [1, с. 10-11]. Исследовательница называет девять структурных элементов культурной парадигмы, из которых в плане влияния поколенческого фактора на вербальную коммуникацию наиболее важны два: 1) единый, общий для всей эпохи символический ряд – набор "паролей" эпохи, набор ключевых слов и вещей, общий тип семиотических отношений; 2) парадигмальные (прецедентные, или репрезентативные) тексты, выступающие ведущим мифом эпохи» [1, с. 12].

Префигуративное обновление культуры происходит параллельно с процессом дифференциации стилей жизни различных молодежных социальных групп, что неизбежно отражается в вербальной коммуникации. С лингвистической точки зрения в этом плане важным фактором является речевая гомогенность групп / субкультур, т. е. отсутствие отличий в речевой манере у членов группы и, особенно, использование ими языковых знаков в «символьной функции», в частности, с изменением семантики: «... определенные языковые единицы – слова, обороты, синтаксические конструкции – наряду с номинативной и коммуникативной функциями приобретают свойства символа принадлежности говорящего к данной группе.

Слова, манера произношения, интонации, играющие роль групповых символов, служат индикаторами, по которым опознается 'свой'; напротив, человек, не владеющий подобной манерой речи, определяется членами группы как 'чужак'» [5, с. 84-85]. Приведем примеры использования слов в неожиданном новом значении – слов из модного сегодня жаргона активных интернет-пользователей: *баян* в значении «устаревшая шутка» или «информация, повторенная несколько раз» [6, с. 19], *британские ученые* в значении «научное сообщество, занимающееся абсурдными и бесполезными исследованиями» [6, с. 22], *хомячок* в значении «человек, которым легко манипулировать в Интернете, фанатичный бездумный поклонник идеи или известной личности» [6, с. 159]. Поскольку сегодня тон в моде задают люди, профессионально связанные с высокими технологиями, их речевая практика становится модной и поэтому задает направление в развитии вербальной коммуникации.

Эта новая (молодежная) тенденция неизбежно оценивается на фоне кодифицированной языковой нормы. Таким образом, конкурируют два вида нормы: кодифицированная литературная (деонтическая) и узуальная (алетическая). Последнюю Н.Н. Германова называет социологической, «поскольку в основу определения границ литературного языка кладутся не лингвистические характеристики языка, а социальные параметры его носителей и сфера его употребления» [3, с. 26]. Для отечественной лингвистики более традиционна деонтическая трактовка литературного языка, характерная для прескриптивного подхода к языку и поэтому превалирующая в работах по культуре речи, где норма понимается как образец для речевой деятельности. Алетическая же трактовка литературного языка характерна для дескриптивной лингвистики, которая видит свои задачи исключительно в сборе и описании языковых фактов (см. об этом подробнее в [7; 8; 14]).

Бурные процессы глобализации размывают границы между социальными группами и, соответственно, между сферами коммуникации. При этом социологи и культурологи фиксируют многочисленные экзотические инновации в речи, что сначала воспринимается как некая новая речевая мода, но затем на этом основании формируется новый речевой стандарт, что нельзя квалифицировать иначе как беду в сфере культуры, так как это происходит параллельно с криминализацией массового сознания и проявляется в проникновении арготической лексики не только в повседневную речь, но даже и в официальные заявления МИД РФ (например, выражение *акт террористического беспредела*: исходное значение слово *беспредел* – «нарушение неписаных лагерных правил»).

Другой яркой особенностью современной языковой моды является интенсивное сближение устности и письменности [11], поскольку современные средства связи (мобильная связь и Интернет) позволяют визуализировать речь, используя новые техники письма, смешивая коды и раскладку клавиатуры, свободно обращаясь с правилами орфографии, например:

«**ЛЫТДЫБР** – существительное (род. п. *лытдыбра*). В широком смысле – сетевой дневник, *БЛОГ*, в узком – запись в блоге, посвященная повседневной жизни. Появилось в 2001 году в Живом журнале в результате написания слова

дневник с использованием английской раскладки клавиатуры (lytdybr) и последующей транслитерацией по-русски. Авторство принадлежит блогеру Роману Лейбову. От слова *лытдыбр* образовано *дыбр*, совсем редко встречаются *школьные дыбры* или даже *скулдыбры*» [6, с. 68-69]. Из коммуникативной сферы молодых пользователей Интернета слова типа *лытдыбр* проникают в устную речь.

Свободное обращение с орфографическими правилами сначала используется как модная языковая игра, но постепенно глаз привыкает к странному написанию слов и результат не заставляет себя ждать: резко падает уровень элементарной грамотности, что еще и обыгрывается в рекламе, например:

«**МНОГАБУКАФ** – отрицательная оценка текста как слишком длинного и трудного для чтения. Появилось в жаргоне падонков в конце 2005 года и стало одним из самых важных негативных комментариев. Кроме искажения орфографии в его образовании используется популярный для жаргона падонков прием – написание нескольких слов без пробелов (*ржунимагу* и под.) [6, с. 71-72].

Написание слов без пробелов мы видим уже на вывесках (*Простоцветы*), в лозунгах (*Крымнаш*).

Хосе Ортега-и-Гассет, автор «метода поколений», используемого в социологии и философии, писал, что поколения как активно действующие и реально творящие культуру субъекты сменяют друг друга каждые 15 лет [цит. по: 1, с. 15-16]. Но это было написано в середине XX века, сейчас время течет быстрее, и, соответственно, мода в вербальной коммуникации со всей ее калейдоскопичностью будет изменяться также быстрее.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бакач Н.Б. Культурная парадигма как объект социально-философского анализа: Автореф. дис.канд. филос. наук. Волгоград, 1998. 21 с.
2. Беликов В.И. Языковая норма: Новые и старые трещины на русскоязычном пространстве // Acta Philologica . Филологические записки. – М., 2007. Вып.1. С. 36—52. Режим доступа: www.philol/msu.ru/~otipl/new/main/people/belikov.php
3. Германова Н.Н. Лингвокультурные основания нормативной грамматической традиции: На материале грамматик английского языка XVII – начала XX веков: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Мос. гос. лингв. ун-т. -М., 2016. 47 с.
4. Мид М. Культура и преемственность: Исследование конфликта между поколениями // Мид М. Культура и мир детства: Избр. произв. / Пер. с англ. и коммент. Асеева Ю.А.; Сост. и послеслов. Кона И.С. М., 1988. С. 322-361.
5. Крысин Л.П. Проблема социальной дифференциации языка в современной лингвистике // Социолингвистика вчера и сегодня: Сб. науч. тр. М., 2008. С.72 –89.
6. Словарь языка Интернета.ru / Под ред. Кронгауза М.А. М., 2016. 288 с.
7. Трошина Н.Н. О языке современных средств массовой информации: (Науч.-аналит. обзор публикаций Немецкого общества прикладной лингвистики) // Язык средств массовой информации. М., 2007. С. 123– 132.
8. Трошина Н.Н. Проблемы языковой культуры, языковой критики и языковой рефлексии в современной немецкоязычной германистике // Субъект познания и коммуникации: Языковые

- и межкультурные аспекты: Сб. науч. тр., посвящ. юбилею Л.И. Гришаевой. Воронеж, 2014. С. 414–429.
9. Bude H. Die biographische Relevanz der Generationen // Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen, 2000. S. 19–36.
10. Gerstenberg A. Absolute, rationale und historische Generationsbegriffe in der Sprachwissenschaft: Perspektiven ihrer Verwendung // Sprache der Generationen. Mannheim, 2012. S. 41-55.
11. Koch P., Oesterreicher W. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit u. Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie u. Sprachgeschichte // Roman. Jb. B., 1985. Bd 36. S.15 –43.
12. Kohli M. Ungleichheit, Konflikt und Integration.: Anmerkungen zur Bedeutung des Generationskonzepts in der Soziologie // Generationen: Multidisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden, 2006. S.229–237.
13. Neuland E. Neuland E. Soziolinguistische Dimensionen (inter)generationellen Sprachgebrauchs // Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache. B.; Boston, 2013.S. 209–224.
14. Trabold A. Sprachpolitik, Sprachkritik und Öffentlichkeit: Anforderungen an die Sprachfähigkeit des Bürgers. Wiesbaden, 1993. 240 S.

НОВОЕ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Об основных тенденциях влияния новых современных технологий, в частности СМС-сообщений, на литературный испанский язык, о потребностях создания унификации усеченных слов, положительных и отрицательных чертах данной формы общения.

Ключевые слова: аббревиатура, интернет, коммуникация, литературный язык, инструмент общения, форма выражения, метод.

Tsapina E.A.

THE NEW IN THE SPANISH LANGUAGE

Abstract. The article examines the main tendencies how new modern technologies, in particular text messages, influence the literary Spanish language, the necessity to work out unified rules the clipped words, as well as positive and negative features of this form of communication.

Key words: abbreviation, Internet, communication, literary language, communication tool, form of expression, method.

Интернет и социальные сети являются сейчас наиболее важным источником информации и коммуникации, а наш век считается веком виртуального общения. В социальных сетях общаются как простые обыватели, так и президенты разных стран. Благодаря своим высказываниям в «Твиттере», действующий президент Д. Трамп стал достаточно популярным и набрал наибольшее число голосов на выборах, тем самым доказывая, что социальные медиа играют важную роль в формировании общественного мнения. «За последние годы вспомогательный сервис службы коротких сообщений (Short Message Service, SMS) превратился в популярный инструмент общения. Для множества людей возможность отправлять короткие сообщения становится предпочтительнее телефонных звонков. С помощью SMS – сообщений узнают о месте нахождения, о состоянии здоровья, спасают жизнь. Сейчас SMS-сообщения используют в благотворительных организациях, при помощи отправки SMS-сообщения, мы можем помочь людям, которые находятся в тяжёлой жизненной ситуации. В интернет-сообществах, в СМИ проводятся конкурсы SMS-сообщений, издаются словари SMS – сообщений, в которых находятся наиболее употребляемые и популярные SMS – сокращения, а государственная служба ФСБ занимается изучение SMS – языка. Люди всегда мечтали создать язык, который бы объединил бы все страны и народы. Сегодня на эту роль претендует SMS – язык, который сформирован на основе сокращений и условных обозначений, которым стали активно пользоваться, отправляя короткие сообщения, для передачи данных» [2]. (Здесь и далее по тексту цитаты приведены в авторской редакции – Е.А.Ц.).

Сегодняшнее время – это время все убыстряющихся высоких технологий информации. Интернет перевернул привычный и размеренный мир и, как следствие, изменил стиль общения. Возможность быть постоянно доступным стала атрибутом нашей жизни, в которой дефицитом становится время. И, к сожалению, чтобы не отнимать время, мы часто предпочитаем писать

сообщения (СМС – mensajes cortos). Одна СМС вмещает не более 160 символов, но часто наше желание сказать больше вынуждает нас прибегать к сокращениям, учитывая, что и времени у нас не так много, чтобы выразить наши мысли полностью. Молодежь начинает придумывать сокращения, чтобы вместить все, что они хотят сказать. Этот процесс можно даже рассматривать как творческий, а язык СМС превратился в письменную культуру со своими правилами и стилем. Вынуждены признать, что в этом случае, с одной стороны, страдают красота литературного языка, грамматических конструкций, синтаксиса и т.п., с другой – мы рискуем не понять сообщение и эмоции собеседника. Хотя наши гаджеты располагают огромным количеством смайликов, которые передают радость и гнев, любовь и ненависть, но могут ли они передать все, что мы чувствуем на самом деле, и то, что мы можем передать с помощью речи?

Нами были проанализированы положительные и отрицательные моменты СМС-сообщений.

«Положительные: краткость, сиюминутность, непубличный характер содержания, донесение информации до адресата, установление контакта, возможность помогать людям, которые находятся в тяжелых жизненных ситуациях. Отрицательная черта использования SMS – сообщения: негативно влияет на развитие русского языка – "как слышу, так пишу", сокращение слов, замена букв, отсутствие знаков препинания, SMS-зависимость среди молодого поколения, огромный источник доходов для сотовых операторов» [2].

Хорошо владея своим родным языком, мы в СМС можем распознать, хотя иногда все же требуются усилия, особенно тогда, когда собеседник сам изобретает новую аббревиатуру, что спс означает «спасибо», 4 стоит вместо буквы ч, Екб используют как название города Екатеринбург и т.п. Сокращения используются во всех странах мира. Сегодня бы хотелось подробнее остановиться на сокращениях в испанском языке. Они используются как в написании СМС, так и в интернет-чатах. И знать эти сокращения очень важно, так как молодежь для усовершенствования своих знаний в языке очень часто пользуется чатами и скайпом, чтобы пообщаться с носителями языка. Некоторые лингвисты считают, что язык эсэмэсок – начало нового языка lenguaje ХАТ (chat).

В Испании уже появился проект под названием «Diccionario SMS» («Словарь СМС»), организованный испанской Ассоциацией пользователей Интернета (Asociación de Usuarios de Internet), и сервисами MSN и Lleida.net (сайт для бесплатной отправки эсэмэсок). Этот словарь имеет название «*Echo x ti y xa ti*», что расшифровывается как «*Hecho por ti y para ti*» (Сделан тобой и для тебя).

Язык реагирует на эти явления, с одной стороны, постоянным пополнением новых слов (мобильник, сотовый, эсэмэска – el móvil, el celular, sms), а с другой – стремлением к более сжатым формам выражения. Возникает потребность в унификации усеченных слов и фраз. Некоторые службы в Испании по отправке сообщений организовали в сети открытые словарные сайты, где все могут пополнять свой словарный запас специализированными

словарными сокращениями. Используются разные методы сокращений (пропуск согласных, замена букв на цифры, замена одних букв другими, усечение приставок, суффиксов и окончаний, иностранные заимствования). Этими методами пользуются все возрастные группы и социальные слои. Новые реалии в сфере коммуникации имеют свой собственный набор лексики. Чтобы успешно общаться в чате, необходимо владеть некоторым запасом из нового языка (lenguaje ХАТ, «Х» – это «ch»).

В испанских сообщениях небольшое слово часто сокращается до одной буквы, например:

q или **k** – это *que* (что);

d – это предлог *de*;

t – это *te* (тебе, тебя);

n – это отрицание *no*.

Некоторые символы в СМС произошли от математических знаков. По-испански знак умножения читается *por*, а знак сложения – *más*, поэтому появились соответствующие популярные сокращения:

x означает *por* (за, ради);

+ означает *más* (больше);

– означает *menos* (меньше);

= означает *igual* (все равно).

От *por* есть много производных слов: **xq** – *porque* (потому что) или *por qué* (почему) и **xa** – *para* (для, чтобы).

Цифры тоже используются, особенно 2:

to2 – *todos* (все);

a2 – *adiós* (пока);

salu2 – *saludos* (приветствия).

Вот еще несколько употребительных «укороченных» слов и фраз:

pf – *por favor* (пожалуйста).

Иногда просто достаточно опустить одну букву, как в слове **tle** – *tele* (телевидение или телевизор). В словах с *gu* часто можно встретить замену на *w*, как в известном **wapa** (*guapa*) – красавица. А *qu* сокращается до *k* (**aki** от *aquí* – здесь). Почти никогда не используется начальная *e* перед *s*: **stas** (*estás* – находишься), **sperar** (*esperar* – ждать), а также перед *x*: **xamen** (*examen* – экзамен), **xcusa** (*excusa* – отговорка).

Бывает, что в слове исчезают все гласные (прямо как в арабском!):

dnd – *donde* (где);

mñn – *mañana* (завтра).

Вот еще несколько примеров в испанском языке, когда сокращают не только отдельные слова, но и целые выражения (Abreviaciones):

Hola – **hla** – привет; *Hasta luego* – **hl** – до встречи; *Besos* – **bs**, **bss** – целую; *Cuanto antes* – **ca** – как можно раньше; *Colega* – **clga** – коллега; *Dime* – **dim** – скажи мне; *Hecho* – **exo** – сделано; *Fin de semana* – **fin d smn** – выходные; *Hasta mañana* – **hsta mñn** – до завтра; *¿Qué haces?* – **k acs** – что ты делаешь?; *¿qué quieres?* – **k qrs** – что ты хочешь?; *No sé nada* – **nsn** – я ничего не знаю; *Porque* – **pk** – почему; *¿Qué te pasa?* – **q tpsa** – что с тобой?; *También* – **tb** – тоже, etc...

Этот список будет ежедневно пополняться за счет личной переписки с друзьями и родственниками, любимыми и конкурентами. Учителя словесности по всему миру бьют тревогу по поводу «обеднения» литературного языка, т.к. люди переносят стиль коротких сообщений в разговорную речь, на письмо. Хотя есть и такие преподаватели, которые зачастую переводят классику на язык СМС. Так что нам предстоит задача решить, насколько важен язык СМС-сообщений, стараться ли нам идти в ногу со временем и развивать его либо принять жесткие меры, чтобы свести до минимума короткие сообщения, дабы не потерять самобытность и значимость литературного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антонюк Е. В., Карпина Е. В. Испания: актуальные темы. Учебно-методическое пособие. М.: ТЕЗАУРУС, 2011. С. 9–23.
2. Лагошина М. С., Саева Ю. А. Как влияет SMS сообщение и интернет общение на грамотность школьников // Юный ученый. 2017. №2.2. — С. 61–65. URL: <http://yun.moluch.ru/archive/11/831/>.
3. [Электронный ресурс] <http://www.spanishlearn.wordpress.com/>.

СЕКЦИЯ III. СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ, ТРАНСЛЯТОЛОГИИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Бурлак Т.А.

ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ЭКС-ПРЕЗИДЕНТА АРГЕНТИНЫ К.ФЕРНАНДЕС ДЕ КИРШНЕР

Аннотация: в статье анализируются особенности политического дискурса одной из наиболее известных и ярких женщин-политиков последнего десятилетия, бывшего президента Аргентины К.Фернадес де Киришнер.

Ключевые слова: К.Фернадес де Киришнер, женщина-президент, женский политический дискурс, конгресс.

Burlak T.A.

CHARACTERISTIC FEATURES OF ARGENTINIAN EX-PRESIDENT K.FERNANDES DE KIRSHNER'S POLITICAL DISCOURSE

Abstract. The article analyses the characteristic features of political discourse of one of the most prominent and famous female politicians of the last decade, the former Argentina's President, K.Fernandes de Kirshner.

Key words: K.Fernandes de Kirshner, female president, female political discourse, Congress.

Женский политический дискурс – явление относительно новое в политическом дискурсе Латинской Америки, тем не менее, оно носит объективный и закономерный характер. Оно отражает объективное явление, которое в испанском политическом языке получило название «empoderamiento de mujeres» – процесс прихода женщин во власть и наделение их властными полномочиями. Выбор в качестве предмета анализа дискурсного опыта К.Фернадес де Киришнер обусловлен следующими причинами. Эта аргентинская политическая деятельница, дважды избиравшаяся президентом своей страны и руководившая одной из ведущих стран региона два срока подряд, хорошо известная в регионе и за его пределами, накопила богатый опыт политических выступлений самого разного характера и на самом разном политическом уровне (от выступлений в ООН до выступлений на предвыборных митингах). Юрист по основному образованию, обучавшаяся основам ораторского искусства, она профессионально изучала и связи с общественностью, в рамках которых изучаются также социальная психология и искусство спичрайтерства. Женский политический дискурс в Аргентине имеет свою историю и неразрывно связан с именем легендарной Эвы Перрон [2], которая считается в стране его основоположницей. К.Фернадес, будучи с юности членом Хустисиалистской (Перонистской) партии, всегда подчеркивала, что является духовной наследницей своей прославленной соотечественницы. Однако её политический дискурс существенно отличается

от дискурса её великой предшественницы. И обусловлено это, прежде всего тем, что К.Фернандес является *профессиональным* политиком, прошедшим все этапы политической карьеры и сумевшим занять высший государственный пост в стране – пост президента страны. Отсюда – апеллирование не только к чувствам и эмоциям своих слушателей (на что делала основной акцент Э.Перон [2]), к их исторической памяти, а также к их разуму, способности сопоставлять и анализировать факты, демонстрация хорошего знания внутривнутриполитических, региональных и мировых проблем, более широкий и разнообразный набор методов и средств воздействия на своих слушателей. Предметом анализа стали отдельные выступления К.Фернандес в последние годы правления (2013-2015гг.). Арсенал используемых ею методов и средств впечатляет своим разнообразием: она активно использует методы разъяснения и убеждения, апеллирования к разуму и чувствам аудитории, применения исторических параллелей и образных сравнений, умелого использования экономических, статистических данных. Этим объясняется и широкий, разнообразный набор лексических средств, употребляемых в её речах.

Среди её выступлений на так называемую внутреннюю аудиторию особо надо отметить ежегодные выступления Кристины в бытность президентом страны перед членами Национального Конгресса, поскольку этими традиционными выступлениями она обычно объявляла начало нового политического года в стране и отчитывалась перед гражданами за предыдущий год. При этом она обращалась не только к депутатам, произнося привычные испанские обращения *señores y señoras legisladores*, («господа законодатели и законодательницы»), но и к своим согражданам, употребляя слова *compatriotas* («соотечественники»), *cudadanos* («граждане»), подчёркивая, что ведет разговор не только с депутатами, а со всей нацией. Обычно свои выступления в парламенте Кристина начинала с анализа экономического положения страны. В марте 2015 года, когда экономическая ситуация в Аргентине была непростой, она в своей речи прибегла к таким «успокоительному» выражению, как «ради спокойствия» («para tranquilidad»): «Ради спокойствия всех аргентинцев заявляю, что долг, который будет в 2015 г., станет последним, который нам надо будет выплатить за этот срок». (Para tranquilidad de todos los argentinos digo... la deuda que van a tener en el año 2015, la última que vamos a tener que pagar en esta gestión) [5]. Для её речей вообще характерно употребление фраз с глаголом *querer* («хотеть»): «Хочу подчеркнуть», «Хочу сказать, что...», «Хочу пояснить», «Хочу попросить», «Хочу обратиться», «Хочу призвать вас», т.д. Типичны для её политического дискурса постановка в ходе выступлений *вопросов*. Объясняя или описывая ту или иную ситуацию, она формулирует довольно лаконичные и простые по форме вопросы (к аудитории и себе самой) и сама же на них отвечает, например: «Что мы сделали тогда?» (¿Qué hicimos entonces?), «Что произошло, как мы осознали (это)?» (¿Qué pasó, cómo nos dimos cuenta?), «Знаете, почему?» (¿Sabes por qué?), «Почему я это уточняю?» (¿Por qué aclaro esto?), «Почему это важно?» (¿Por qué esto es importante?), «Что происходит в наших собственных рядах?» (¿Qué nos pasa en nuestras propias filas?).

Примером её апеллирования к разуму аудитории является её выступление перед членами Перонистской партии 30 октября 2015г., когда решалась судьба президентских выборов. Она обратилась к соратникам со следующими словами: «Я только прошу своих однопартийцев... проявить разум. Потому что нас хотят расколоть... Не будем глупыми. Будем думающими политическими кадрами, членами партии, но думающими». (Solo les pido a los hombres y mujeres de mi fuerza, inteligencia. Porque nos quieren dividir... No seamos tontos, seamos cuadros políticos pensantes, militantes pero pensantes) [6]. В другой речи Кристина обратилась с призывом уже ко всем аргентинцам: «Я хочу призвать не только вас, но и всех аргентинцев к длительному процессу размышления о государстве». (Quiero convocarlos, no solamente a ustedes sino a todos los argentinos, a un gran proceso de reflexión nacional) [7]. Но К.Фернандес умеет умело играть и на национальных, патриотических чувствах аргентинцев, латиноамериканцев, включая в свои политические речи патриотические призывы, лозунги, удачные исторические параллели. Призывами и лозунгами она, как правило, заканчивает свои выступления, часто используя в них слова *convoco* (призываю), *vamos* (давайте), *debemos* (мы должны), *seguir adelante* (продолжать идти вперед), *siempre para adelante* (всегда вперед), *a trabajar* (за работу), *por la victoria* (за победу).

В своих выступлениях Кристина Фернандес часто использует образные сравнения, причем она удачно употребляет их даже во фрагментах, посвященных, казалось бы, таким прозаическим вопросам, как экономика и финансы. Выступая на Генеральной Ассамблее ООН в 2015 году и говоря об экономическом положении в мире, она образно сравнила Аргентину с еще одним прицепленным вагоном к локомотиву стран с восходящей экономикой. (la Argentina ... se engancha como un vagón más en la locomotora de los países emergentes) [8]. А всю мировую экономику сравнила со старым поездом, к которому в 2008г. прикрепили еще один локомотив, Китай вместе с остальными странами с восходящей экономикой, который теперь везет этот поезд, обеспечивая развитие (Me tocó a mí en 2008 ver como a ese tren que venía arrastrando al mundo...se le puso otra locomotora en la punta, China y el resto de los países emergentes tirando para el crecimiento) [8]. Обращаясь к своим сторонникам в октябре 2015 г. перед решающим вторым туром голосования на президентских выборах, К.Фернандес образно сравнивает Аргентину с кораблём, который «нуждается в 40 млн. аргентинцах на своем борту со всеми нашими различиями, разнообразием, сложностями, а также в продолжающем работать двигателе, в противном случае все мы потонем». (El barco necesita los 40 millones de argentinos adentro, con nuestras diferencias, con nuestras diversidades, con nuestras complejidades, pero lo que el barco necesita es que el motor siga andando porque si no, nos hundimos todos) [7]. Интересно её сравнение Истории, данное на церемонии открытия бюста Н.Киршнера в Розовом доме (2015г.): «История не пишется с помощью линейки, угломера и компаса. Это не прямая линия. Это линия, которая многократно изгибается, идет в разных направлениях, а в других случаях кажется, отстывает» (La historia no se escribe

con regla, escuadra y compás, no es una línea recta, es una línea que muchas veces ondula, va en distintas direcciones, otras veces pareciera retroceder) [9].

Для многих её речей характерно использование метких, кратких определений: международные фонды, взимавшие внешние долги со страны, – международно признанные кровососы (los chupadores de sangre internacionalmente reconocidos), США – лидер свободной торговли (adalid del libre comercio), Нью-Йорк – сердце мировых финансов (el corazón de las finanzas mundiales), Розовый дом (прим.: президентский дворец Аргентины) – символ политической власти страны (el símbolo del poder político), современный мир – «глобальная деревня» (aldea global), мировая политика – шахматная доска (tablero de ajedrez).

Для выступлений К.Фернандес на международной арене характерны постоянное подчеркивание особой роли и места Латинской Америки в мировых делах, своей личной принадлежности к латиноамериканскому сообществу, а также последовательное отстаивание интересов всего регионального сообщества. Выступая в 2015г. в ООН, она заявила: «Я не хочу заканчивать сегодня свое выступление на этой Ассамблее, говоря только о проблемах экономики и внешнего долга или о терактах и международных проблемах. Я хочу также воздать должное континенту, дочерью которого я себя ощущаю, - Латинской Америке.» (Yo no quiero irme hoy de esta Asamblea solamente con problemas de deuda y de economía o atentados terroristas y complicidades internacionales. Quiero irme también haciendo un homenaje al continente del cual me siento hija, Latinoamérica) [8]. Затем подчеркнула: «Я поздравляю себя с тем, что являюсь частью этого латиноамериканского региона, где мы не имеем конфликтов ни на религиозной, ни на культурной почве, где все мы являемся детьми или внуками иммигрантов и где все мы продолжаем мигрировать между собой» (Me congratulo de ser parte de esta región Latinoamericana donde no tenemos enfrentamientos religiosos ni culturales, donde además somos todos hijos o nietos de inmigrantes, donde seguimos recibiendo inclusive migraciones internas) [8]. Сам регион она назвала «континентом, находящимся в процессе развития, в процессе интеграции» [7].

Еще одной отличительной особенностью политического дискурса К.Фернандес де Киршнер является частое упоминание в речи имени покойного супруга, экс-президента страны Нестора Киршнера, который был для неё не просто политическим наставником, убедившим в 2007г. участвовать в президентских выборах. Для Кристины муж – спаситель Аргентины, выведший страну из экономического коллапса 2001г., один из лидеров латиноамериканского сообщества, идейный вдохновитель многих интеграционных процессов. При каждом удобном случае она старается напомнить о его делах и заслугах. И делает это с помощью разных способов: исторических ссылок, цитирования его высказываний, личных воспоминаний, оценок его деятельности. «Если и был человек в этой стране, который сумел восстановить власть и уважение к Розовому дому, то его звали Нестор Карлос Киршнер», - заявила она на митинге в декабре 2015г. [10] Выступая в 2015г. в ООН и говоря о проблеме реструктуризации внешнего долга страны, Кристина

удачно напомнила, что «именно Н.Киршнер стал тем, кто в своей первой речи на этой Ассамблее заявил, что мертвые не платят долгов, и необходимо, чтобы кредиторы дали Аргентине подняться, чтобы иметь возможность выплатить долги» [8]. На церемонии открытия бюста Н.Киршнеру в Розовом доме в 2015 г. она отметила, что «благодаря своим убеждениям, своей смелости, решительности и, главное, своему стратегическому видению, именно он стал тем, кто построил новую Аргентину на руинах, которые унаследовал» [9]. А в октябре 2015г. на встрече с соратниками она призвала их проскандировать лозунг «Nestor no se fue» («Нестор не ушел») [5].

В её публичных выступлениях можно встретить поговорки, например, «¡A Dios lo que es de Dios y al César lo que es del César!» («Богу – богово, а Цезарю – цезарево»), «No hagas a los demás lo que no quieras que te hagan a ti» («Не делай другим того, чего не хочешь, чтобы сделали тебе»). Спортивное выражение *poner la tarjeta roja* («показывать красную карточку») употребляет в отрицательной форме в значении «не запрещать».

В заключение хотелось бы отметить неоспоримый вклад К.Фернандес де Киршнер в развитие как женского политического дискурса, так и политического дискурса региона.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ардаева Н.В. Политический и дипломатический дискурс. Латинская Америка. // Язык как фактор культурной дипломатии. Материалы межвузовской научно-практической конференции. 2017. С. 6-9.
2. Бурлак Т.А. Эва Перрон: женщина, опередившая эпоху. // Дипломатическая служба. 2012. №9. С. 46-55.
3. Бурлак Т.А. Женские политические элиты в Латинской Америке. // Латинская Америка. 2014. №6. С. 53-61.
4. Моисеенко Л.В. Феноменология ораторских дискурсов латиноамериканских лидеров. // Вестник РУДН. Серия Вопросы образования: языки и специальность. 2015. №2. С. 36-39.
5. www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/28418-discurso-de-la-presidenta-cristina-fernandez-en-la-inauguracion-del-133-pN
6. www.cfkargentina.com/los-convoco-a-trabajar-a-convencer-a-persuadir-a-abandonar-todo-internismo-4
7. www.casarosada.gob.ar/informacion/archivo/29177-saludo-a-los-militantes-en-casa-de-gobierno-palabras-de-la-presidenta-de-la-nacion-4
8. www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/29099-70-asamblea-general-de-las-naciones-unidas-palabras-de-la-presidenta-de-la-nacion
9. www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/29253-acto-de-descubrimiento-del-busto-del-ex-presidente-nestor-kirchner-palabras-de-la-presidenta-de-la-nacion.
10. www.casarosada.gob.ar/informacion/archivo/29255-palabras-de-la-presidenta-al-pueblo-en-la-plaza-de-mayo.

МЕТОДИКА РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ С ПРОБЛЕМАМИ РЕЧЕВОГО И ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Аннотация. Одной из самых актуальных социальных проблем в мире является преступность среди несовершеннолетних и молодежи. Снижению преступности в молодежной среде, профилактике рецидивизма препятствуют, в том числе, и трудности коммуникативного поведения, а также проблемы речевого и языкового развития несовершеннолетних правонарушителей. В статье рассматривается опыт Великобритании в поиске механизмов и путей решения этих проблем.

Ключевые слова: навыки коммуникации, проблемы речевого и языкового развития, речевая и языковая терапия.

Gamova O.L.

PROCEDURES OF YOUNG OFFENDERS WITH COMMUNICATION DIFFICULTIES IN THE UNITED KINGDOM

Abstract. One of the most urgent social problems in the world is the juvenile and youth delinquency. Reducing crime in the youth environment, preventing recidivism is hindered, among the others, by the problems of communicative behavior, as well as the problems of speech and language difficulties of juvenile offenders. The article examines the UK experience in the search for mechanisms and solutions to these problems.

Key words: communicational skills, speech and language difficulties, speech and language therapy.

Уровень, состояние и тенденции преступности несовершеннолетних являются важными индикаторами социального здоровья нации, формирования здорового будущего поколения. Для большинства несовершеннолетних правонарушителей характерны: негативное отношение к учебе, неучастие в общественной жизни, примыкание к экстремистским группировкам, ограниченность использования культурной информации.

Британские исследователи: Ланц (Lanz), Берков (Bercow), Харт (Hart), Браен (Bryan), Фриир (Freer), Фурлонг (Furlong) установили непосредственную связь между плохими коммуникационными навыками и преступностью несовершеннолетних. Проблемы с речью и грамотностью являются значимыми факторами риска преступного поведения. Большой процент (около 70%) заключенных имеют трудности в обучении, проблемы с восприятием на слух (*hearing problems*) и психическим здоровьем (*приведенные здесь и далее переводы являются авторскими*).

По данным исследования, проведенного Министерством внутренних дел Великобритании, около 35% правонарушителей имеют только базовые навыки говорения и слушания. Треть детей с проблемами речевого и языкового развития (*speech and language difficulties*) страдают отклонениями психического здоровья, которые в большинстве случаев приводят к попаданию в преступную среду. Коммуникационные трудности чаще встречаются среди детей из неблагополучных семей, лишенных родительских прав. Если проблемы не

выявляются на раннем этапе, то усиливается взаимосвязь между плохими навыками общения и исключением из образовательных учреждений, социальной депривацией и преступностью.

На данный момент нет единого определения, что такое «сложности с речью, языком и коммуникацией»: это может быть и «скрытая неспособность» (*hidden disability*), потому что она часто не очевидна, и при этом молодые люди могут искусно скрывать истинную природу своих трудностей, быть «умными и хорошо артикулировать», что может затруднить их выявление.

Далее в нашей работе речь пойдет о значении речевой и языковой терапии (*speech and language therapy*) в предупреждении преступности и сокращении рецидивизма. Посредничество речевой и языковой терапии в улучшении навыков общения с людьми дает положительное воздействие на указанные слои населения. Совершенствование грамотности и навыков коммуникации (*communication skills*) имеют важное значение для уменьшения повторных нарушений. Речевая и языковая терапия, направленная на улучшение языковых навыков отдельных лиц, может значительно сократить число потенциальных преступников. Хотя правительство предоставило £ 130 млн. для обучения навыкам грамотности, курсам по контролю гнева и лечению наркозависимости, исследования показывают, что почти две трети преступников не могут полностью воспользоваться этими программами из-за слаборазвитых языковых навыков. Поскольку речевая и языковая терапия выявляет специфические коммуникационные потребности молодых преступников, они могут развить свои языковые навыки за короткий промежуток времени и резко снизить риск повторных правонарушений. Основными типами коммуникационных трудностей являются: сложность выражения в устной, письменной или невербальной коммуникации; снижение понимания устной или письменной речи, языка жестов и мимики лица; слушания; запоминания; выражения чувств и эмоций надлежащим образом; использование насилия вместо слов.

Программы по работе с правонарушителями, в основном, основаны на устной речи. И сложность заключается в том, что около 40% правонарушителей не могут получить доступ и пользу от программ устного влияния из-за трудностей с коммуникацией.

Ряд рекомендаций, практических советов могут быть полезны для улучшения качества общения с несовершеннолетними правонарушителями. Например: используйте простой понятный язык, избегайте жаргона и поясняйте сокращения; попросите молодого человека повторить своими словами и, при необходимости, проясните неясные моменты: задавайте открытые вопросы, чтобы провоцировать более подробные, развернутые ответы; говорите немного медленнее, чем вы обычно делаете; дайте дополнительное время, чтобы молодой человек мог вас услышать и воспринять информацию; письменные материалы должны быть простыми и понятными.

Речевая и языковая терапия помогает правонарушителям: развивать языковые навыки для повседневной жизни; принимать участие в диалоге, развивая навык последовательного говорения; развивать свой словарный запас

и навыки построения предложений; использовать специальные техники для выражения своих чувств и эмоций; проработать факторы инициирующего действия (*triggers*), которые раскрывают анти-социальное поведение; улучшать навыки невербального общения, например, язык жестов.

Совет юстиции по делам несовершеннолетних (*Youth Justice Board*) и Королевский колледж речевой и языковой терапии (*Royal College of Speech and Language Therapists*) создали совместное руководство. Это руководство предназначено для практикующих сотрудников, которые работают с коллективами несовершеннолетних правонарушителей (*youth offending teams*). Оно направлено на то, чтобы помочь в работе с молодыми людьми, у которых есть сложности с речью, языком и коммуникацией (*speech, language and communication needs*).

В Королевском колледже речевой и языковой терапии выяснили, что у молодых людей со сложностями общения возникают проблемы со следующими ключевыми компетенциями: артикуляцией – способностью индивида эффективно выражать себя посредством разговорной, письменной или невербальной коммуникации; восприятием – способностью распознавать и понимать устную и письменную речь, язык тела и выражения лица; навыками слушания – способностью внимательно слушать то, что говорится; извлечением из памяти – способностью запоминать информацию, которая была ранее предоставлена; выражением – способностью выражать чувства и эмоции приемлемым образом; взаимодействием – способностью относиться к другим людям социально приемлемым образом.

Очень важно, чтобы молодые люди, подвергающиеся законным действиям, полностью понимали требования и ожидания, возложенные на них. В докладе Королевского колледжа описываются трудности в реагировании на законные вмешательства как «достаточные для того, чтобы повлиять на их способность общаться с персоналом на повседневной основе, поддаваться речевым воздействиям в рамках воспитательной работы и работы по предупреждению преступности, которые вносят свой вклад в уменьшение повторных правонарушений» [1].

Специалисты, работающие с молодыми людьми с коммуникативными проблемами, должны принимать во внимание их потребности и уровень развития; особое внимание следует уделять ситуациям обмена ключевой информацией, например: в полицейском участке; при оценке потребностей и рисков уязвимости; во время судебного процесса; при объяснении требований или условий правовых действий; при рассмотрении вопросов несоблюдения законных требований. Руководство по связям с сообществом (*Communication Trust guide*) предполагает, что сотрудники, предоставляющие юридические услуги, также могут позитивно взаимодействовать с молодым человеком с проблемами речевого развития, концентрируясь на: предоставлении молодому человеку дополнительного времени для прослушивания и понимания того, что говорится; формулировке вопросов, которые будут содействовать их пониманию; акцентировании на конкретных словах, на которых он должен сосредоточиться; обеспечении того, чтобы молодой человек дал свое

объяснение сказанному, с целью проверить, полностью ли он понимает, что от него ожидают; напоминании молодым людям о планируемых встречах.

Следует отметить все, что было не понято сотрудником в речи молодого человека; предоставить краткий план до подробного объяснения; предусматривать разнообразные виды деятельности для поощрения участия; выражать поддержку и устанавливать обратную связь; упростить письменные материалы, используя четкую и понятную терминологию; использовать короткие предложения; делать паузы, позволяя осмыслять новую информацию; использовать несложный язык, знакомый молодому человеку; использовать визуальные материалы для упрощения понимания.

Советы и рекомендации, приведенные в данной статье, могут быть использованы в преподавании учебных дисциплин: «Воспитательная работа с осужденными», «Пенитенциарная психология», «Пенитенциарная педагогика», «Ресоциализация и адаптация в УИС» в ведомственных вузах системы ФСИН России и практической деятельности отделов по работе с осужденными ФСИН России.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Практические советы по работе с несовершеннолетними преступниками, испытывающими речевые, языковые и коммуникативные трудности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.gov.uk/government/publications/speech-language-and-communication-needs-in-the-youth-justice-system/practice-advice-speech-language-and-communication-needs-slcn-in-the-youth-justice-system> (дата обращения: 16.01.2018)

Джавад О.В.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО РАЗНООБРАЗИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

Аннотация: Языковая политика ЕС была определена с самого начала, она отличалась от такой же политики других организаций во всем мире и базировалась на принципе культурного и языкового разнообразия в целях обеспечения доступа к информации и правосудию для всех граждан на всех официальных языках ЕС. Она направлена на поддержку и продвижение миноритарных и мажоритарных языков. В современном мире процессы глобализации охватывают все большее количество сторон общественной жизни. Если раньше можно было говорить только о воздействии данного явления на экономическую сферу жизни крупных государств, имеющих большой вес на мировой арене и стремящихся расширить свое влияние на менее развитые страны, то теперь ситуация складывается совершенно иным образом. Последствия глобализации распространяются уже и на сферу политического, культурного, технологического и информационного составляющих жизни любого государства. В фокусе внимания данной статьи – лингвистический, образовательный, институциональный и ряд других аспектов проведения языковой политики Европейского Союза, которая находится под влиянием возрастающих глобализационных и интеграционных процессов.

Ключевые слова: Европейский союз, языковая политика, мультилингвизм, мажоритарные языки, языки меньшинств, мультикультурализм, миграционный кризис, англизация.

Dzhavad O.V.

PECULIARITIES OF LANGUAGE POLICY IMPLEMENTATION UNDER THE CONTITIONS OF PRESENT-DAY LINGUISTIC DIVERSITY OF THE EUROPEAN UNION

Abstract: Language Policy of the European Union has been defined from the very beginning, it differed from the same kinds of policy throughout the world and was based on the principles of cultural and linguistic diversity aiming to provide all the official language access to information and justice for all EU citizens. It is directed at supporting and promoting minor and major languages. Nowadays globalization embraces more and more parts of modern social life. It was well known earlier that globalization influenced only economic sphere of large highly developed countries but now world situation is completely opposite. At the moment political, cultural, technological and IT constituents of any contemporary states are being affected by the consequences of globalization. This article is focused on linguistic, educational and institutional aspects of the European language policy which is now under the ascendancy of globalization and integration processes.

Key words: European Union, language policy, multilingualism, major languages, minority languages, multiculturalism, migration crisis, Anglicization.

Языковая политика в любом государстве является системой особых мероприятий, которые проводятся государственными или общественными институтами, призванными осуществлять необходимые в тот или иной момент социальные и языковые задачи. Она регулирует сохранение или изменение языковых норм, осуществляет поддержку языков, а также определяет их статус.

Несомненно, что проведение языковой политики в Евросоюзе не может осуществляться изолированно, исключительно с лингвистической точки

зрения. Использование одного или нескольких официальных языков наряду с иностранными теперь напрямую связано с политическими, экономическими и социальными изменениями в жизни того или иного европейского государства.

Также стоит отметить, что постепенное «размытие» границ между государствами, идея «Единой Европы», расширение сфер международного бизнеса, увеличение влияния транснациональных корпораций как негосударственных акторов мирового политического процесса приводит к необходимости отрегулировать те принципы, на которых базируется межнациональное общение в ЕС. Таким образом, одной из центральных задач реализации эффективного взаимодействия между всеми гражданами становится грамотное ведение языковой политики. [5, с. 18]

Вне всякого сомнения, процессы, которые на практике часто отождествляют с глобализацией, не могут не оказывать прямого влияния на использование, владение и сохранение языков в Европейском Союзе. Зачастую лишь опосредованно, но, как правило, в большой степени глобализация подвергает многие языки опасности исчезновения в виду увеличения значимости языков международного общения, а также из-за внедрения новейших технологий. К сожалению, международные языки регулярно вытесняют целые области употребления региональных и миноритарных языков из сферы труда и образования. [14]

В этой связи очевидным будет затронуть тему об изучении и преподавании иностранных языков. Данный вопрос представляет собой вид государственной политики, являющийся инструментом проведения языковой политики. Политическую значимость этой проблематики можно определить следующими аспектами:

1) В образовании любого человека в современном мире иностранные языки часто играют решающую роль. В таких многоязычных странах, как Швейцария, Финляндия, Люксембург, это представляется очевидным. Таким же образом ситуация обстоит и в тех странах, чей национальный язык считается «*малым*» (если рассматривать их в международном масштабе). К таким государствам относятся страны Балтии, а также Швеция, Норвегия, Дания, Мальта, Нидерланды, Чехия и ряд других. Возникшая довольно остро необходимость изучения иностранных языков для стран с «*большими*» национальными языками стала для многих из них более новым явлением. К ним относятся Германия, Франция, Испания, Италия, Португалия.

Можно попытаться объяснить эти изменения строительством новой, объединенной Европы, ссылаясь на такие документы ЕС как:

- *Белая книга (2017 г.)*, которая определила Европу как общество, которое строится на знаниях [19];

- *Лаакенская декларация (2001 г.)*, где международной коммуникации и изучению языков отводится значительная роль [2];

- *План действий Европейской комиссии по изучению иностранных языков (2004 г.)*, где четко обозначены направления и виды деятельности общеевропейских институтов, направленных на более глубокое освоение иностранных языков на всей территории ЕС. [18]

2) Тем не менее, влияние процесса европейской интеграции является значимым лишь опосредованно. В действительности, актуализация вопроса об изучении иностранных языков – это опять же результат глобализационных процессов.

Дело в том, что в данный временной отрезок процессы глобализации выходят на новые, более ускоренные темпы роста. [1, с. 38]. Она имеет два главных аспекта. С одной стороны, существует своего рода поверхностный процесс – общая интеграция разных обществ, приведшая к доминированию во всем мире одних культурных схем. При этом она дает мощный толчок дальнейшему распространению одного типичного образа жизни и использования определенных, «больших» языков. С другой стороны – во многих неанглоязычных странах иницируется глубокий процесс усиления собственного вектора модернизации, в котором ключевыми являются индивидуализация и требование автономии. В области изучения иностранных языков это прослеживается особенно явно. В конкретных странах следует принимать во внимание, прежде всего, индивидуальную мотивацию к изучению тех или иных языков и, что самое главное, потребность граждан в них. [4, с. 67]

3) В данный момент происходит смена риторики языковой политики в разных странах. Очевиден тот факт, что ранее она была нацелена на защиту и сохранение своего собственного языка. Теперь же в Европейском союзе, принимая во внимание повсеместное проведение политики мультикультурализма, защита конкретного языка выполняема только в рамках поддержания режима культурного и языкового разнообразия. [11]

Именно поэтому можно говорить о том, что при таких условиях языковая политика должна иметь своей главной задачей только управление этим разнообразием. Очевидно, что теперь оно становится центральным понятием языковой политики и имеет четкое, прямое влияние на политику преподавания иностранных языков. [12, с. 15]

Во Всемирной организации ЮНЕСКО разработана мировая классификация рангов и весов языков с наибольшей численностью носителей. [20] В соответствии с этой классификацией весов, в ЕС все языки можно разделить на две основные группы:

1) четыре основных языка – английский, французский, испанский, немецкий (они являются доминирующими в Европейском Союзе) плюс итальянский;

2) редкие языки, куда входят все остальные языки, включая русский.

Дело в том, что финансирование изучения языков первой группы приоритетно для общеобразовательных школ во всех странах ЕС. Однако изучение языков из второй группы осуществляется по другим нормативам: финансирование, выделяемое на них, определяет объем часов, который на них может отводиться. Естественно, что он значительно ниже по сравнению с тем, что полагается на освоение языков из первой группы. Как следствие, они могут изучаться только как вторые иностранные.

Процент языков, изучаемых в европейских школах, составляет:

английский – 41%, французский – 19%, немецкий – 10%, испанский – 7%, итальянский – 3%. Наряду с этим, 81% шведов, 80% нидерландцев и 78% датчан утверждают, что свободно говорят на английском. В то же время доля граждан из трех других крупных государств Европейского Союза значительно ниже: 39% итальянцев и 36% испанцев и португальцев заявляют, что могут без труда общаться на английском языке. При этом 47% европейских жителей открыто говорят о том, что владеют только своим родным языком. [20]

Также необходимо отметить, что в условиях глобализации *формирование многоязычного общества* является еще одной важной задачей языковой политики. Как написал в своей статье первый комиссар по вопросам мультилингвизма в ЕС Л. Орбан, языковая политика предназначена для выполнения общих задач этой организации: «Политика мультилингвизма стала отвечать двойной цели: открыть Европу для мира, а европейцев – для самих себя». [15, с. 256]

Таким образом, кратко можно сформулировать особенности режима мультилингвизма:

- Увеличение официальных и рабочих языков до 24;
- Проблема мажоритарных и миноритарных языков;
- Принадлежность 40 млн. граждан ЕС к языковым меньшинствам;
- Новые миграционные потоки.

Теперь следует более подробно остановиться на положительных чертах языковой политики Европейского союза, а также кратко выделить ее основные трудности и проблемы, число которых, к сожалению, несравнимо больше. Итак, к конструктивным особенностям проводимой политики можно отнести следующие моменты:

1. У жителей стран-членов ЕС есть возможность обращаться в государственные органы ЕС на своем родном языке и на нем же получать ответ. [8]

2. Предпринимать различные меры по сохранению национального языка и активно выступать за его чистоту в том или ином европейском государстве стало реальным с помощью закрепления языковой политики на законодательном уровне. [10, с. 23]

3. Режим официального многоязычия в ЕС благотворно сказывается на сосуществовании большого количества народов на одной территории. Этот режим, несомненно, имеет два самых главных достоинства. Первое заключается в том, что он является стимулом к сохранению разных языков, в том числе и языков меньшинств, внутри самого европейского сообщества. Второе достоинство этого режима состоит в препятствовании переходу на один доминирующий язык. [9, с. 293]

4. Организация интеграции и ассимиляции для мигрантов, прибывающих на территорию стран Евросоюза, является неотъемлемой частью проводимой политики. В каждом европейском государстве существует своя, особая программа поддержки тех, кто по каким либо причинам, добровольно или вынужденно, обосновывается на территории ЕС. [3]

5. В связи с распространением идей мультикультурализма и

поддержания режима функционального многоязычия, Европейская комиссия предложила следующую модель изучения языков: углублённое изучение родного наряду с двумя иностранными. Эта программа приобретает особую значимость – не только для того, чтобы успешно общаться на иностранных языках, но и для лучшего понимания и восприятия культуры, связанной с ними. Освоение иностранных языков не должно лимитироваться только английским языком. Первый комиссар по вопросам мультилингвизма Л. Орбан также отметил, что большое количество языков необходимо для реализации европейской интеграции и укрепления диалога с мигрантами, а также для того, чтобы быть главным средством сопротивления доминированию английского. [15, с. 256]

Несмотря на то, что, в целом, эта идея способствует укреплению внешних связей между европейскими гражданами, она затрагивает также интересы тех граждан, которые исконно не принадлежат к европейскому населению. Здесь важно упомянуть о том, что второму и третьему поколению мигрантов, в случае необходимости изучать сразу несколько языков с детства, будет легче ассимилироваться в европейском обществе.

6. В рамках международной интеграции на территории ЕС действуют различные программы обмена студентами, такие как Erasmus Plus, к примеру. Они дают возможность молодежи со всего мира а также преподавателям, приезжающим на стажировку, приобщиться к европейской культуре и ценностям. [13]

7. Защита самобытного культурного наследия всех новых и старых членов Европейского союза путем сохранения региональных языков и языков меньшинств. Для этого еще 5 ноября 1992 года была представлена на рассмотрения Европейская Хартия региональных языков и языков меньшинств (European charter of regional languages and languages of minority). [14] Хартия охватывает также языки тех народностей, которые изначально не использовались на территории того или иного государства, а также наименее используемые официальные языки. При доминирующей задаче сохранить культуру национальных меньшинств, Хартия предполагает повсеместное распространение права говорить на своем языке в любой из сфер общественной жизни. Однако различные диалекты и языки мигрантов не принимаются во внимание в данном случае.

Хартия призвана гарантировать использование языков не только в образовании и СМИ, но также в правовом и административном контекстах, для экономической и общественной жизни. Хартия основана на таком подходе, который полностью уважает суверенитет и территориальную целостность государства. Согласно Хартии, отношения между официальным языком и региональными языками или языками меньшинств не носят ни соревновательного, ни антагонистического характера. [6]

8. Привлечение простых граждан к участию в «строительстве» новой и консервации старой языковой системы. Для иллюстрации этого приведем пример с Францией, где таким противодействием, ориентированным на сглаживание последствий глобализации, является языковая политика

государства в целом. Основная ее цель – обеспечение привилегированного положения французского языка во всех сферах жизнедеятельности общества, чему способствуют институты языковой политики (Французская Академия, Генеральная комиссия по терминологии и неологии, Главное управление французского языка и языков Франции и др.). [17]

Одной из самых эффективных мер по противодействию англоцентричности в языке является постоянное обновление словарного состава французского языка при помощи изъятия из повседневного обращения слов англоязычного происхождения. Для решения этого вопроса делается ставка на внедрение исконной лексики и замену терминологии на английском. Подобная практика, с одной стороны, является наглядной демонстрацией возможностей современного регулирования языка во Франции, с другой стороны, открывает новый источник обогащения французского языка. Как бы то ни было, ясно, что заимствования являются неотъемлемой составляющей процесса функционирования любого языка. Существуют необходимые и избыточные заимствования. Они могут появляться в совершенно любых сферах жизни общества. Избыточные же заимствования представляют собой угрозу для национально-культурной самобытности. Вот именно с этим явлением пытаются бороться члены французских языковых институтов, придумывая все новые формы сохранения национального языка, выражающиеся в разработке законов и постановлений в области языкового регулирования и во внедрении во французский язык лексики исконного происхождения. [17]

Так, если говорить о последних тенденциях в освещении такого аспекта языковой политики, как мультикультурализм, нельзя не отметить тот факт, что новым и поистине очень серьезным вызовом для ЕС и его языковой политики в целом является новая угроза со стороны увеличивающегося притока нелегальных мигрантов преимущественно из стран Ближнего Востока. Конечно, диалог с вновь прибывающими иностранцами, привозящими с собой свою самобытную культуру, намного проще вести на одном, общем для всех языке. Но все они не могут в одночасье заговорить на немецком после пересечения границы в Германии, к примеру. Что остается? Нанимать армию переводчиков или свести общение к универсальному языку? После получения статуса беженцев, им и, в первую очередь, самому европейскому обществу необходимо сразу запускать процессы ассимиляции. Важно как можно быстрее начать эффективное взаимодействие во всех сферах жизнедеятельности. Понятно, что без отлаженного функционирования языковой политики этого не произойдет. [16]

Приведенный краткий обзор положительных моментов в проведении языковой политики, вне всякого сомнения, следует принять во внимание при рассмотрении основных направлений ее реализации. Однако эти преимущества не должны вводить в заблуждение. Приходится признать, что перечень основных проблем и вызовов, с которыми сталкивается Европейский союз при реализации главных целей и задач своей языковой политики, куда более обширный. Для того чтобы представить его наиболее полным образом, можно

попытаться систематизировать эти недостатки по группам основных ее аспектов.

Итак, для краткой систематизации выберем пять главных аспектов языковой политики ЕС: реализация идеи мультикультурализма, угроза всеобщей англизации (доминирования английского языка в ущерб использованию национального языка), проблема ассимиляции мигрантов в европейское общество, образование (изучение и преподавание иностранных языков), ущемление прав региональных языков и языков меньшинств.

Для начала остановимся на недостатках реализации идей *мультикультурализма*:

1. Представители множества культур, населяющих Европейский союз, разобщены и зачастую не могут найти точек соприкосновения из-за своих разных религиозных воззрений.

2. Глобализация, распространение однотипных форм поведения, смешение множества культур на одной территории, приводит также к изобилию иностранных заимствований в речи. Соответственно, из-за упрощения поведенческих и речевых образцов наблюдается ослабление общей культуры граждан.

3. В процессе сосуществования представителей различных народностей на одной территории проявляется определенная напряженность (также по причине языковых особенностей), которая очень часто приводит к конфликту национальной и этнической идентичностей.

Угроза всеобщей англизации (доминирования английского языка в ущерб использованию национального языка) является особо актуальной на данный момент. Такого рода опасность действительно может серьезно влиять на общий уровень роста употребления английского языка в странах, чей язык имеет небольшой вес в международном масштабе.

1. Всеобщая англизация является следствием доминирования американской языковой культуры, а также того, что многие термины, описывающие применение новых технологий, вводятся на английском и зачастую не имеют эквивалентов в других языках.

2. В Европейском союзе при приеме на работу требование к знанию английского на высоком уровне наблюдается почти повсеместно в ЕС. Это противоречит принципу языкового разнообразия, а также зачастую нивелирует использование в работе национального языка.

3. Большинство европейских программ доступно для изучения и освоения и, как следствие, для применения только на английском языке. Это ставит под угрозу компетентность тех работников, которые не владеют в достаточной мере английским языком, тем самым не имея возможности конкурировать с работниками, чей уровень знаний в данной области значительно выше.

4. Во многих крупных странах ЕС наблюдается процесс маргинализации (снижение уровня употребления) не только миноритарных языков, но и такого мажоритарного языка, как немецкий. Среди причин этого явления можно назвать тотальную англизацию из-за возможности освоения английского языка

в более короткий срок по сравнению с грамматически и лексически сложным немецким.

5. Исчезновение множества устаревших или сложных форм в языке является результатом наличия огромного количества избыточных английских заимствований в малых языках.

Проблема *ассимиляции мигрантов в европейское общество* сегодня выходит на первый план в свете миграционного кризиса в Европейском союзе. Здесь можно привести ряд примеров, которые указывают на особо острые моменты в данном вопросе:

1. Изолированность и нежелание прибывающих мигрантов ассимилироваться в европейскую культуру;

2. Слабые рычаги давления на мигрантов (политика невмешательства, к примеру, в Германии);

3. Приобщение иммигрантской молодежи идеям религиозного экстремизма из-за нежелания интегрироваться или хотя бы ассимилироваться в европейской среде.

Затрагивая *тему образования в контексте изучения и преподавания иностранных языков*, нельзя не отметить тот факт, что английский является самым востребованным. Это неудивительно, принимая во внимание тот факт, что это самый выгодный язык с экономической точки зрения. Например, Франция, которая известна во всем мире своей жесткой языковой политикой в сфере защиты единственного национального языка. Вызывает беспокойство та тенденция, при которой Франция была вынуждена вводить некоторые образовательные программы на английском языке для иностранных студентов, чтобы лучше адаптироваться на общеевропейском рынке образования. В этом случае она имеет возможность конкурировать с США и Великобританией в плане привлекательности образовательных стандартов. Тем не менее, следующий ряд недостатков указывает на высокий уровень проблем в данной сфере:

1. Сложность в освоении сразу двух иностранных языков в младшем школьном возрасте;

2. Английский в качестве главного языка образовательных программ многих стран принуждает молодых граждан ЕС изучать, прежде всего, английский в качестве иностранного;

3. Неоспоримые преимущества англофонов перед остальными гражданами ЕС в плане доступности для них большинства направлений в европейском и мировом образовании;

4. Незакрепленность некоторых юридических аспектов языковой политики как недостаток мер регулирования и надзора в области языковой политики, что приводит к возникновению острых проблем в системе образования.

Последний аспект языковой политики ЕС, на котором хотелось бы остановиться в данной статье, связан с наибольшей тревожностью всех наднациональных институтов, занимающихся проблемами языковой толерантности и этнической идентичности. Перечень проблем, связанных с

ущемлением прав региональных языков и языков меньшинств, заслуживает особого внимания:

1. Не все 24 официальных языка представлены должным образом в государственных органах ЕС;

2. Исчезновение целых сфер употребления в некоторых мажоритарных языках (в сфере труда и высоких технологий, к примеру);

3. Принимая во внимание экономическую сторону языковой политики, становятся очевидными колоссальные затраты при переводе официальных заседаний государственных учреждений Европейского союза на все 24 официальных языка;

4. Нечеткое определение статусов отдельных языков, а также отказ властей некоторых стран ЕС признавать официальный статус языков меньшинств, что может привести к возникновению этноязыковых конфликтов;

5. Лингвоцид и лингвицизм некоторых региональных языков и языков меньшинств в виду их отсутствия в системе образования некоторых крупных европейских государств.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дугин А.Г. Геополитика постмодерна. Времена новых империй. Очерки геополитики XXI века. СПб.: Амфора, 2007. С. 38.
2. Лаакенская декларация. Будущее Европейского Союза [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eulaw.ru/content/1997> (дата обращения: 11.02.2018)
3. Малахов В. Мультикультурализм в Западной Европе: по ту сторону риторики. 13.12.2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=1155 (дата обращения 08.02.2018)
4. Марусенко М.А. Эволюция мировой системы языков в эпоху постмодерна: языковые последствия глобализации. М.: Издательство ВКН, 2015. С. 67.
5. Марусенко М.А. Языковая политика Европейского союза: институциональный, образовательный и экономический аспекты. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2014. С. 18.
6. Сайт Совета Европы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/aboutmonitoring/default_en.asp (дата обращения 22.02.2018)
7. Academie Francaise. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.academie-francaise.fr> (дата обращения 09.02.2018)
8. Charte européenne du plurilinguisme. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/charte_plurilinguisme_fr.pdf. (дата обращения: 15.02.2018)
9. Chaudenson R. Geolinguistics, geopolitics, geostrategy: The case for French // J. Maurais, M. Morris (Eds) Languages in globalizing world. Cambridge University Press, 2003. P. 293.
10. Christiansen P. Language policy in the European Union: European/English/Equal/Esperanto Union? Language Problems & Language Planning. 2006. Vol.30, № 1. P. 21-24.
11. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the Committee of the regions. Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex:52008DC0566> (дата обращения: 11.02.2018)
12. Grin F. Tolérance et tolérabilité. Ethique publique. 2007. Vol. 9. № 1. P. 15.
13. Erasmus plus. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en (дата обращения 17.02.2018)

14. European charter of regional languages and languages of minority [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/html/148.html> (дата обращения: 10.02.2018)
15. Leonard Orban. «Le multilinguisme en Europe ». Multilingualism in Europe, International Review of Education Sèvres. P. 256.
16. Lewis D. Islamized Europe or Europeanized Islam/ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://islamineurope.blogspot.com/2007/01/bernard-lewis-islamized-europe-or/html/> (дата обращения 09.02.2018)
17. Ministère de la culture et de la communication.- [Электронный ресурс].Режим доступа: <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Ressources/Droit-de-la-culture-et-de-la-communication/Langue-francaise> (дата обращения 17.02.2018)
18. Promoting language learning and linguistic diversity. An action plan 2004—06 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf (дата обращения: 11.02.2018)
19. WHITE PAPER ON THE FUTURE OF EUROPE [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/white_paper_on_the_future_of_europe_en.pdf(дата обращения: 10.02.2018)
20. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.unesco.org/xtrans/bsstatexp.aspx?crit1L=1&nTyp=min&topN=50>. (дата обращения: 15.02.2018)

ТРАНСФОРМАЦИЯ ТРАДИЦИОННОЙ КАРТИНЫ МИРА В ТУРЕЦКИХ АНТИ-ПОСЛОВИЦАХ

Аннотация. В статье рассматриваются турецкие анти-пословицы с семантикой «бережливость», устанавливаются различия пословичной и антипословичной картин мира, анализируются причины, приведшие к трансформации традиционных ценностных установок современных турок.

Ключевые слова: турецкий язык, анти-пословица, семантика, турецкая языковая картина мира, анти-пословичная картина мира

Larionova E.I.

THE TRANSFORMATION OF THE TRADITIONAL PICTURE OF THE WORLD IN TURKISH ANTI-PROVERBS

Abstract. The article deals with the problem of Turkish anti-proverbs with the semantics "thriftiness", shows the difference between the proverbial and anti-proverbial pictures of the world and determinates the reasons that led to the transformation of the traditional values of modern Turks.

Key words: The Turkish language, anti-proverb, semantics, Turkish language picture of the world, anti-proverb picture of the world

Языковая картина мира – это мировосприятие конкретного языкового социума, обусловленное культурно-историческими и природно-географическими условиями его проживания. Каждый народ (нация) проявляет схожие реакции на определенные стереотипные ситуации, в связи с чем выделяются национальные картины мира – в них обнаруживаются общие представления народа (нации) о предметах или явлениях действительности. Пословичная картина мира представляет собой разновидность национальной картины мира: она объединяет и обобщает знания, накопленные народом на уровне обыденного сознания, представляя собой «обыденно-языковой аналог философской картины мира» [1, с. 57]

Исследователь турецких паремий М.В. Порхомовский справедливо указывает на то, что роль пословиц в традиционных восточных культурах в целом и в турецкой в частности гораздо значительнее, чем в современной культуре Запада [2, с. V]. В начале XX в. известный российский турколог В. А. Гордлевский писал: «с молоком матери всасывает османец философию в картинах», называя пословицы «зерцалом жизни» турок, «...в котором «слова предков»¹ регулируют устои быта потомков» [3, с. 267]. К настоящему времени в Турции проведена серьезная работа по составлению паремиологических словарей [4,5,6], пословицы входят в обязательный курс школьной программы, без них невозможно представить ни один разговор повседневного плана общения.

¹ Т.е. пословицы: лексема «atasözü» дословно переводится с турецкого языка как «слово предков».

Всякая национальная картина мира, а, следовательно, и пословичная картина мира представляет собой динамическую, постоянно меняющуюся структуру, которая претерпевает трансформацию в связи с изменением исторических, географических, социальных и прочих условий жизни социума. Трансформация может иметь самый разнообразный характер, воплощаться, например, в дигитализации пословицы² и др. Самым интересным с точки зрения исследования изменения традиционных ценностных ориентиров социума являются так называемые *анти-пословицы*. Для обозначения указанного языкового явления используются также термины *квазипословица*, *паремиологический неологизм*, *пословичный трансформ*, *трансформированная паремия* и некоторые др.

Под *анти-пословицей* понимают краткое изречение, зачастую юмористического плана, представляющее собой искажение хорошо известной всем пословицы (например, *Век живи – век лечись*; *Чем дальше в лес, тем больше интерес* и пр.). Искажение обычно происходит путем замены одного или нескольких компонентов исходного варианта, соединения частей разных пословиц в одну и т.п. Зачастую анти-пословица является результатом языковой игры с известными пословицей, поговоркой или афоризмом; «подчеркнуто иронического их “выворачивания наизнанку”» [7, с. 4].

С конца XX в. наблюдается процесс активизации анти-пословиц во многих языках мира, включая турецкий. Экстралингвистической причиной этого глобального явления стала смена системы ценностей во многих обществах, сопровождающаяся ироническим или даже саркастическим отношением к постулируемым в пословицах традиционным ценностям. Появление анти-пословиц по сути не является новым явлением. Отечественные исследователи-паремиологи А. Мелерович и В. Мокиенко отмечают: «Переделки пословиц... столь же древни, как и сами пословицы. Они родились не только как уже отмеченный протест против банального здравого смысла и назидательного тона традиционной “народной мудрости”, но и как веселая языковая игра, очищающий катарсис, карнавальная речевая маска уставшего от “серьезностей” и трагедий повседневной жизни Человека» [8, с. 87].

Какие же традиционные ценности трансформируются в турецких анти-пословицах, и чем вызван этот процесс? Искать ответ следует в общемировых тенденциях. «Общества потребления» Запада в конце XX в. вступили в информационную, кибернетическую постиндустриальную эпоху развития, в результате чего обострились конфликты, в первую очередь, между ценностями индивидуализма и коммунитаризма [9, с. 77-78]. Различия в уровнях жизни обусловили для многих «догоняющих» государств мира ориентацию на западные достижения. Эта глобальная тенденция со всей очевидностью проявилась и в Турции, которая еще со времен Османской империи вступила на путь «модернизации» и с тех пор всегда пыталась «догнать» более технически и

² Под дигитализацией пословицы имеется в виду ее бытование в сети Интернет в виде различных постеров, баннеров и т.п. Например, турецкая пословица *Arayan Mevlasını da bulur, belasını da* (Ищущий и счастье найдет и несчастье) используется как иллюстрация к поисковой системе Google, а пословица *Ak akçe kara gün içindir* (Белая денежка на черный день) – к кибервалюте биткоин. Подробнее см.: <http://vektoreldepo.net/dijital-deyimler/>

экономически развитый Запад. Стоит вспомнить, что еще в 1960-е гг. республика представляла собой аграрную страну, которая на рубеже 1970–80-х гг. оказалась в состоянии системного кризиса, вылившегося в военный переворот 1980 г. После переворота в стране была принята новая конституция, созданы предпосылки для экономической трансформации, перехода от смешанной экономики с перевесом государственного сектора к экономике рыночной [10, с. 224–230]. Рывок развития пришелся на 1983–1989 гг., после чего за считанные годы страна показала рекордные темпы экономического прироста. С 2010-х гг. турецкая экономика стабильно входит в двадцатку крупнейших экономик мира.

Признаки общества сверхпотребления начали проявляться в Турции с начала 2000-х гг. В целом для данного типа общества характерна концентрация на потреблении как важнейшей грани бытия современного человека. Потребление обуславливает культурные предпочтения социума, в связи с чем происходит ломка старых форм жизни, переоценка ценностей и идеалов, привычных убеждений и представлений. Анти-поговорка выступает своего рода лакмусовой бумажкой, выявляющей эти коренные сдвиги.

Турецкие анти-поговорки представлены большей частью в сети Интернет в виде довольно объемных списков [11]. Процесс фиксации анти-поговорок в специальных словарях, в отличие от русского или английского языков, еще не начат. С целью проиллюстрировать процесс трансформации ценностей традиционного турецкого общества было отобрано 13 анти-поговорок, восходящих к трем наиболее известным поговоркам, связанным с семантикой «бережливость»: *Ak akçe kara gün içindir* (Белая денежка на черный день), *Sakla samanı gelir zamanı* (Прибереги солому, придет и ее время), *Damlaya damlaya göl olur* (Капля по капле и озеро наберется). Эти поговорки представляются наиболее репрезентативными, поскольку имеют широкое хождение в речи и художественной литературе современной Турции. Также обращает на себя внимание тот факт, что к каждой из указанных поговорок имеется от 3 до 4 вариантов анти-поговорок.

Традиционная турецкая культура, как и любая другая культура мира, призывает человека экономить, быть бережливым. Однако феномен потребления, ставший мощной детерминантой идентификации личности в XXI в., трансформирует эту картину. Человек испытывает уверенность только в сегодняшнем дне и частично – в завтрашнем, чувство зыбкости существования не покидает его, поэтому устремления такого человека не могут быть направлены в будущее. Отсюда возникает отказ от постепенного накопления: *Ak akçe zamlar içindir* (Белая денежка – себе надбавка)³. На смену систематическому накоплению приходит призыв тратить деньги каждый день: *Ak akçe her gün içindir* (Белая денежка на каждый день). Не воспрещаются даже азартные игры: *Ak akçe kumar içindir* (Белая денежка на азартные игры)⁴.

³ Т.е. надбавка, которую можно тут же потратить.

⁴ Легализация казино-баров, казино-ресторанов и увеселительных заведений с возможностью играть в азартные игры на территориях туристических объектов произошла в Турции в 1983 г. Количество казино разрослось до 78 в середине-конце 1990-х гг. Огромные доходы владельцев игорного бизнеса в Турции имели и негативную

Современный человек хорошо усвоил, что нестабильная экономическая ситуация в один день может привести к потере всего, что у него есть: *Ak akçe kara gün gelinceye kadar değerini yitirir* (Пока черный день наступит, белая денежка всю ценность потеряет), поэтому философия накопления признается устаревшей: *Ak akçe çok eskilerde kaldı* (Белая денежка осталась далеко в прошлом).

Тщетность усилий в деле сбережения денег подчеркивается в следующем блоке анти-пословиц, восходящих, в свою очередь, к пословице *Sakla samanı gelir zamanı* (Прибереги солому – придет и ее время). Согласно современной логике, «приберегать солому» (т.е. копить деньги) бессмысленно, т.к. нерасходуемая, она будет просто-напросто гнить: *Sakla samanı çürüsün* (Береги солому – пусть гниет). А если заняться сбережениями, то это может привести к ущербу для других, частности, семьи, домашних: *Sakla samanı inekler aç kalsın* (Береги солому, а коровы пусть голодают). Поэтому предлагается тратить все заработанные средства немедленно, рассматривая их в качестве дополнительного бонуса, моментальной награды: *Sakla samanı gelir zam-anı⁵* (Береги солому – придет день надбавки⁶). А если уж заниматься накоплениями, то всегда следует думать о дополнительной выгоде: *Sakla samanı karaborsa satarsın* (Прибереги солому – перепродашь на черном рынке).

Третий блок анти-пословиц восходит к пословице *Damlaya damlaya göl olur* (Капля по капле и озеро наберется). Этот блок отличается от двух предыдущих своей неоднородностью. Прежде всего, две анти-пословицы – *Damlaya damlaya cepte para kalmaz* (Капля по капле и денег в карманах не будет) и *Damlaya damlaya bir şey olmaz, üstelik etrafı da ıslatır* (Капля по капле ничего не выйдет, к тому же и всё вокруг мокрым станет) – как и упомянутые выше, подчеркивают бессмысленность процесса сбережения денег. Две другие анти-пословицы не отрицают традиционную ценность сбережений. В первом случае анти-пословица *Damlaya damlaya holding olur* (Капля по капле и холдинг образуется) представляет собой современный вариант традиционной пословицы, где лексема «озеро» (göl) заменена на лексему «холдинг» (holding), что согласуется с реалиями современной действительности – понемногу и из небольших накоплений с приложением усилий можно разрастись до холдинга. Смысл анти-пословицы при этом не трансформируется, а актуализируется. Вторая пословица имеет шуточный характер: *Damlaya damlaya lavabo taşar* (Капля по капле – и из раковины вода переливаться начнет), указывающий на бытовые трудности: если вовремя не начать ремонт/преобразования, то могут последовать значительные проблемы.

сторону – началось резкое обнищание населения, которое с небывалым азартом и энтузиазмом играло в турецких казино. В 1997 г. турецкий Парламент проголосовал за ликвидацию индустрии азартных игр в стране. Турецким гражданам до сих пор запрещено играть в казино. Современные турки отправляются с этой целью либо на Северный Кипр, либо в страны СНГ. В настоящее время к популярным видам азартных игр в Турецкой Республике можно отнести национальную лотерею Milli Piyango, ставки на лошадиные скачки и тотализаторы на спортивные события.

⁵ Анти-пословица построена на игре слов: лексема «zamanı» («ее [соломы] время») исходной пословицы заменяется здесь на сочетание из двух лексем «zam anı» («момент надбавки»).

⁶ Под днем надбавки понимается день получения дополнительных средств, т.е. когда можно потратиться не задумываясь о последствиях.

Рассмотренные турецкие анти-пословицы позволяют говорить о том, что в современном турецком обществе наметился процесс трансформации традиционных ценностей. Бережливость воспринимается теперь скорее как отрицательное качество личности, взамен которого культивируется личное потребление – оно выступает своего рода мериллом, регулирующим общественные отношения.

Распространение анти-пословиц в турецком языке и их малая изученность актуализируют задачи современной паремиологии в этом направлении. Однако небольшое по сравнению с некоторыми другими языками количество анти-пословиц в турецком языке позволяет сделать предварительный вывод о том, что традиционная пословичная картина мира, хоть и претерпевает трансформацию в некоторых семантических полях, тем не менее доказывает свою устойчивость.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Даниленко В.П. Картина мира в пословицах русского народа. СПб, 2017.
2. Порхомовский М.В. Введение // Турецко-русские пословицы: турецкие и русские пословицы с их переводами, объяснениями и эквивалентами. Стамбул, 2008.
3. Гордлевский, Вл.А. Из истории османской пословицы и поговорки / Избранные сочинения. Том 2. Язык и литература. М., 1961. С. 267–278.
4. Aksoy Ö.A. Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. Ankara, 1984.
5. Püsküllüoğlu A. Türk Atasözleri Sözlüğü. Ankara, 1995.
6. Yurtbaşı M. A Sınıflandırılmış Türk Atasözleri. İstanbul, 2008.
7. Вальтер Х., Мокиенко В.М. Антипословицы русского народа. СПб, 2005.
8. Мелерович А.М. Семантическая структура фразеологических единиц современного русского языка / А.М.Мелерович, В.М.Мокиенко. Кострома, 2008.
9. Томилов А.Б. Система ценностей постиндустриального «общества потребления» // Система ценностей современного общества. Казань, 2009. С. 77–82.
10. Баданина В.В. Процесс либерализации турецкой экономики в 80-е годы XX века // Ученые записки Казанского Государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009, номер 2-1. С. 224–230.
11. Gülünç Atasözleri // [Электронный ресурс]. URL: <https://ar-ar.facebook.com/notes/türkçenin-diriliş-hareketi-tdh/gülünç-atasözleri/126163170765427/> (дата обращения: 15.02.2018)

**О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ЗАРУБЕЖНЫХ
ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ СИСТЕМ
(на примере электронных англоязычных СМИ)**

Аннотация. В статье освещается пенитенциарная тематика в англоязычной прессе. Описываются различные способы устройства пенитенциарных систем Швеции, Великобритании, Франции, а также раскрыты проблемы заключенных. Сделан вывод о том, что СМИ способны сформировать определенное отношение общества к пенитенциарной тематике, к осужденным и от данного отношения будет зависеть насколько успешно пройдет их социальная реабилитация.

Ключевые слова: пенитенциарная система, электронные англоязычные СМИ, *The Guardian*, пенитенциарные учреждения, социальная реабилитация.

Mironenko E.S.

**ON PROBLEMS OF FOREIGN PENITENTIARY SYSTEMS
(on electronic English-language media)**

Abstract. The article covers the penitentiary subjects in the English-language media. The various methods for the installation of penitentiary systems in Sweden, the United Kingdom, France, the problems of prisoners are described. It is concluded that the media are able to form a certain attitude of society to penitentiary subjects and to convicts.

Key words: penitentiary system, electronic English-language media, *The Guardian*, penitentiary institutions, social rehabilitation.

Состояние пенитенциарной системы – один из важнейших показателей состояния общества. Проектируя реформы российской системы, важно понимать опыт других стран. Для того чтобы найти оптимальные решения проблем российской пенитенциарной системы, полезно понимать, какие проблемы есть в пенитенциарных системах других стран [2].

По проведенному нами поисковому запросу *penitentiary system* (пенитенциарная система) авторитетная ежедневная газета *The Guardian* (электронная версия) предлагает 463 актуальные статьи. Из указанной подборки мы проанализировали несколько статей за 2014-2017 гг., наглядно освещающих современное состояние пенитенциарных систем в западных странах.

Основная цель данных статей – познакомить читателя с различными способами устройства национальных пенитенциарных систем, программами социальной реабилитации и адаптации заключенных, а также раскрыть проблемы заключенных.

Статья ‘Prison is not for punishment in Sweden. We get people into better shape’ – это интервью автора статьи Эрвина Джеймса с Нильсом Эберггом, генеральным директором заведений пенитенциарной системы Швеции [5].

Unlike England and Wales, where since 2004 anyone convicted by the courts is categorised as an offender, the implication in the Swedish model is that sentenced individuals are still primarily regarded as people with needs, to be assisted and helped. As well as having rehabilitation at the heart of its penal policy... (В отличие

от Англии и Уэльса, где с 2004 года каждый, осужденный по приговору суда, классифицируется как преступник, последствия для шведской модели заключаются в том, что приговоренные лица по-прежнему в первую очередь рассматриваются как люди с потребностями, которым необходима поддержка. Помимо того, что вопрос реабилитации находится в основе уголовной политики страны).

«But what about public opinion in Sweden? There is a lot of anger among the Swedish public when it comes to crime and criminals. But, regardless of what public opinion may be at any one time, whatever you do in the justice sector, you have to take a long-term perspective. You cannot try something one day and then change it to something else the next day – that would be completely useless. The system in our sector is set up to implement long-term strategies and stick to them. However, that the country's well-educated population appreciates that almost all prisoners will return to society. So when you go into a political dialogue, there is a fair amount of understanding that the more we can do during this small window of opportunity when people are deprived of their liberty, the better it will be in the long run». («Но как насчет общественного мнения в Швеции? Среди общественности Швеции наблюдается рост проявления гнева, когда речь заходит о преступности и преступниках», – говорит Эберг. «Но, независимо от того, какое общественное мнение может быть в тот или иной момент, независимо от того, какую работу вы выполняете в секторе правосудия, вам нужно иметь долгосрочную перспективу. Вы не можете попробовать что-то однажды, а затем изменить его на что-то на следующий день – это будет совершенно бесполезно. Система в нашем секторе создана для реализации долгосрочных стратегий, и мы должны их придерживаться». Вместе с тем он добавляет, что хорошо образованное население страны ценит то, что почти все заключенные вернутся в общество. «Поэтому, когда вы вступаете в политический диалог, существует достаточное понимание того, что, чем больше мы можем сделать в этом маленьком окне возможностей, когда люди лишены свободы, тем лучше будет в долгосрочной перспективе»).

В Швеции на 100 000 населения приходится 58,6 заключенных. Это почти в два раза меньше, чем, например, во Франции (98,3), не говоря уже о других странах, где этот показатель в ряде случаев в три, а то и в четыре раза выше. Что интересно, этот шведский показатель падает уже десять лет. Сегодня, наряду с другими скандинавскими странами, а также Нидерландами, Швецию можно назвать чемпионом по «опустыниванию пенитенциарных учреждений» [3].

Но почему пустеют шведские тюрьмы? Во-первых, количество преступлений, совершаемых в Швеции, гораздо ниже, чем в других европейских странах. Кроме того, Верховный суд еще в 2011 году решил, что лишение свободы как мера наказания должно применяться гораздо реже, а назначаемые сроки – быть менее длительными. Особенно в случаях, связанных с потреблением наркотиков и мелкими кражами.

Согласно опросам общественного мнения, большинство жителей Швеции уверены в том, что тюрьма есть не что иное, как «преступный университет».

Поэтому здесь больше полагаются на альтернативные наказания. Швеция стала одной из первых стран Европы, начавших еще в начале 90-х годов применять электронные браслеты. Кроме того, правосудие широко использует условные приговоры с испытательным сроком, общественные работы, медицинские предписания. На сегодняшний день в Швеции на свободе находятся втрое больше осужденных, чем в тюрьмах. Шведские тюрьмы, по сравнению со среднеевропейскими, довольно малы: обычно они рассчитаны максимум на 120 заключенных, что, естественно, позволяет более плотно и продуктивно работать с арестантами. Заключенные занимаются различными видами общественно-полезной деятельности минимум 6 часов в день. Им предоставляется возможность учиться, получать профессию и пользоваться персонифицированной реабилитационной программой, которая разрабатывается для каждого после серии различных тестов и изучения личности. Такая программа обычно предусматривает не только трудовую деятельность в тюрьме, но и получение профессиональной подготовки, среднего или высшего образования, участия в программах ресоциализации, медитации, а также в спортивных соревнованиях. Целью всего этого является реабилитация и реинтеграция в общество.

Процесс освобождения из тюрьмы начинается задолго до выхода на волю. Постепенно условия содержания меняются в сторону облегчения, и арестанты получают все больше свободы. Практически каждый заключенный за редким исключением может воспользоваться правом условно-досрочного освобождения, отбыв две трети из назначенного судом срока наказания. И это при том, что сами назначаемые сроки редко превышают двух-трех лет лишения свободы, а чаще и вовсе составляют несколько месяцев. Начатая еще в тюрьме программа реабилитации после освобождения подхватывается различными государственными и неправительственными организациями, помогающими найти работу, жилье, получить услуги психолога или социального работника и т.д. Все это позволяет не прерывать процесс реинтеграции в общество и избежать рецидива.

Другая проанализированная нами статья «One in five female prisoners are homeless after release, data shows» повествует о проблеме реабилитации женщин, вышедших из тюрьмы, которые подвергаются в обществе двойной дискриминации: по признаку наличия судимости и по гендерному признаку <http://polit.ru/article/2017/07/23/review/> - [sdfootnote27sym](#). Это может приводить к проблемам с поиском работы и жилья, а также травмировать психологически [6]. Автор статьи приводит слова одного из политических деятелей, слова которого доказывают то, что правительство Великобритании должно принимать меры, учитывающие гендерные аспекты, в качестве неотъемлемой части своей политики в отношении предупреждения преступности, уголовного правосудия и обращения с правонарушителями, включая реабилитацию и реинтеграцию женщин-правонарушителей в общество, разрабатывать и осуществлять надлежащие и эффективные национальные стратегии и планы улучшения положения женщин в системах и учреждениях уголовного правосудия на уровнях руководства и управления, а также на других уровнях:

«... we are committed to improving work across government to help prisoners and ex-offenders find a home, as well as a job, help with debt, or treatment for a drug addiction. As part of this, we are working with the Department for Communities and Local Government to develop a pilot project enabling offenders to find – and stay in – private rented accommodation following release from prison, building on existing government support for those at risk of homelessness. We will also shortly be bringing forward a strategy for female offenders aimed at improving outcomes for women in the community and custody, to add to the support already in place.» (... мы полны решимости улучшить работу в правительстве, чтобы помочь заключенным и бывшим преступникам найти дом, а также работу, помощь в долгах или лечение наркомании. В рамках этого мы работаем с Департаментом по делам общин и местного самоуправления над разработкой экспериментального проекта, позволяющего правонарушителям находить и оставаться в частном арендованном жилье после освобождения из тюрьмы, опираясь на существующую государственную поддержку тех, кто подвергается риску бездомности. Мы также в скором времени предложим на общественное обсуждение разработанную стратегию, направленную на улучшение жизненных условий для женщин-правонарушителей в обществе и под стражей, чтобы добавить к уже существующей поддержке»).

О проблемах французской пенитенциарной системы рассказывается в статье «La Santé prison: visitors welcome» [4]. Эндрю Хасси, автор статьи, является директором Лондонского центра постуниверситетских исследований. Вместе со студентами и преподавателями он посещает известную французскую тюрьму La Santé и описывает их впечатления после этой «экстремальной» экскурсии. La Santé была открыта для общественного контроля в рамках официального Journées du Patrimoine – серии дней культурного наследия каждую осень, когда правительство открывает места исторической важности, которые обычно скрыты от общественного взгляда.

“I thought it would be educational,” said Marie Lelièvre, “but now I feel a bit strange.” («Я думала, что это будет образовательная экскурсия, – сказала Мари Лельевр, – но теперь я чувствую себя немного странно»).

“I don’t know,” said Marie, “I thought I would learn something about our history, and I did. But it’s a lot harder than I thought it would be.” Jean-Guillaume Héau said that he felt both sad and elated – that he had just experienced something he never expected to see in his whole life. “Now I have seen it I don’t want to keep those images in my head,” he said. («Я не знаю, – сказала Мари, – я подумала, что узнаю что-то о нашей истории, и это действительно так. Но это намного сложнее, чем я думала». Жан-Гийом Хеу отметил, что он чувствовал себя одновременно и грустным, и окрыленным, – что он только что испытал то, чего он никогда не ожидал увидеть за всю свою жизнь. «Теперь я увидел это, и я не хочу держать эти образы в голове», – сказал он).

В последние несколько лет французское правительство было настроено на то, чтобы улучшить имидж своих тюрем. Частично этот шаг был реакцией политиков, спровоцированных профессионалами тюремной службы, которые

долгое время жаловались на то, что французская система отстает от европейских стандартов.

«Ветхость, жестокость, бедность и унижение достоинства. По всем этим вопросам произошли положительные сдвиги, но многое еще остается сделать... Жестокость – это насилие в отношениях между заключенными. Бедность – это убогие условия существования в заключении для более чем 20% узников, и их доля продолжает расти. Средства сокращаются, а решение самой проблемы в слишком большой степени отдано общественным организациям. Государство об этом почти не заботится. Я не ошибусь, к сожалению, если скажу, что без человеческих отношений становится больше агрессии, больше унижения, а, следовательно, больше насилия, которое оборачивается как против самих заключенных, так и против персонала». Эти слова принадлежат не бывшему заключенному, а главному смотрителю за французскими тюрьмами Жану-Мари Деларю. 10 марта 2010 года в Париже он представил свой ежегодный отчет о состоянии французской пенитенциарной системы [1].

Жалобы стали появляться еще в 2000 году, когда Вероник Вассер, главный медицинский работник тюрьмы La Santé, опубликовала книгу «La Santé's chief medical officer», в которой рассказывалось об истории тюрьмы изнутри. Непроницаемый рассказ Вассер о жизни в La Santé вызвал недовольство у французской общественности. Она описала, как место было заражено крысами и тараканами, заключенные были нагромождены друг над другом, суицидальные заключенные были оставлены в цепях (употребление дезинфицирующего средства было одним из самых распространенных способов убить себя). Существовали такие тяжелые раны, которые обычно наблюдались только в военное время вместе с другими кожными инфекциями, которые, как считалось, остались в XIX веке. Самым шокирующим для читателей было то, что La Santé был «городом в городе», с его собственными правилами и моралью, управляемой насилием и нелогичным.

С тех пор три из самых известных блоков в La Santé были закрыты, и теперь тюрьма закрыта на четыре года (помимо работы в качестве дневного центра для условно-досрочных заключенных), пока проводятся ремонтные работы. Однако реальность заключается в том, что французская тюремная система находится под большим напряжением и сталкивается с совершенно новыми проблемами, связанными с геополитической напряженностью в Северной Африке и на Ближнем Востоке. Как следствие, тюремные власти La Santé сейчас перестраиваются в соответствии с новым тюремным населением 21-го века.

Интеграция и ресоциализация осужденных к лишению свободы – сложная задача. Учитывая, что заключение само по себе усиливает дезадаптацию правонарушителей, начинает казаться разумным подход Финляндии, которая последовательно сокращает использование наказания в виде лишения свободы в пользу других мер воздействия на преступивших закон граждан. Отказ от широкого использования лишения свободы не порождает всплеска преступности.

На основе проведенного анализа можно сделать вывод, что СМИ способны сформировать определенное отношение общества к пенитенциарной тематике, а конкретно – к осужденным и от данного отношения будет зависеть, насколько успешно пройдет их социальная реабилитация. Обращаясь к специфической тематике, необходимо не только говорить о негативных моментах мест лишения свободы, но, прежде всего, о том, как решить проблемы осужденных. Это важнейшая социальная задача, которую журналисты, описывающие проблемы пенитенциарной системы, должны стремиться решать ответственно, понимая, насколько данная проблема актуальна в современном обществе. Кроме того, в демократическом государстве, в условиях свободы слова и его распространения, оно оказывает значительное влияние на вынесение правительством страны стратегических решений и принятие новых законов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гусев Д. Французская тюрьма – «ветхость, жестокость, бедность и унижение» // http://www1.rfi.fr/acturu/articles/123/article_5721.asp
2. Овсянникова А., Россман Э. Пенитенциарные системы и пенитенциарные реформы в зарубежных странах // <http://polit.ru/article/2017/07/23/review/>
3. Пархоменко А. В Швеции тюрьмы закрывают, а в Нидерландах перепрофилируют // <http://www.zakonia.ru/analytics/v-shvetsii-tjurmy-zakryvajut-a-v-niderlandakh-pereprofilirujut>
4. Hussey A. La Santé prison: visitors welcome // The Guardian – 07.12.2014. URL: <https://www.theguardian.com/world/2014/dec/07/la-sante-prison-paris-visitors-welcome>
5. James E. Prison is not for punishment in Sweden. We get people into better shape // The Guardian – 26.11.2014. URL: <https://www.theguardian.com/society/2014/nov/26/prison-sweden-not-punishment-nils-oberg>
6. Mason R. One in five female prisoners are homeless after release, data shows // The Guardian – 28.12.2017. URL: <https://www.theguardian.com/society/2017/dec/28/one-in-five-female-prisoners-are-homeless-after-release-data-shows>

Миронова М.В.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ПИСЬМО КАК СРЕДСТВО БОРЬБЫ С ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ДИСКРИМИНАЦИЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. Статья посвящена инклюзивному письму, одному из способов устранения андроцентризма французского языка, устанавливающему равенство между мужчинами и женщинами в письменной речи. Описаны основные правила гендерного письма, приведены примеры его использования. Исследованы аргументы сторонников и противников инклюзивного письма.

Ключевые слова: гендерная лингвистика, антисексистский язык, феминизация, инклюзивное письмо.

Mironova M.V.

INCLUSIVE WRITING AS A WAY OF DEALING WITH LINGUISTIC DISCRIMINATION (ON THE FRENCH LANGUAGE)

Abstract. The present paper deals with the inclusive writing, one of the ways to eliminate androcentrism in the French language and to establish equality between men and women in written language. The basic rules of gender letter and the examples have been described. The arguments of supporters and opponents of inclusive writing have been researched.

Key words: gender linguistics, antisexist language, feminization, inclusive writing.

Современный европейский социум ориентирован на построение справедливой языковой политики. Французское общество начала XXI века переживает эпоху больших лингвистических реформ, среди которых лидирующую позицию занимает феминизация, вызванная требованиями организаций, выступающих против дискриминации образа женщины в языковой картине мира.

Феминисток всегда волновала грамматическая «абсорбция» женского рода мужским. Они полагали, что отсутствие женского рода в словаре ведет к отсутствию женского пола в конституции и гражданском кодексе, что сказывается на правах женщин. Феминистская критика вызывает резонанс в общественном мнении французов и отражается на языке. Результатом феминистской критики стали некоторые изменения языковой нормы.

Политические и государственные органы получили возможность влиять на достаточно консервативную языковую систему через законодательные акты и инициативы. На государственном уровне разрабатываются справочники и формуляры, регулирующие формы обращения с учетом половой дифференциации. В 1999 году был издан справочник по феминизации «*Femme, j'écris ton nom*», в котором обосновывается необходимость феминизации профессиональных наименований, изложены грамматические правила преобразования существительных мужского рода в женский, представлен список наименований профессий в мужском и женском роде [1].

Одним из самых спорных достижений феминистской лингвистики является исключение из официального лексикона слова *mademoiselle*

'мадемуазель, барышня, девушка' в феврале 2012 года. Был также наложен запрет на употребление словосочетаний *nom de jeune fille* 'девичья фамилия' и *nom d'époux, nom du conjoint* 'фамилия в браке', букв. 'фамилия супруга'.

В 2015 году был создан «Практический справочник по связям с общественностью без стереотипов пола» («Guide pratique pour une communication publique sans stéréotype de sexe»), в котором прописаны 10 рекомендаций для общения без гендерных стереотипов, устанавливающих равенство между мужчинами и женщинами [2]. Авторы считают, что применение данных рекомендаций гарантирует исключение сексизма в сфере связей с общественностью. Этот справочник свидетельствует о растущем вовлечении в процесс феминизации языка ведущих политических институтов Пятой республики.

В 2017 году вышел учебник по инклюзивному (гендерному) письму. Инклюзивное письмо - «совокупность графических и синтаксических знаков, позволяющих обеспечить равное представление женщин и мужчин». «Язык конденсирует текущие изменения в обществе. Безусловно, он их отражает, но также придает им определенную форму. Инклюзивное письмо обозначает комплекс мер, позволяющих обеспечить равенство представителей обоих полов, а именно, отказ от немаркированной формы мужского рода («*des acteurs du développement durable*»), от главенства мужского рода над женским при согласовании («*des hommes et des femmes sont allés*») и от других широко используемых условностей» [3].

Учебник по инклюзивному письму включает 3 основных правила:

1. Согласование в роде наименований профессий, должностей, званий, и титулов.

В настоящее время справочник «*Femme, j'écris ton nom*» содержит более 2000 наименований профессий женского и мужского рода [1].

2. Перечисление наименований женского и мужского рода в алфавитном порядке; использование *point milieu* 'средней точки' при написании окончаний женского и мужского рода или употребление слов обоюдного рода.

Авторы призывают не использовать немаркированную форму мужского рода, а комбинировать внутри одного текста различные возможности, которые указывают на «дискурсивное присутствие» женского и мужского рода и предоставляют женщинам равные с мужчинами права:

- Запись в алфавитном порядке существительных женского и мужского рода:

tous les Acadiens, toutes les Acadiennes, celles et ceux.

- Использование *point milieu* 'средней точки' при написании слова следующим образом:

корень слова + суффикс мужского рода + средняя точка + суффикс женского рода (*racine du mot + suffixe masculin + point milieu + suffixe féminin*).

При указании на множественное число следует добавить дополнительную точку и окончание «s»:

acteur-ric-e-s, ingénieur-e-s, ceux-elles, sénior-e-s.

- Употребление существительных обоюдного рода:

artiste ‘артист’, *diplomate* ‘дипломат’, *juriste* ‘юрист’.

3. Отказ от антономасии по отношению к именам нарицательным *femme* ‘женщина’ и *homme* ‘человек, мужчина’.

Антономасии имен нарицательных пишутся с заглавной буквы, которая выражает уважение, почтительность. Самыми распространенными являются *État* ‘государство’ и *Homme* ‘человек, мужчина’, заглавная буква которых придает наименованиям авторитет институционализации.

С этой точки зрения, слово *homme* вызывает проблемы, поскольку оно часто используется как существительное немаркированного мужского рода, например, в выражении *Droits de l’Homme* ‘права человека’. Вследствие чего предпочтительнее формулировка *Droits humains* ‘человеческие права’. Употребление слова *homme* в Декларации прав человека и гражданина (*Déclaration des Droits de l’Homme et du Citoyen*) долгое время служило для юридического лишения женщин права голоса.

Редакторы Всеобщей декларации прав человека в 1949 году предлагали использовать словосочетание *Man Rights*, но благодаря усилиям Элеоноры Рузвельт оно было заменено на *Human Rights*, чтобы включить права женщин. Однако во Франции оно было переведено как *Droits de l’homme*, хотя, например, в Квебеке использовали словосочетание *Droits de la personne humaine* ‘Права человеческой личности’.

Ассоциация *Zéro Macho* под эгидой Высшего совета по равенству между женщинами и мужчинами (*Haut Conseil à l’égalité entre les femmes et les hommes*) адаптировала «Декларацию прав человека и гражданина» 1798 года для обоих полов, дав ей символическое название «*Déclaration des droits humains des citoyennes et des citoyens*» ‘Декларация человеческих прав гражданок и граждан’.

Средняя точка, выполняя особую семиотическую функцию, также вносит свой вклад в дискурсивное и социальное равенство женщин.

Примеры использования инклюзивного письма

Прилагательные, детерминативы, местоимения

Единственное число

ce·tte

celui·elle

chacun·e

différent·e

du·de la

il·elle

la·le

tout·e

un·e

Множественное число

ces

ceux·elles

chacun·e·s

différent·e·s

des

il·elle·s

les

tou·te·s

des

Существительные обоюдного рода

Единственное число

artiste

diplomate

fonctionnaire

Множественное число

artistes

diplomates

fonctionnaires

<i>gendarme</i>	<i>gendarmes</i>
<i>interprète</i>	<i>interprètes</i>
<i>juriste</i>	<i>juristes</i>
<i>maire</i>	<i>maires</i>
<i>secrétaire</i>	<i>secrétaires</i>

Слова, оканчивающиеся в мужском роде на гласную

Единственное число	Множественное число
<i>attaché·e</i>	<i>attaché·e·s</i>
<i>chargé·e</i>	<i>chargé·e·s</i>
<i>député·e</i>	<i>député·e·s</i>
<i>diplômé·e</i>	<i>diplômé·e·s</i>
<i>retraité·e</i>	<i>retraité·e·s</i>

Слова, оканчивающиеся в мужском роде на согласную

Единственное число	Множественное число
<i>médical·e</i>	<i>médicaux·ales</i>
<i>régional·e</i>	<i>régionaux·ales</i>
<i>social·e</i>	<i>sociaux·ales</i>
<i>chef·fe</i>	<i>chef·fe·s</i>
<i>professionnel·le</i>	<i>professionnel·le·s</i>
<i>citoyen·ne</i>	<i>citoyen·ne·s</i>
<i>banquier·ère</i>	<i>banquier·ère·s</i>
<i>écolier·ère</i>	<i>écolier·ère·s</i>
<i>administratif·ive</i>	<i>administratif·ive·s</i>
<i>sportif·ve</i>	<i>sportif·ive·s</i>
<i>avocat·e</i>	<i>avocat·e·s</i>
<i>étudiant·e</i>	<i>étudiant·e·s</i>
<i>président·e</i>	<i>président·e·s</i>
<i>sénior·e</i>	<i>sénior·e·s</i>

Французское издательство *Natier* к началу 2017-2018 учебного года выпустило новый школьный учебник по истории, в котором используется инклюзивное письмо. Учебник продвигает гендерное письмо, которое феминизирует все существительные. Например, наименования профессий в нем представлены следующим образом: *agriculteur.rice.s*, *artisan.e.s*, *commerçant.e.s*. Со времени публикации школьного учебника издательства *Natier*, характеризующегося его сторонниками как антисексистский, этот сюжет вызывает непрекращающиеся дискуссии. По мнению защитников, инклюзивное письмо позволяет сделать шаг к равенству между мужчинами и женщинами. Противники считают его слишком сложным и даже уродливым.

Лингвисты, философы, другие представители умственного труда не единодушны в своем отношении к этому вопросу. «Инклюзивное письмо становится социальной темой. Раньше это был спор между экспертами. Мы проходим этап анализа структуры всех механизмов «релегации» женщины», - констатирует Рафаэль Хаддад, автор учебника по инклюзивному письму [4].

Парламентская группа депутатов от партии Республиканцев обратилась к министру образования Франции с требованием запретить инклюзивное письмо в школьных учебниках.

Сторонники антисексистской коммуникации выдвигают множество аргументов, оправдывающих распространение инклюзивного письма в обществе. Прежде всего, феминизация профессий могла бы повлиять на профессиональную ориентацию женщин. «Инклюзивное письмо – мощный рычаг феминизации кадров в некоторых профессиях», - утверждает Рафаэль Хаддад [4].

В октябре 2017 года министерство труда издало свод правил для достижения равенства между мужчинами и женщинами, работающими в малых и средних предприятиях «Guide à destination des TPE-PME. Egalité femmes-hommes. Mon entreprise s'engage» [9]. Среди его рекомендаций – исключение всех сексистских выражений, таких как *Mademoiselle* (следует употреблять *Monsieur, Madame*), согласование наименований профессий, должностей, званий, титулов с полом человека (*ingénieure, cheffe d'équipe*), использование и мужского, и женского рода (например, следует говорить *les clientes et les clients*, а писать достаточно *les client.e.s*).

Противники инклюзивного письма выдвигают многочисленные контраргументы. «Стремление усилить видимость женского рода является правильным. Но я не одобряю инклюзивное письмо. Прежде всего потому, что использование средней точки ведет к дроблению речи и гетерогенности при чтении слов. Что делать детям, которые учатся читать, чтобы расшифровать слова, содержащие среднюю точку?» – задает вопрос философ Катрин Кинтцлер [4].

Это мнение разделяет министр образования Жан-Мишель Бланке: «Инклюзивное письмо дробит слова... Оно добавляет ненужную сложность. Необходимо вернуться к основам лексики и грамматики» [8]. Выступая перед Национальной ассамблеей 15 ноября 2017 года, он напомнил, что символом Франции является женщина, Марианна, а прекрасное слово *république* 'республика' – женского рода. Министр настаивает, что арбитрами в этом деле должны быть узус и Французская академия [8].

26 октября 2017 года Французская академия опубликовала Декларацию об инклюзивном письме. «Из-за этого «инклюзивного» отклонения от нормы французский язык отныне подвергается смертельной опасности. Наша нация, начиная с сегодняшнего дня, несет за это ответственность перед будущими поколениями» [5].

Философ Рафаэль Энтховен полагает, что инклюзивное письмо «обедняет язык» и приводит к «неудобочитаемости слов». Катрин Кинтцлер считает также, что гендерное письмо влечет за собой и другие проблемы: «Говорят «*la victime, la personne*» 'жертва', 'личность'. Что делать с этими словами женского рода, которые могут обозначать и женщину, и мужчину?» [4]. В целом, она полагает, что вместо устранения дифференцированности инклюзивное письмо систематически подчеркивает разницу между двумя полами.

Эти разные позиции кажутся настолько категоричными, что встает вопрос: возможно ли будет их однажды примирить? Рафаэль Хаддад верит, что «язык всегда эволюционирует благодаря полемике. Десять лет назад некоторые кричали об опасности, слышав *«la Chancelière Merkel»*. Сегодня этого не происходит. В итоге, новые способы выражения всегда одерживают победу, и их признают словари» [4].

21 ноября 2017 года премьер-министр Франции Эдуар Филипп дал указание членам правительства запретить инклюзивное письмо в официальных текстах: «Помимо уважения формализма, присущего юридическим актам, правительственные учреждения, подчиняющиеся государству, должны придерживаться грамматических и синтаксических правил исходя из соображений вразумительности и ясности» [7].

Ален Рэй, главный редактор словарей «Le Robert», выдающийся лексикограф, предрекает близкую кончину инклюзивного письма. Он полагает, что проблема равенства между женщинами и мужчинами внутри языка реальна и важна. Язык на самом деле является «мачистским». Он отражает тысячу лет коллективного опыта, в котором заключено многое, в том числе отсутствие во французском языке немаркированного рода, который пытался заместить мужской род. Но устранить проблему невозможно лишь добавлением точек и окончаний женского рода. «Мужской род и женский род во французской грамматике не связаны с родом человеческим. Род произволен по отношению к вещам: *un fauteuil* ‘кресло’, *une chaise* ‘стул’ так же, как и к наименованиям животных: *une girafe* ‘жираф’, *un crapaud* ‘жаба’, *une grenouille* ‘лягушка’... Насильственное навязывание изменений в языке не имеет смысла. Оно обречено на провал. Дело об инклюзивном письме – это буря в стакане воды... Оно бесполезно еще и потому, что не может быть отражено в устной речи. Это нелепое и бесполезное усложнение системы, которая по историческим причинам уже жутко сложна. Это письмо не учитывает реальное положение вещей... Воздействуя лишь на язык, не воздействуют на воззрения. Вначале необходимо заняться коллективным сознанием. Начать надо с изменения образа мыслей. Когда он изменится, возможно, мы сможем изменить способы выражения. Поступать наоборот – нелепо» [6].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Becquer A., Cerquiglini B., Cholewka N., Coutier M., Frécher J., Mathieu M.-J. *Femme, j'écris ton nom... : guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*. Paris, La Documentation française, 1999. 124 p.
2. *Guide pratique pour une communication publique sans stéréotype de sexe - Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes*, novembre 2015. Электронный ресурс. URL: <https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/stereotypes-et-roles-sociaux> (дата обращения: 25.10.17)
3. *Manuel d'écriture inclusive*. Dirigé par Raphaël Haddad - Édité par l'agence de communication d'influence Mots-Clés. Электронный ресурс. URL: <http://www.motscles.net/ecriture-inclusive> (дата обращения: 12.11.17)
4. <http://www.20minutes.fr/societe/2153571-20171018-education-pourquoi-ecriture-inclusive-suscite-tel-debat> (дата обращения: 23.11.17)

5. <http://www.academie-francaise.fr/actualites/declaration-de-lacademie-francaise-sur-lecriture-dite-inclusive> (дата обращения: 22.11.17)
6. <http://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/2017/11/23/37002-20171123ARTFIG00015-alain-rey-l-ecriture-inclusive-est-vouee-a-l-echec.php> (дата обращения: 05.12.17)
7. http://www.lemonde.fr/politique/article/2017/11/21/le-premier-ministre-edouard-philippe-decide-de-bannir-l-ecriture-inclusive-des-textes-officiels_5218122_823448.html (дата обращения: 29.11.17)
8. <https://www.marianne.net/politique/pas-besoin-ecriture-inclusive-embleme-de-la-france-est-une-femme-balaie-ministre-education> (дата обращения: 17.11.17)
9. <http://travail-emploi.gouv.fr/ministere/documentation-et-publications-officielles/guides/guide-egapro-terme> (дата обращения: 20.11.17)

УПОТРЕБИТЕЛЬНЫЕ СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ НОВЫХ СЛОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Аннотация. В данной статье рассматриваются часто используемые способы семантизации лексики для вьетнамских первокурсников-филологов, изучающих русский язык три года в спецшколах. Семантизация слова является центральным моментом введения слова, входящего в стадии работы над словом.

Ключевые слова: семантизация, новые слова, обогащение словаря, вьетнамские первокурсники, значение.

Nguyen Manh Hai

COMMONLY USED METHODS FOR SEMANTIZATION OF NEW WORDS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS FOR VIETNAMESE STUDENTS-PHILOLOGISTS

Abstract. This article discusses the commonly used ways of semantization of the vocabulary for Vietnamese freshmen-philologists, who study Russian language for three years in specialized schools. Semantization of the word is the central point of the introduction of the word, entering the stages of work on the word.

Key words: semantization, new words, vocabulary enrichment, Vietnamese freshmen, meaning.

Слово является основной единицей языка (Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, А.И. Смирницкий и др.). Виноградов считает, что слово – это фокус, в котором отражаются все важнейшие свойства языка [3, с. 39]. А по мнению В.М. Жирмунского: «Слово есть кратчайшая единица языка, самостоятельная по своему значению и форме» [там же, с. 41]. Все знаменательные слова обладают лексическим и грамматическим значениями. Лексическое значение слова – это смысловое содержание слова, его соотносённость с предметом, явлением или действием. Иначе говоря, слово в языке выполняет назывную функцию, то есть называющую предметы, явления деятельности, понятия, признаки, чувства, действия... В предложении слово является строительным материалом, с помощью которого речь выполняет коммуникативную функцию в высказывании [2].

Как отмечает Л.С. Выготский, слово выступает как единица и речи, и мышления. Отсутствует полный параллелизм между мыслью и словом, то есть это не совершенно друг от друга независимые явления. Смысл слова есть обобщение или понятие. Обобщение представлено как акт мысли. Значение слова представляет собой феномен мышления. Итак, в слове существует единство мысли и речи [2]. К.Д. Ушинский тоже подчёркивает смысл слова для формирования мыслительной деятельности детей и для дальнейшего обучения [5].

В процессе изучения иностранного языка, в общем, и русского языка в частности необходимо расширение и совершенствование словаря, что помогает учащимся до точной и полной степени передать свою мысль, а также обогатить свою речь [4]. На уроках русского языка учащиеся приобретают языковые

знания и усваивают новые слова. Дисциплины на русском языке расширяют их словарный запас. Ознакомление учащихся с новыми словами подразумевает не только количественное обогащение словаря, но и глубокое понимание их значения [2]. Это помогает учащимся хорошо знать методы передачи в слове необходимого содержания, уметь применять изученные слова в своей речи. Следовательно, нужно обращать больше внимания на семантическую сторону слова при толковании его.

Запас слов учащихся должен быть обогащён постоянно и систематически. В процессе объяснения слова преподаватель должен помогать студентам правильно произносить и писать новые слова. Написание, звучание и значение слова должны быть закреплены в сознании и памяти студентов. При подготовке к урокам преподавателю нужно отмечать неизвестные студентам слова, разбирать их, уметь объяснять эффективно их значение и особенности употребления, помогать им запоминать новые слова легко.

В стадии работы над словом входят введение, предъявление, закрепление и активизация лексики. Слово может вводиться отдельно, в предложении, в небольшом тексте. Центральным моментом введения слова является семантизация слова. Адекватной считается семантизация, соответствующая статусу слова в данном или подобных контекстах. Семантизация является процессом сообщения таких данных о языковой единице, позволяющим пользоваться ей в речевой деятельности [1, с. 88-90]. Семантизация неизвестного слова является одной из задач обогащения лексического запаса учащихся. Семантизация слова – это разъяснение преподавателем лексического значения слова. Выработаны разные способы и приёмы толкования нового слова: показ предметов; использование картинок, фото, моделей; использование наглядных средств обучения; перевод на родной язык или другой язык; определение по контексту значения незнакомого слова или по аналогии с определённым языком; подбор к новому слову синонимов и антонимов; мимика, жест; драматизация и др. Приёмы семантизации слова направлены на соединение в сознании студентов слова и реалии, и выявление семантических множителей, составляющих семантическую структуру слова [4]. Можно использовать способы объяснения значения изолированно или одновременно, что зависит от особенностей нового слова и уровня владения студентами русским языком.

Методические, психологические и лингвистические факторы оказывают большое влияние на выбор тех или иных способов семантизации слова [1, с. 90]. Это, в частности, типология слова, возрастные особенности учащихся, уровень владения языком, условия организации обучения... Данная статья посвящена семантизации слова лишь для вьетнамских первокурсников в возрасте лет 18 или постарше. Многие студенты, изучающие русский язык уже три года в специализированных школах (существует примерно 10 спецшкол с преподаванием русского языка), ещё недостаточно хорошо владеют им (особенно навыками аудирования и говорения). Их уровень владения данным языком не одинаковый. Студентов не очень сильно интересует русский язык по разным причинам, одна из которых – трудно найти хорошую работу, связанную

с русским языком по окончании университета. В одной группе учатся 20 студентов. Недостаточно времени для семантизации нового слова. **Комплекс технических средств, предназначенных для учебного процесса, вообще обеспечивает эффективность обучения.** Языковой материал на русском языке для студентов первого курса не очень сложный, а довольно доступный. С учётом указанных специфических факторов во вьетнамской аудитории употребляются разные способы семантизации новой лексики. В этой статье мы остановились на следующих употребительных приёмах объяснения значения слова для вьетнамских первокурсников:

1) Использование перевода. Данный способ считается одним из наиболее эффективных средств раскрытия значения лексической единицы. Перевод часто употребляется на уроках для начинающих изучать русский язык. Однако возможна интерференция при переводе, потому что слова в каждом языке не совпадают. Необходим переводный способ в сопровождении анализа остальных смыслов слова. Выделяются однословный перевод, перевод на основе словосочетания и перевод-толкование [1, с. 90]. Не стоит слишком много и часто пользоваться переводом при семантизации новых слов, а следует использовать его только на первых занятиях, когда у учащихся ещё недостаточный запас слов, или когда нужно разъяснить абстрактные слова, устойчивые выражения или научные термины. Например: гениальность, чувство, вещество, надёжность, возможность, остаться с носом, в час по чайной ложке...

2) Использование предметной, изобразительной и моторной наглядности. В зависимости от конкретных частей речи преподаватель выбирает подходящие наглядности. Например, при объяснении значения имени прилагательного можно демонстрировать предметы, различные по цвету, форме, размеру, узору [1, с. 90]. Преподаватель может использовать всё то, что находится у него и студентов в аудитории, вокруг. **Однако данные, используемые в объяснении новых слов вещи, не многочисленны. В настоящее время с развитием наук и технологий мы можем найти картинки или видео, связанные с новой лексикой, через настольный компьютер или мобильные телефоны, подключённые к Интернету.** У этого способа есть как плюсы, так и минусы. Использование наглядности вызывает у студентов интерес, привлекает их внимание к занятию, помогает им увидеть чётко сходство и различие предметов, явлений, признаков, действий. Данный приём развивает познавательную активность студентов, и учащиеся предпочитают наглядности, иллюстрации на занятиях языком. Однако не следует слишком часто пользоваться наглядными вещами или картинками, а только показывать их на начальном этапе обучения языку, в определённых необходимых случаях, когда студенты не могут понять полно и точно значение неизвестного слова через приёмы словесного описания. Это архаизмы, неологизмы, научные термины, безэквивалентная лексика, слова с культурным компонентом... Например, слово 'изба' в русском языке, если преподаватель говорит студентам 'Изба – это дом', они не представляют себе, как выглядит форма, внутреннее убранство, архитектура избы, чем русская изба отличается

от других деревянных домов... Это слово с национально-культурным компонентом, поэтому необходима демонстрация, которая помогает изучающим русский язык узнать больше о культуре России.

3) Приём подбора к новому слову синонимов – это объяснение с помощью слов, различных по звучанию, но имеющих общее значение. Этот способ семантизации слова очень часто употребляется во вьетнамской аудитории. Однако трудно найти в языке те слова, которые были бы абсолютно синонимичны по значению. При введении синонимов необходимо указывать на различия данных слов: фонетические, морфологические, стилистические, идеографические и др. Когда уровень владения студентами языком улучшается, можно уточнять различия в значении слов с помощью различных словарей. Синонимическое определение слова проходит успешно, если студенты хорошо понимают значение каждого объясняющего новое слово синонима. Поэтому следует выбирать только общеупотребительные, понятные студентам слова-синонимы для объяснения незнакомого слова. Например, можно объяснять слово 'знойный' через имена прилагательные 'жаркий' или 'горячий', которые, предположим, ранее студентам уже известны. Замена синонимов может влиять на выразительность речи, и даже может сделать речь более бедной при неуместном употреблении заменяющих-синонимов, не обращая внимания на стилистическую окраску слова.

4) Способ подбора к неизвестному слову антонимов. Это выяснение значения нового слова через слова одной и той же части речи с противоположным лексическим значением. Например: день – ночь, сильный – слабый, строить – разрушать, свой – чужой, можно – нельзя, много – мало... Для глагола нужно выбрать глаголы-антонимы одного вида к новому глаголу. Необходимо подобрать точное значение многозначных слов, противоположное значению нового слова по конкретной ситуации. Нужно уделять внимание многозначности и способностям антонимов сочетаться со словами. Этот приём используется на всех этапах обучения русскому языку.

5) Использование описания. Можно давать описание значения слова с помощью словосочетания, предложения, комментария, дефиниции или небольшого пояснительного текста [1, с. 91]. Данный способ позволяет сохранить непринуждённый разговор. Для вьетнамских первокурсников следует использовать простое, не сложное толкование слова. Когда их уровень владения языком (в том числе и лексический запас, умение слушать и говорить) повышается на последующих этапах, данный метод чаще и больше применяется. Значение нового слова уточняет описание, в которое вводятся такого типа слова: тот, кто; человек, который; то, что; такой, который; так, что и др. Слова для описания должны быть студентам понятны. Например: Любимец – человек, которого особенно любят.

6) Использование перечисления. Данный метод предполагает перечисление тех слов, связанных с поясняемым словом и обозначающих часть чего-нибудь. Следует перечислять слова, которые обобщают значение пояснительного слова. Конечно же, студенты уже знают смысл перечисленных слов. Например, для объяснения слова *мебель* преподаватель может привести

такие слова: шкаф, парта, стол, стул, кровать, тумбочка... Этот приём требует от студентов логического перехода от частного к общему. Способ перечисления применяется для определённого количества слов.

Вышесказанные способы семантизации слова применяются больше всего на уроках русского языка для студентов первого курса во вьетнамской аудитории. Другие приёмы (словообразовательный анализ, определение слова на основании контекста, сопоставление паронимов, логическое определение и др.) редко используются на начальном этапе обучения русскому языку. Преподаватель должен уметь выбрать и сочетать данные способы эффективно, рационально и гибко. Семантизация слова – это начало и важная задача работы над лексикой (семантизация, актуализация и использование слова в речи). Важно, что студенты умеют включать усвоенные слова в свою речь, в конкретную коммуникативную ситуацию, для чего необходимы разнообразные упражнения, связанные с новыми словами. Усвоение новой лексики неотделимо от употребления грамматических форм и правильного произношения слова.

Таким образом, целью использования приведённых методов объяснения незнакомых слов является то, что студенты не только расширяют свой словарный запас, но и усваивают значения слов, оттенки смыслов, лексическую сочетаемость, сферу употребления и, что важнее всего, вводят новые слова (новые значения известных слов) в свою активную речь.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.
2. Боляева М.В. Методика проведения словарной работы на уроках русского языка и литературного чтения в СКОУ VII вида (младшего школьного возраста) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2014/10/27/metodika-provedeniya-slovarnoy-raboty-na-urokakh-russkogo> (Дата обращения: 16.01.2018)
3. Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика: Учебное пособие. Изд. стереотип. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2015. 192 с.
4. Жажева Д.Д., Жажева С.А. Основные направления и приёмы работы по лексике в начальной школе // Концепт. 2014. Спецвыпуск №16. URL: <https://e-koncept.ru/2014/14707.htm>
5. Морозова И.В. Работа над лексическим значением слова как средство развития речи младших школьников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://proshkolu.ru/user/irinamorozova69/blog/458103/> (Дата обращения: 16.01.2018)

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА КОММУНИКАЦИИ И СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС

Аннотация. Доклад посвящен описанию способов выражения социального статуса в таких формах невербального поведения, как кинесика, такесика, проксемика и хронемика. В статье рассматриваются законы невербальной коммуникации, сознательное и неосознанное проявление статуса с помощью жестов, поз, движения пальцев и глаз, мимики, тактильного поведения, расстояния между собеседниками при общении, а также восприятия ими времени и отношения к нему в ходе коммуникативного процесса.

Ключевые слова: статус, невербальное поведение, коммуникативный процесс, кинесика, такесика, проксемика, хронемика, сенсорика, жест, поза, окулистика, тактильное поведение, восприятие времени.

NON-VERBAL COMMUNICATION AND SOCIAL STATUS

Abstract. The article deals with various means of expressing social status in non-verbal behavior, in particular in kinetics, takesics, proxemics, chronemics. The article covers laws of non-verbal communication, conscious and subconscious intentions to show status with the help of gestures, postures, eye and finger movements, mimics, tactile behavior, distance between interlocutors in the process of communication and their perception of time and attitude to it.

Key words: status, non-verbal behavior, process of communication, kinetics, takesics, proxemics, chronemics, sensorics, gesture, posture, oculistics, tactile behavior, perception of time.

В.И.Карасик, известный российский исследователь языка социального статуса и способов его выражения, в своей монографии «Язык социального статуса» [2] отмечал, что социальный статус человека выражается с помощью целой системы лингвистических и паралингвистических индексов, которые помогают подчеркнуть различия между своим положением и положением партнера. И если при вербальном общении, выбирая лексические средства для выражения своего социального статуса, участник общения делает это намеренно и сознательно, то при невербальной коммуникации статус, как и многое другое, порой выражается ненамеренно или неосознанно. Как известно, существует пять основных видов **невербальной коммуникации**: кинесика, такесика, проксемика, сенсорика, хронемика, и в каждом из которых можно проследить несколько способов выражения статуса.

1. **Кинесика** представляет собой совокупность жестов, мимики, поз, телодвижений, движений глаз, используемых при коммуникации в качестве дополнительных выразительных средств общения. *Жесты* это различного рода движения рук и кистей рук, сопровождающих речь человека и выражающих его отношение к собеседнику или обсуждаемому предмету. Так, например, жест **«руки на бедрах»** как любой способ расширить свою территорию это попытка продемонстрировать свое влияние окружающим, запугать конкурентов. В такой позе человек выглядит более властным, чем на самом деле. Жест **«руки за спиной»** - это также статусный жест, ибо он выражает уверенность и превосходство. Когда вы напуганы, то обычно

принимаете позу эмбриона, стараясь защитить жизненно важные органы, а когда убираете руки за спину, как бы говорите: нас ничто не пугает, нам никто не угрожает! Жесты ладоней тоже имеют своё значение. Например, жест «**ладони вниз**» - это покровительственный, авторитарный жест. Вы хотите утвердить свой авторитет и продемонстрировать, что ситуация находится под вашим контролем. Вы как бы заявляете, что владеете темой разговора, если вытянутыми перед собой руками ладонями вниз вы совершаете широкий круговой жест, словно желая «охватить» тему рукой. Еще один жест, используя который вы намеренно или ненамеренно заявляете о своем статусе, - авторитарный и властный жест «**руки домиком**». Он популярен среди политиков и корпоративных лидеров, потому что олицетворяет именно те качества, которыми им хотелось бы обладать: властность, уверенность, превосходство и адекватность в принятии решений. [4]

Движения пальцев также являются частью кинесики. Среди них можно выделить несколько явно статусных проявлений. Прежде всего, это жест, который можно назвать «**перст указующий**» (выставленный вперед указательный палец). Этот жест похож на выставленный револьвер и, если он направлен непосредственно на другого человека, может восприниматься в качестве агрессии, демонстрируя властность, силу и статусность.

Поза – положение человеческого тела в процессе коммуникации – также является одним из аспектов кинесики. Поза более чем, что либо наглядно показывает, как человек воспринимает свой статус по отношению к статусу других присутствующих. Люди с более высоким социальным статусом в отличие от своих подчиненных принимают непринужденные, разнообразные позы. Среди поз, в первую очередь, следует выделить позы «**доминирования**» и «**зависимости**». Доминирование проявляется в том, что вы позволяете себе «нависать» над партнером, похлопать его по плечу, положить руку на плечо, потрепать его по волосам и другие. Такие позы представляют собой заявления о своем более высоком – по отношению к партнеру по коммуникации – статусе. Позы зависимости – это позы собеседника с явно более низким социальным статусом, т.е. наклон головы вперед, взгляд направлен снизу вверх, сутулость, пожимание плечами. Эти позы демонстрируют готовность подчиниться, желание выглядеть послушным, неуверенность, уязвимость.

Помимо группы поз доминирования и зависимости выделяют также позы «**противостояния**» и «**гармонии**». Характерная поза противостояния, например, это поза американского полицейского: он стоит прямо, в напряженном состоянии, с развернутыми плечами, иногда упершись руками в бока. Это человек, который заявляет о себе, о своей силе, власти и статусе. Для позы противостояния характерны сжатые кулаки, выставленное вперед плечо и агрессивными жестами. Человек, который не нуждается в том, чтобы подчеркивать свой статус и положение, обычно расслаблен, спокоен, стоит или сидит в непринужденной позе, часто стремясь «гармонизировать» свою позу, жесты и мимику с партнером. [5]

Разницу культур можно увидеть, как, так называемая, так называемая поза «**цифра четыре**», т.е. одна нога сгибается в колене и лодыжкой

укладывается на колено другой ноги, интерпретируется в российской и американской культурах. В российской культурной среде данная поза однозначно рассматривается как достаточно агрессивная, демонстрирующая пренебрежительное и даже конфронтационное отношение к собеседнику, особенно если она сочетается с откидыванием назад и при этом руки скрещены на груди или охватывают голову сзади. В американской культуре отношение к позе «цифре 4» другое: это поза показывает уверенность в себе и расслабленность без какой-либо демонстрации агрессии или пренебрежения по отношению к собеседнику.

В своих телодвижениях и выборе поз американцы гораздо более независимы и свободны, чем россияне: американская культура позволяет не только в дружеском, но и в деловом контексте общения принимать позы «ноги на столе», «цифра 4». Мы, в соответствии с нашими культурными нормами, гораздо более сдержанны в своих телодвижениях и часто вышеперечисленные позы трактуем как проявление неуважения к собеседнику или выражение высокомерия, желание подчеркнуть свой более высокий статус.

Мимика как элемент кинесики представляет собой все изменения выражения лица человека, которые можно наблюдать в процессе общения. Она предоставляет вам огромное поле деятельности для выражения своего статуса или собственного представления о нем. С помощью мимики вы можете преувеличить свои эмоции, сделать их более выразительными и точными в соответствии с характером и содержанием процесса коммуникации. Хмурое выражение лица, сдвинутые брови сделают ваше замечание грозным. Ухмылка или насмешка, с которой вы выслушиваете своего собеседника, демонстрирует ваше самодовольство, самонадеянность, а также снисхождение и пренебрежение к нему. И наоборот, человек, находящийся в зависимой позиции, которому его более низкий статус не позволяет открыто выражать свои истинные чувства и эмоции, будет вынужден скрывать их с помощью мимики, «держат лицо», чтобы не обидеть или не оскорбить собеседника.

2. Такесика (наука о тактильном поведении) изучает роль и значение прикосновений при общении: рукопожатия, поцелуи, поглаживания, похлопывания, объятия, т.е. любые прикосновения к коже другого человека. Поскольку прикосновение к коже считается вторжением в чужое интимное пространство, существуют четкие правила о том, кому дозволено проникать в него. Это определяется статусом партнеров, возрастом, полом, типом личности, степенью близости и национальной принадлежностью. Прежде всего, тот, кто дотрагивается до других, должен иметь более значимый статус, чем тот, к кому прикасаются. Ваш босс может позволить себе одобрительно похлопать вас по спине, но вы не можете ответить ему тем же.

В дипломатическом протоколе существуют жестко закрепленные правила тактильного поведения: первым протягивает руку для рукопожатия дама или лицо старшее по возрасту или рангу, запрещено дотрагиваться до собеседника с целью привлечения его внимания. Одни из самых жестких норм тактильного поведения закреплены британским королевским протоколом. Сами рукопожатия также имеют свое символическое значение, что отражает

представления партнеров по общению как о собственном статусе, так и о статусе собеседника:

- Ладонь, повернутая *под* ладонью партнера, означает готовность подчиниться, это бессознательный сигнал тому, чье доминирование признается;
- Ладонь, повернутая *вниз на* ладони партнера, выражает стремление к доминированию, попытку взять ситуацию под свой контроль;
- Ладонь *ребром* фиксирует положение равенства собеседников;
- Рукопожатие «*перчатка*», когда ваши обе ладони обхватывают одну ладонь собеседника, подчеркивает стремление к искренности, дружелюбие, желание установить или подчеркнуть особо теплые отношения с собеседником.

3. Проксемика - использование пространственных отношений и расположение людей при коммуникации. Этот термин (от английского слова *proximity* «близость») был введен американским антропологом Эдвардом Холлом. [8] При определении комфортной личной зоны для общения очень важно помнить о такой социальной категории, как статус. Люди с высоким положением в обществе могут позволить себе больше пространства в любой обстановке. Когда ваш статус возрастает, повышается размер и неприкосновенность личных территориальных границ: крохотная офисная кабинка превращается в просторный кабинет руководителя, небольшая квартира вырастает до размера частного дома, увеличивается салон машины, расстояние между креслами в бизнес классе самолета и размер самих кресел тоже заметно больше.

Свой статус можно подчеркнуть и при размещении собеседников за столом переговоров, что также является элементом проксемического поведения и несет определенный невербальный посыл. [7] **Позиция непринужденного общения** (угловое расположение) обычно используется людьми, которые находятся в равных дружеских отношениях и ведут непринужденную беседу. **Позиция сотрудничества** (рядом друг с другом по одну стороны стола) также не предназначена для выделения собственного статуса, она используется, когда собеседники совместно работают над одним проектом, стремятся к взаимопониманию и эффективному взаимодействию. **Соревновательно-оборонительная позиция** (через стол друг напротив друга) - это позиция конфронтации и конкуренции. Стол между собеседниками, каждый из которых готов отстаивать свою точку зрения, становится своеобразным барьером. Занимая **позицию во главе стола**, вы заявляете о своем праве на руководство, о своем статусе, значимости и превосходстве.

К факторам, которые повышают статус человека, относятся размер стула и его спинки, высота, на которой находится стул от пола, и месторасположение стула в кабинете. Чем выше спинка стула, тем большей властью обладает человек и тем выше его статус (здесь уместно вспомнить высоту тронов). Многие начальники сидят в кожаных креслах с высокими спинками, в то время как посетителю они предлагают обычные стулья с низкими спинками, подчеркивая тем самым разницу в статусе.

4. **Хронемика** - занимается исследованием отношения ко времени и использованием времени в невербальном коммуникативном процессе. Для общения время является не менее важным фактором, чем слова, жесты, позы и дистанции. Хронемика изучает такие понятия как пунктуальность (никто не любит ждать человека, опаздывающего на назначенную встречу), чувство времени в разговоре (когда один из собеседников «тянет одеяло на себя», не оставляя времени на высказывание другого), соблюдение очередности высказываний, а также допустимость прерывания собеседника. Сознательное или неосознанное нарушение любого из вышеперечисленных пунктов демонстрирует ваше стремление заявить о своем более высоком статусе по отношению к партнеру по коммуникации, проявляя тем самым высокомерие и пренебрежение к нему.

5. **Сенсорика** - это тип невербальной коммуникации, основывающийся на чувственном восприятии собеседника: мы строим свое общение с партнером во многом в зависимости от того, как мы чувствуем его запах, воспринимаем цветовые сочетания его одежды, ощущаем тепло тела собеседника и т.д. И это, пожалуй, единственный вид невербального языка, в котором сложно каким-то образом проявить социальный статус и тем самым оказать влияние на сенсорное восприятие собеседника.

Помимо невербального аспекта коммуникации статус может быть выражен с помощью паравербальных или экстралингвистических средств общения, таких как громкость голоса, скорость речи, интонация, очередность высказывания и т.д., однако эта тема настолько обширна и интересна, что требует отдельного разговора.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. М. 2002.
2. Карасик В.И. Язык социального статуса. М. Институт языкознания РАН, Волгоградский государственный педагогический институт. 1992
3. Кузьмин Э. Протокол и этикет дипломатического и делового общения М.: ДА МИД РФ. 1996.
4. Персикова Т.Н. Выражение социального статуса при общении с помощью невербальных средств коммуникации. // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Дипломатическая академия МИД России. Квант Медиа. М.: 2017. С.191-204.
5. Предтеченская Н.В. Эмоции, мимические жесты и позы как жестовые знаки. // Язык. Культура. Общество. Актуальные проблемы, методы исследования и проблемы преподавания. Сборник статей. Дипломатическая академия МИД России. «Дашков и Компания». М.: 2017. С. 159-168.
6. Рейман Тоня. Власть мимики и жестов. Изд-во АСТ. 2010.
7. Яньшина И.В. Национальные стили ведения деловых переговоров. // Язык как фактор культурной дипломатии. Материалы Межвузовской научно-практической конференции. 2017. С. 252-260.
8. Hall E. The silent language. New York, London.1990.
9. Morris D. Man watching: a field-guide to human behavior. Jonathan Cape. London. 1977.

10. Morrison T. Kiss, Bow, or Shake Hands: How to Do Business in Sixty Countries. Holbrook, Mass.: B. Adams. 1994

ЭЛЛИПТИЧЕСКИЙ ПОВТОР В ПОВСЕДНЕВНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. Эллиптический повтор в повседневном и профессиональном общении военнослужащих еще не подвергался детальному исследованию. Анализ иллюстративного материала позволяет утверждать, что в эллиптическом повторе компрессия и избыточность не являются антагонистами, активно взаимодействуя и дополняя друг друга, образуя единое смысловое целое. Главной сферой их употребления являются вопросительные и восклицательные предложения, выполняющие ряд лексико-грамматических и прагматических функций.

Ключевые слова: эллиптический повтор, профессиональное общение военнослужащих, сфера употребления, функциональный потенциал.

Savilova I.P.

ELLIPTICAL REPETITION IN EVERYDAY AND PROFESSIONAL COMMUNICATION OF THE MILITARY

Abstract. Elliptical repetition in everyday and professional communication of the military has not yet been subjected to detailed investigation. The analysis of the submitted subject matter enables us to assert that ellipsis and repetition, united in one and the same form, are not juxtaposed to each other from semantic point of view. Moreover, they interact and form a unity in the flow of speech. Their main areas of application are interrogative and exclamatory sentences which fulfil several lexico-grammatical and pragmatic functions.

Key words: elliptical repetition, professional communication of the military, areas of application, functional peculiarities.

Данная работа посвящена проблеме эллиптического повтора в повседневном и профессиональном общении военнослужащих. Многоаспектность проводимого исследования обусловлена тем, что оно находится на стыке нескольких научных дисциплин, и каждая из них ставит перед учёными свои цели и задачи. Как проблема повтора, так и проблема эллипсиса достаточно полно освещены в научной литературе. Однако, проблема эллиптического повтора в диалогической речи военнослужащих не была предметом специального исследования, что делает постановку вопроса о специфике эллиптического повтора в диалогическом дискурсе весьма актуальной.

Характерным признаком эллиптических предложений во всех случаях их употребления является компактность структуры, проявляющаяся в увеличении семантической нагрузки на каждый эксплицитно выраженный элемент. Эллиптические предложения как структуры разговорной речи функционируют в составе диалогических единств. Диалогическое единство представляет собой наиболее крупную структурно-семантическую единицу диалогической речи [15]. Оно состоит из двух, реже трёх или четырёх предложений-реплик, тесно связанных между собой по смыслу и структурно; при этом содержание и форма первой реплики определяют содержание и форму второй и т. д., так что только в сочетании реплик обнаруживается необходимая для понимания полнота

данной части диалога. Вторая реплика может быть ответом, реакцией, переспросом, повтором, подхватом первой реплики. Разнообразные формы повтора являются распространённой чертой разговорной речи. Эллипсис является наиболее частым проявлением связности реплик диалога на основе их функциональной взаимосвязи.

Характер и особенности информации, заключённой в диалогическом единстве, определяют синтаксическую связь эллиптического предложения с остальной частью диалогического единства, которая проявляется через структурную и функциональную связь. Структура эллиптического предложения не допускает избыточности плана выражения, обеспечивая полноту информации всего речевого единства.

Наглядной иллюстрацией функционирования эллиптических предложений в составе диалогических единств является дискурс радиообмена в полевых/боевых условиях. В качестве иллюстрации приводим диалоги из учебника "Campaign. English for the Military" [19].

Dialogue 1

A: Hello F90. This is F5.SITREP.Over.

B: F90. Wait. Over.

B: F90. Send. Over.

A: F5. Message. Incident began at 1310 hours. Still in progress. At 1310 hours we observed a group often unidentified soldiers enter the DMZ in the vicinity of grid 367782, Over.

B: F90. Say again grid. Over.

A: F5.I say again. Grid 367782. Over.

B: F90. Roger. Over.

A: F5. They appear to be carrying small arms. Over.

B: F90. Question. Can you identify their uniforms? Over.

A: F5. Negative. Over.

B: F90. Roger. Report again at 1330 hours. Over.

A: F5. Wilco. Out.

Радиообмен представляет собой закрытый, узкопрофессиональный динамичный тип дискурса, характеризующийся специфическим использованием эллипсиса, аббревиатур, повтора, дискурсивных формул, четкой тематической направленностью содержания, лаконичностью и однозначностью.

Формирование англоязычной дискурсивной компетенции курсантов военных вузов проводится в контексте радиообмена – особого вида институционального дискурса, используемого в полевых / боевых условиях, а также в аэронавигации [15]. Благоприятным материалом для выполнения поставленной задачи являются аутентичные тексты / диалоги по радиообмену из учебных пособий серии «Campaign. English for the Military» [19], на базе которых проводятся учебно-ролевые игры профессиональной направленности.

Dialogue 2

A: Hello A14. This is R24. Request CASEVAC. Over.

B: A 14. Send. Over.

A: R24. alpha - R24. bravo - grid 845698. Ten kilometres north of ВАКА. I spell bravo - alpha - kilo - alpha, charlie - grid 845698. delta- 16 Field Hospital, echo - one casualty with hypothermia. Requires urgent medical attention, foxtrot -area is secure. Approach from the south.

B: A 14. Say again serial bravo. Over.

A: R 24. I say again, bravo, grid 845698. Ten kilometres north of ВАКА. I spell, bravo - alpha - kilo - alpha. Over.

B: A14. Roger. Do you have a doctor? Over.

A: R24. Negative. We need a doctor and an ambulance. Over.

B: A14. Roger. Out.

Начало XXI столетия отмечено повышенным интересом исследователей к изучению явлений, находящихся на стыке научных дисциплин. Актуальные вопросы англоязычного профессионального общения в различных сферах человеческой деятельности рассмотрены, в частности, в ряде работ Г.П. Лошак и И.П. Савиловой [3; 4; 5; 6; 8; 10; 11; 12; 13; 14; 16; 17; 18]. В них вопросы профилизации и прагматизации обучения английскому языку для специальных целей представлены в форме конкретных стратегий, включая гендерный подход к языковым явлениям. Тематическая разноплановость анализируемого материала объединяется в единое целое, благодаря коммуникативному, прагматическому подходу к языковым явлениям. Вышеперечисленные работы взаимно дополняют друг друга. Широкий диапазон сфер профессиональной деятельности, исследуемых под одним углом зрения, помогает выявить междискурсивный характер профессиональной коммуникации.

На первый взгляд, может показаться, что повтор и эллипсис – явления взаимоисключающие, разнопорядковые. С одной стороны, это действительно так, потому что повтор считают явлением избыточным, не привносящим ничего нового в содержание высказывания, а эллипсис, напротив, даёт возможность более сжато и экономно выражать свои мысли. Но такой подход к явлению эллиптического повтора представляется нам весьма поверхностным.

Как справедливо отмечает И.В. Арнольд, компрессия (эллиптизация) и избыточность (повтор) являются двумя противоположными тенденциями в языке, связанными с конкретными условиями общения, т.е. прежде всего с его устной, диалогической формой [1, с. 352]. В этом плане явление эллиптического повтора представляет большой интерес как с точки зрения его структуры, так и семантико-стилистических особенностей. Материалом для исследования явились фрагменты диалогического дискурса, заимствованные из аутентичных учебных пособий серии «Campaign. English for the Military» [19]. Анализ иллюстративных примеров показал, что в эллиптическом повторе компрессия и избыточность не являются антагонистами. Напротив, они активно взаимодействуют и дополняют друг друга, образуя единое целое. Рассмотрим ряд иллюстративных примеров, подтверждающих всё вышесказанное.

Dialogue 3

A: Are you on a **TDY** to Incirlik?

B: Sorry - **TDY**?

A: **Temporary duty**. You know, rotation, assignment.

B: Yes, I'm going to be there six months. [19].

В данном диалогическом единстве за ответом на эллиптический вопрос-повтор в форме аббревиатуры следует повтор-разъяснение, уточнение, подкрепляемое эллиптическим комментарием в следующем за ним предложении. Такие структуры **типичны** для профессионального общения военнослужащих.

Dialogue 4

A: Hello, Major Frutos.

B: Yes.

A: This is Lieutenant Adler. We have a small problem, sir.

B: What's the problem, Lieutenant?

A: Well, you know that Lieutenant Colonel Devreux is giving a briefing this morning.

B: Yes. **And?**

A: Well, sir. The thing is the Colonel is ill, sir. He's got flu.

B: **And?**

A: Well, the Chief wants you to give the briefing, sir.

B: **And** what time does the briefing start?

A: It starts in **fifteen minutes**, sir.

B: **Fifteen minutes!** When did you know the Colonel was ill?

A: His wife called at 0800.

B: If his wife called at 0800, can you tell me why you've waited until 1210 to call me and tell me I have to give a briefing at 1230?

A: I don't know, sir. I only got the message five minutes ago.

B: Very well. Tell the Chief that it will be my pleasure and bring me the Colonel's slides immediately. [19].

В данном диалоге описывается одна из ситуаций профессионального общения военнослужащих, требующая срочного выполнения поставленной задачи. Формой эллиптического повтора, сцепляющего реплики диалогического единства, является союз «And?» со знаком вопроса, употреблённый трижды. Это подчёркивает неординарность возникшей ситуации, её срочность, которую можно было бы избежать. Повтор-восклицание «Fifteen minutes!», сопровождаемое вопросом «When did you know the Colonel was ill?», показывает раздражение военнослужащего по поводу **срочной** необходимости проведения брифинга вместо заболевшего полковника.

Как отмечает И.В.Арнольд, «Повторы-восклицания выражают возмущение, насмешку, иронию и гораздо реже положительную реакцию. Возможен повтор-переспрос» [1, с. 355].

Dialogue 5

A: The local police think it was **a car accident**.

B: **A car accident?! No**, Officer, I don't think it was **a car accident**.

A: Why do you say that?

B: Well, the injuries weren't consistent with an accident... I think it was probably an anti-personnel mine.

Повтор-переспрос, сопровождаемый восклицательным знаком, выражает несогласие с оценкой обстановки на месте дорожно-транспортного происшествия [19].

Dialogue 6

B: «Lt Dalton is **an excellent leader**» said Sergeant Smith, «and we are all sorry to see him go... We are all delighted and **wish him all the best in his new job**».

A: **Wish him all the best?! An excellent leader?!** The only reason they say that is because they're delighted he's leaving and going somewhere else.

B: There's more. «Lt Viskontas ... praised Lt Dalton's organizational and leadership skills, saying «he was very **fast and efficient** at his job...»

A: **Fast and efficient?! What on earth** are they talking about?

Данный диалог имеет ярко выраженную эмотивно-оценочную окраску. Один из собеседников бурно выражает возмущение по поводу блестящей деловой репутации лейтенанта Дэлтона и его предстоящего повышения по службе, выражая, однако, свою субъективную оценку деятельности Дэлтона, основанную на противоречивой информации, базирующейся на непроверенных данных. В представленном диалоге зафиксированы три ярких примера употребления эллиптического повтора в форме вопросительно-восклицательных предложений. Восклицательный знак служит формальным показателем всплеска отрицательных эмоций.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

1. Виды и функции эллиптических повторов отличаются большой вариативностью.

2. Эллиптические повторы широко используются военнослужащими в повседневном и профессиональном общении.

3. Эллиптические повторы характеризуются спонтанностью, лаконичностью структуры, одновременно выполняя контактоустанавливающую, эмотивную, оценочную и прагматическую функции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. М.: Флинта: Наука, 2002. 384 с.
2. Лошак Г.П. К вопросу о роли фразеологии в изучении английского языка / Г.П.Лошак, И.П.Савилова // Проблемы преподавания иностранного языка в системе многоуровневого образования в России и за рубежом: Материалы международной научно-практической конференции / РГУ им. С.А.Есенина. – Рязань, 2009. – С. 196-198.
3. Лошак Г.П. Идиоматические обороты в информационном пространстве бизнеса, экономики и менеджмента (на материале английского языка) // Сб.: Научное сопровождение инновационного развития агропромышленного комплекса: теория, практика, перспективы. Материалы 65 – й международной научно-практической конференции. РГАТУ им. П. А. Костычева. – Рязань, 2014. С. 192-196.
4. Лошак Г.П. Обучение эффективному использованию общекультурных и профессиональных компетенций в речевой коммуникации / Г.П. Лошак, И.П. Савилова // Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы преподавания

- профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе». РГУ им. С.А.Есенина. 21-22 марта 2014. Рязань: Издательство «Концепция», 2014. С. 24-26.
5. Лошак Г.П. Реализация гендерного подхода к обучению английскому языку в сфере профессиональной коммуникации / Г.П.Лошак, И.П.Савилова // Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе». РГУ им. С.А.Есенина. 23-24 марта 2015. - Рязань. Издательство «Концепция», 2015. 110 с.
6. Лошак Г.П. Реализация компетентностного подхода в процессе преподавания иностранного языка // Материалы научно-практической конференции ФГБОУ ВПО РГГУ «Инновационные направления и методы реализации научных исследований АПК ». Рязань, 23 апреля 2012. С. 174-177.
7. Лошак Г.П. Реализация образных выражений в формате экономического дискурса (на материале английского языка) // В сб.: «Язык и коммуникация в контексте культуры»: материалы 9-й международной научно-практической конференции, РГУ имени С.А. Есенина, 21-22 мая 2015. Рязань-2015. С. 77-82.
8. Лошак Г.П. Роль аутентичных учебных материалов в реализации компетентностного подхода к обучению иностранным языкам / Г.П.Лошак, И.П.Савилова // Научно-методический электронный журнал «Концепт».- 2014. – Спецвыпуск №08. (S8) ART 14598. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14598.thm>. – Гос.рег. Эл. №ФС77 – 49965. – ISSN 2304 – 120х.РР.1-6(С21-25).
9. Лошак Г.П. Анализ идиоматических средств из сферы экономики в лингвистическом формате // Сб.: Романо-германская филология. Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии: Материалы итогового Всероссийского научно-методического семинара профессорско-преподавательского состава семинара. РВВДКУ им. В.Ф.Маргелова. Рязань, 2015. С.20-24.
10. Лошак Г.П. Содержание сельскохозяйственных животных: Методические рекомендации по английскому языку для студентов I – II курсов факультета ветеринарной медицины и биотехнологии для специальностей 310700 (зоотехния), 013500 (биоэкология), ветеринария / Г.П.Лошак.- Рязань, 2008. – 20с.
11. Лошак Г.П. Породы крупного рогатого скота: Методические рекомендации по английскому языку для студентов I–II курсов факультета ветеринарной медицины и биотехнологии для специальностей 111100 (зоотехния), 020400 (биоэкология), ветеринария / Г.П.Лошак. Рязань, 2011. 30с.
12. Лошак Г.П. Англоязычный аграрный дискурс как объект лингвистического исследования // Сб.: Романо-германская филология. Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии: Материалы итогового Всероссийского научно-методического семинара профессорско-преподавательского состава семинара. РВВДКУ им. В.Ф.Маргелова. Рязань,2015. С.25-28.
13. Лошак Г.П. К вопросу о роли фразеологии в изучении английского языка / Г.П.Лошак, И.П.Савилова// Сб.: Проблемы преподавания иностранного языка в системе многоуровневого образования в России и за рубежом : материалы Международной научно-практической конференции. РГУ им. С.А. Есенина. – Рязань, 2009.- С.196-198.
14. Лошак Г.П. Реализация гендерного подхода к обучению английскому языку в сфере профессиональной коммуникации / Г.П. Лошак, И.П. Савилова// Сб.: Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Рязанского государственного университета им. С.А.Есенина. Рязань, 2015 . С.68-73.
15. Прохожай И.Н. Когнитивно-прагматические и психолингвистические особенности дискурса радиобмена при выполнении международных полетов: автореф. дис... канд. филол. наук. Саратов. 2012. 25с.
16. Савилова И.П. Англоязычный дискурс в сфере профессионального общения / И.П. Савилова, Г.П. Лошак // Проблемы преподавания профессионально-ориентированного

иностранный язык в вузе: материалы Международной науч.-практ. конференции. – Рязань: Изд-во «Концепция», 2016. С.76-80.

17. Савилова И.П. Межъязыковая идиоматика в контексте межкультурной коммуникации / И.П.Савилова, Г.П.Лошак// Сб.: Романо-германская филология. Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии : материалы Второй итоговой Всероссийской научно-методической конференции.- Рязань: РВВДКУ им.В.Ф.Маргелова.- 2016. С.150-159.

18. Терлеева Д.А. Особенности употребления зоонимов в военном дискурсе/ Д.А.Терлеева Г.П.Лошак// В сб.: Коммуникация как средство подготовки специалиста: материалы III Военно-научной конференции курсантов и студентов высших учебных заведений. Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище им. В.Ф.Маргелова. Рязань,2013. С.134-136.

19. Mellor-Clark Simon, Baker de Altamirano Yvonne. Campaign. English for the Military. – Macmillan. – .Student's Books I-III. – 2008-2010,. С. 159; 143; 143 p.

ГЕНДЕРНЫЕ ИННОВАЦИИ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. Современные общественные тенденции естественным образом отражаются в военно-политическом дискурсе (ВПД). Феминизация высших эшелонов политической и военной власти в ФРГ нашла свое отражение в немецкоязычном ВПД и явилась причиной гендерных инноваций. В работе сравниваются гендерные традиции немецко- и русскоязычного ВПД. Расхождения в гендерных традициях показаны на конкретных примерах перевода предложений, взятых из новостных сюжетов и статей немецкого медиа-магната Deutsche Welle, с официального сайта бундесвера и из «Белой книги».

Ключевые слова: институциональный дискурс, дискурсивный анализ, немецкий военно-политический дискурс, междисциплинарный подход, гендерные инновации, перевод

GENDER INNOVATIONS IN GERMAN-SPEAKING MILITARY-POLITICAL DISCOURSE

Abstract. Modern social tendencies naturally reflect in military-political discourse. Feminization of political and military highest levels in the Federal Republic of Germany reflected in German-speaking military-political discourse and caused gender innovations. The article compares gender traditions of German- and Russian-speaking military-political discourse. Differences in gender traditions are shown using the example of translations of sentences from news stories and articles of German international broadcaster Deutsche Welle, from the official Bundeswehr website and from the White Book.

Key words: institutional discourse, discourse analysis, German military-political discourse, interdisciplinary approach, gender innovations, translation.

В современной отечественной лингвистике выполнено много исследований, посвященных классификации дискурсов. Результатом данных исследований можно считать выделение трех основных подходов к их классификации – прагмалингвистического (как говорят), тематического (о чем идет речь) и социолингвистического (кто говорит). С точки зрения последнего анализируются участники общения как представители той или иной социальной группы и обстоятельства общения в широком социокультурном контексте. На основании данного подхода выделяют два основных типа дискурса: персональный (лично-ориентированный) и институциональный (статусно-ориентированный) [5].

На основании статусно-ориентированных признаков выделяют политический, массово-информационный, научный, педагогический, военный, юридический, медицинский, дипломатический, рекламный, спортивный и другие типы институционального дискурса [там же].

В последнее время все более укрепляются позиции междисциплинарного подхода к изучению дискурса в лингвистике. Данный подход базируется на том, что язык, речь уже невозможно рассматривать обособленно от объективной реальности.

Как говорил один философ, армия – это есть отражение общества. В рамках выпускной квалификационной работы «Лингвистическое отображение

современных общественно-политических тенденций в немецком военно-политическом дискурсе», выполненной в 2017 г. под руководством автора данной статьи, вслед за М. В. Йоргенсен, Л. Дж. Филлипс и Ю.Ю. Дубровой [4] анализ немецкого военно-политического дискурса (ВПД) проводился в трех измерениях: дискурсивная практика, текст и социальная практика, что позволило выявить связь между значениями дискурса, текста, общественно-политическими тенденциями и социально-историческими условиями. Такой метод дискурсивного анализа базируется на требовании описания социальных процессов и структур, которые собственно привели к появлению текста и в определенной интерпретации его значений [3]. Таким образом, дискурс создается в определенном контексте и понимается с учетом контекста. Дискурсы всегда связаны с другими дискурсами, и связь, которая существует между значениями, присущими данному тексту, и социально-историческими условиями возникновения текста является отнюдь не второстепенной, а составляющей сами эти значения [6].

Исходя из исторических и общественно-политических предпосылок в указанной выше дипломной работе было дано обоснование феномена немецкого ВПД не как слияние военного и политического, а как самостоятельного институционального типа дискурса с определенными системо-образующими признаками [7]. Здесь следует вспомнить хорошо известные слова выдающегося философа и военного теоретика, прусского генерала Карла фон Клаузевица: *Der Krieg ist eine bloße Fortsetzung der Politik.* – Война есть продолжение политики.

Одним из системо-образующих признаков институционального дискурса выступает жанровая номенклатура. Анализируя жанровую номенклатуру немецкого ВПД, Н. И. Андреев [1] пишет об официальной номенклатуре в виде соответствующих положений текстов документов международных организаций, в частности, Устава ООН (*die Charta der Vereinten Nationen*), Договора о НАТО (*der NATO-Vertrag*), «Стратегии европейской безопасности» (*die Europäische Sicherheitsstrategie*). Сюда же, безусловно, следует добавить военную доктрину ФРГ, прописанную в так называемой «Белой книге по вопросам политики безопасности Германии и будущего бундесвера» (полное название *“Weißbuch zur Sicherheitspolitik Deutschlands und zur Zukunft der Bundeswehr”*). Ее последняя версия вышла в свет в 2016 г., предыдущая – в 2006 г.

К периферии ВПД Н. И. Андреев [1] относит аппаратную коммуникацию; тексты, созданные «рядовыми гражданами» (*einfache Bürger*), которые, не будучи профессиональными политиками, военными или журналистами, эпизодически участвуют в военно-политической коммуникации.

Безусловно, к номенклатуре жанров немецкого ВПД следует отнести статьи немецкоязычной прессы, электронных Интернет-изданий, официальные заявления правительств, интервью и другие материалы, находящиеся в открытом доступе и освещающие важные военно-политические события.

В рамках данной работы нас будут интересовать в первую очередь именно данные жанры немецкого ВПД. Все приведенные ниже примеры

заимствованы из новостных сюжетов и статей немецкого медиа-магната *Deutsche Welle*, с официального сайта бундесвера и из «Белой книги» (*Weißbuch*).

Общественно-политические тенденции в современной Германии, такие как чрезвычайная политизация общества, феминизация высших эшелонов власти (военной и политической), глобализация, естественным образом нашли свое лингвистическое отображение в немецком ВПД: аббревиации в названиях политических партий, массовых движений и организаций; гендерных инновациях; широком распространении англо-американских заимствований.

В рамках настоящей работы остановимся ниже более подробно на гендерных инновациях в немецком ВПД.

Гендерные инновации в немецком ВПД объясняются в первую очередь социально-историческими традициями. Если сравнивать практику обозначения женских профессий и социальных ролей, то можно заметить: в русском языке в этом плане значительно меньше слов, чем в немецком. Многие из этих слов не нейтральны, а разговорны или просторечны. А. В. Павлова и Н. Д. Светозарова [8] установили закономерность: названия женских профессий и социальных ролей в русском языке тем стилистически нейтральнее, чем более распространенной и типичной для женщины является соответствующая профессия или функция: учительница, работница, секретарша, стюардесса – нейтрально, в то время как врачиха, директриса, офицерша, прапорщица, солдатка – разговорно. Космонавт, министр, президент, посол – в качестве женских профессий для российской действительности явления довольно редкие, и форм женского рода от них нет.

Благодаря феминистскому движению в Германии в 70-е и 80-е годы XX столетия в немецком языке появились соответствующие нововведения путем практически к любому наименованию профессии суффикса *-in*.

В торжественной речи генерального инспектора бундесвера Фолькера Викера по случаю выпуска офицеров в Академии Генерального штаба в Гамбурге 26 сентября 2013 г. (*Rede des Generalinspektors der Bundeswehr General Volker Wieker anlässlich der Verabschiedung des LGAN 2011 am 26. September 2013 an der Führungsakademie der Bundeswehr in Hamburg*) в приветственной части вместо типичного для аналогичной ситуации в российской действительности «Дорогие товарищи выпускники!» главный военный стратег Германии конкретизирует обращение по локализованному хронотопу и гендеру, оговаривая факт отсутствия среди выпускников офицеров-женщин: *Liebe Kameraden des General- und Admiralstabslehrgangs 2011 (laut Liste keine Kameradin)!*

Следующий пример взят из «Белой книги-2016», где среди прочего приводятся новые пути понимания и соблюдения военных традиций Германии, причем, в традициях усматривается связь интеллекта с аффектом, эмоциональное подкрепление для стойкого несения всех тягот военной службы: *Unsere Soldatinnen und Soldaten brauchen für ihren fordernden Auftrag neben der rationalen Sinnstiftung auch eine emotionale Bindung.* – Для достойного

выполнения своих задач *нашим военнослужащим* наряду с рациональным содержанием необходимо также и эмоциональное подкрепление.

Перевод здесь *Unsere Soldatinnen und Soldaten* как «нашим военнослужащим» теряет словарную и текстовую эквивалентность, однако приобретает, что важно, дискурсивную адекватность.

Лингвистическую, в частности, морфологическую причину отсутствия подобных гендерных инноваций в русском языке А. В. Павлова и Н. Д. Светозарова [8] усматривают в том, что в нем нет единого столь же удобного суффикса, как в суффикс *-in* в немецком языке, который мог бы присоединиться к названию любой профессии, не маркируя при этом слово стилистически. Авторы приводят также и фонетические основания для подобных лакун.

В русском языке подобные проблемы решаются с помощью лексических средств, в частности путем словосложения и образования сложносоставных имен существительных. Так, к примеру, первая русская *женщина-офицер* Н. Дурова, участница Отечественной войны 1812 г., назвала себя в вышедших в 1836 г. воспоминаниях *кавалерист-девицей* – *Fräulein als Kavallerist: so hat sich N. Durowa, der erste russische weibliche Offizier, Teilnehmerin des Vaterländischen Krieges 1812, genannt, deren Memoiren „Aufzeichnungen eines weiblichen Kavalleristen“ betitelt waren* [2, с. 109].

Феминизация высших эшелонов власти, как политической, так и военной, – явление распространенное в современной Европе. 22 ноября 2005 г. впервые в истории ФРГ на пост федерального канцлера заступила женщина – Ангела Меркель. Это явление отразилось в немецком ВПД появлением неологизма, теперь уже прочно укрепившимся *Bundeskanzlerin*. Более 16 лет Ангела Меркель является лидером (*Parteichefin*) Христианско-демократического союза и собирается в очередной раз выставить свою кандидатуру и стать главным кандидатом (*Spitzenkandidatin*) от этой партии на очередных выборах в бундестаг в 2017 г.: *Merkel tritt nach über 16 Jahren an der Spitze der CDU zum neunten Mal für diesen Posten an und will auch erneut als Spitzenkandidatin in den Bundestagswahlkampf 2017 ziehen*.

Ангелы Меркель уже три срока подряд избирается на пост бундесканцлера Германии, довольно внушительный срок, так что в русскоязычном политическом дискурсе появился эквивалент *Bundeskanzlerin*, неологизм – бундесканцлерин.

Феминизация оборонной сферы коснулась различных стран Европы. Ниже приведем список женщин, занимающих ключевые посты, от которых зависит армия государства:

- Ина Мари Эриксен Сорейде – бывшая глава Комитета по внешней политике и обороне Норвегии;
- Власта Парканова – бывшая министр обороны Чехии (2007-2009);
- Каролина Пик также была в свое время министром обороны Чехии, всего восемь дней;
- Жанин Хеннис-Пласшерт – министр обороны в Нидерландах;
- Мими Коделли – министр обороны Албании;

- Мишель Аллио-Мари – экс-министр обороны Франции;
- Саре Уэст – первая женщина-капитан британского Военно-морского флота, в течение двух лет командовала боевым кораблем – фрегатом *Portland*;
- Урсула фон дер Ляйен – первая женщина-министр обороны Германии (*Bundesministerin der Verteidigung*), от партии ХДС: *Ursula von der Leyen von der CDU ist als erste Frau in Deutschland Verteidigungsministerin geworden.*

Хотя для Европы женщина во главе военного ведомства уже не редкость, для Германии выдвижение фон дер Ляйен на пост министра обороны было чем-то вроде сенсации, причем не только для рядовых обывателей, но и для военных экспертов: *Sie ist die erste Frau in Deutschland, die Verteidigungsministerin wird. In anderen Ländern mag so etwas normal sein. Aber für die Deutschen ist das schon noch etwas Besonderes.* И это несмотря на то, что в армии Германии служит много женщин. Согласно опросу общественного мнения, только треть немцев доверяла ей в момент принятия должности министра обороны: *... nur ein Drittel der Deutschen, so Umfragen, ihr das Amt der Verteidigungsministerin zutraut.*

Причина тому лежит в сильных военных традициях Германии, вооруженные силы ФРГ входили и входят в пятерку сильнейших армий мира. А сильная в милитаристском плане держава по сути носит мускулистый характер.

Феминистские настроения в верхушке власти Германии проявились и в поддержке первой женщины-министра обороны со стороны Ангелы Меркель: *Bundeskanzlerin Angela Merkel glaubt fest daran, dass von der Leyen ihre Aufgabe gut machen wird.* – Бундесканцлерин Ангела Меркель убеждена в том, что фон дер Ляйен справится со своей задачей.

Н. И. Андреев [1] отмечает, что министр обороны является ключевой антропоцентрической единицей в ВПД и выступает своего рода сферой-мишенью, особенно в средствах массовой информации. За последние 12 лет в Германии сменилось четыре министра обороны. В разное время этот пост занимали: Франц Йозеф Юнг (ХДС) *Franz Joseph Jung (CDU)*, Карл-Теодор цу Гуттенберг *Karl-Theodor zu Guttenberg (CSU)*, Томас де Мезьер (ХДС) *Thomas de Maizière (CDU)*. И, наконец, Урсула фон дер Ляйен (ХДС) *Ursula von der Leyen (CDU)*, возглавив военное ведомство в декабре 2013 г., управляет им и поныне.

Военный эксперт ФРГ Томас Вигольд (*Thomas Wiegold*) метафорично сравнивает кресло министра обороны с военной катапультией: *Es ist für etliche Minister zum Schleudersitz geworden.*

Место министра обороны, по словам Томаса Вигольда, это кресло, которое может сработать как катапульта, и тогда министр слетит с политического олимпа, либо оно сработает как политический лифт для дальнейшего карьерного роста. И только отчасти это зависит от личности того, кто занимает это кресло: *Und ob es ein Schleudersitz oder ein Karrieresprungbrett wird, das liegt nur zu einem geringen Teil in der Hand des jeweiligen Ministers oder der jeweiligen Ministerin.*

В заключении военный эксперт делает неутешительный вывод о том, что большинство министров, которые занимали это кресло, столкнулись с такими

большими проблемами, которые они не смогли разрешить и были вынуждены покинуть свой пост. – *Die meisten, für die es ein Schleudersitz wurde, die sind über den Apparat und über Probleme im Apparat gestolpert.*

Все три упомянутых выше министра обороны оставили пост не по своей воле, а под огнем общественной критики. Значительные проблемы возникли по этой части у Гуттенберга. Основной причиной тому явились отрицательные характеристики их персональной формулы «язык в человеке и человек в языке». В медийном дискурсе Франца Йозефа Юнга и Карла-Теодора цу Гуттенберга обвиняли в недостаточной компетентности и дезинформации общественности. Томас де Мезьер пробыл в должности министра обороны ФРГ всего два года, до этого он возглавлял министерство внутренних дел, и в декабре 2013 г. он вновь вернулся на должность министра данного силового ведомства. В связи с этим его повторное назначение можно считать как понижение по карьерной лестнице. Его имя в немецком ВПД ассоциируется с большими проблемами в бундесвере: *Sie (von der Leyen) übernimmt von Thomas de Maizière nicht nur das Amt als Verteidigungsministerin, sondern auch jede Menge Probleme.* И то, что Томас де Мезьер был освобожден от должности министра обороны, можно воспринять его кандидатуру, как не справившегося с этим грузом проблем. Подтверждением тому служат слова военного эксперта Томаса Вигольда.

Урсула фон дер Ляйен удостоивается в ВПД метафоры «политика с широко развитыми способностями»: *Von der Leyen gilt als Allroundtalent.* И действительно, она сменила кресла в трех министерствах: министр по делам семьи (2005–2009), министр труда и социальных вопросов (2009–2013), министр обороны (с 2013). За неисчерпаемый интерес к повседневной жизни солдат, обстановке в казармах, наличию яслей для матерей ее наградили эпитетом «суперняня» в СМИ.

Подводя итог, следует сказать следующее. Современные общественные тенденции естественным образом отражаются в военно-политическом дискурсе. Один из продуктов современного постмодернистского общества (начиная с 80-х гг. прошлого столетия) – это политкорректность. Социально-политическое движение феминисток в Германии в 70-х и 80-х гг. XX столетия добилось в немецком языке соответствующего нововведения путем практически к любому наименованию профессии суффикса *-in*. Феминизация высших эшелонов политической и военной власти в ФРГ в первое десятилетие XXI века нашла свое отражение и в немецком ВПД и явилась причиной гендерных инноваций. Частотные для немецкого ВПД слова *Bundeskanzlerin, Verteidigungsministerin, Parteichefin, Parteikandidatin, Soldatin, Kameradin* в переводе передаются разными способами, например, с помощью транслитерации – бундесканцлерин. Однако чаще, ввиду того что в русском языке отсутствует соответствующая языковая традиция, гендерный фактор игнорируется: в переводе в ВПД *Verteidigungsministerin* – министр обороны, *Parteichefin* – лидер партии, *Parteikandidatin* – кандидат от партии, *Kameradin* – товарищ, однако *Soldatin* – военнослужащая. Принадлежность к женскому полу

передается в переводе в русскоязычном ВПД с помощью грамматических средств.

Гендерные инновации в немецком ВПД требуют в обращениях и упоминаниях профессий и рода деятельности обязательного употребления как маскулинного гендера, так и феминины: *Das liegt nur zu einem geringen Teil in der Hand des jeweiligen Ministers oder der jeweiligen Ministerin*. – Это только отчасти находится в руках того или иного министра. Для адекватности русскоязычному дискурсу в переводе конкретизация по гендеру отсутствует:

Soldatinnen und Soldaten! – Товарищи военнослужащие!

Kameradinnen und Kameraden! – Товарищи!

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреев Н.И. Особенности терминологии немецкого военно-политического дискурса в аспекте перевода на русский язык // Вестник Московского университета. Сер. 22. 2011. № 1. С. 117–126.
2. Афонькин Ю.Н. Русско-немецкий словарь крылатых слов. М. Рус. яз. Медиа, 2003. 384 с.
3. Водак Р. Критическая лингвистика и критический дискурс-анализ / пер. с англ. В.И.Карасика. Волгоград, 2011. С. 286–289.
4. Дуброва Ю.Ю. Особенности военного дискурса // Вестник МГЛУ. Вып. 5 (665). 2013. С. 59–68.
5. Карасик В.И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. 406 с.
6. Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса / пер. с франц. и португ. М.: Прогресс, 1999. 416 с.
7. Олешков М.Ю. Основные параметры модели профессиональной коммуникации (на примере дидактического дискурса) // Социокультурные проблемы в образовании: Межвуз. сб. науч. трудов / под ред. А.А. Вербицкого, Н.В. Жуковой. М.: РИЦ МГОПУ им. М.Л. Шолохова, 2006. С. 62–71.
8. Павлова А.В., Светозарова Н.Д. Трудности и возможности русско-немецкого и немецко-русского перевода: справочник. СПб. : Антология, 2012. 480 с.

Трофимова З.С.

АМЕРИКАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Аннотация. Автор проводит краткий анализ влияния национального характера американцев на английский язык.

Ключевые слова: национальный характер, мифологемы, колониальная жизнь.

Trofimova Z.S.

AMERICAN NATIONAL CHARACTER AND THE ENGLISH LANGUAGE

Abstract. The author analyses briefly the impact of American national character on the English language.

Key words: national character, mythologems, colonial life.

Никто не может отрицать наличие, так называемого, «национального характера». Причем национальный стереотип, вырастающий из жизни, из той действительности, которая будучи наложена на интеллектуальные и психологические особенности субъекта восприятия, и порождает ситуацию идеального внутри сознания, присвоения реальным вещам и процессам ирреальных свойств, что заставляет воспринимать это ирреальное именно как реальное, привычное, необходимое, что дает возможность национальному стереотипу разрастаться. Он превращается в мифологическую структуру. Эта мифологическая структура в социально-политическом сознании является устойчивой, неизменной - в историческом смысле - из-за самого носителя мифологического сознания. Это очень важный момент: человек, будучи творческим, имеет неизменную склонность облекать свои психологические реакции в образную форму и придавать этим формам сюжетную отстраненность. [4, с. 65]

Национальный стереотип, который и представляет собой мифологическую модель осознания и оценки окружающего мира, существует у многих народов. Он дает возможность индивиду предсказывать модели поведения окружающих его людей другой национальности. Если спросить англичанина, как он себе представляет жителей различных стран, он, не задумываясь, ответит, что итальянцы - мошенники и через чур эмоциональны, испанцы - ленивы, американцы - вульгарны, немцы - педантичны и скучны. Даже в рамках своей страны они отметят, что все ирландцы - немного сумасшедшие, а шотландцы - прижимисты и скупы. Другие же народы представляют себе самих англичан сдержанными, приверженными традициями и ксенофобами.

Вопрос о влиянии национальных характеров на язык чрезвычайно интересен и труден. Обе составляющие в этом вопросе относятся к области культуры, и мы руководствуемся наиболее сформировавшимися подходами,

определяющими культуру как вторую природу, созданную человеком и создавшую его.

При рассмотрении такого вопроса, как динамика культуры, нами использовались все три известных подхода: исторический, формально-функциональный и формально-переменной.

Поскольку культура – это целостное автономное образование, мы опираемся на системный подход и придерживаемся точки зрения известного американского этнолога Рут Бенедикт, автора «Психологических типов в культурах Юго-Запада» [1]. При этом мы рассматриваем язык, как одну из существенных частей культуры, и соглашаемся с Л.Блумфилдом [2], что посредством языка мы проникаем в тот образ жизни и стиль мышления, который представлен данной культурой, а соотнесение языка и других явлений культуры совершенно необходимо и неизбежно.

При этом мы стараемся не упускать из виду отношение семиотической системы к внележащей реальности и их взаимную непроницаемость, которые со времен Канта являются предметом рассмотрения и дискуссий [3]. Параллельно рассматривается вопрос о природе языковой динамики.

Соотнесение национального характера (т.е. этнопсихологических особенностей) и языка (с его дихотомией содержания и выражения) – это попытка увидеть как культура, будучи более подвержена изменениям, являясь более «отзывчивой» к потребностям общества, пытается воздействовать на свою наиболее резистентную и автономную систему – язык.

Поэтому после того как пассажиры «Мейфлауэра» ступили на землю Америки, а их кузены остались в Старом Свете, начал формироваться новый национальный характер – американский, отличный от английского. Этот национальный характер воздействовал, в том числе, и на английский язык, дав начало формированию американского варианта английского языка. [6, с. 40] Отсюда – некоторые, наиболее важные положения, которые должны быть рассмотрены.

1. Какие обстоятельства участвовали в формировании американского национального характера?

Это – условия колониальной жизни, новые, непривычные, тяжелые географические и климатические условия, необжитые земли, отсутствие привычных светских и религиозных институтов, необходимость их создания, отсутствие кастовых и классовых барьеров, этническое и религиозное многообразие, необходимость прокладывания новых путей в прямом и переносном смысле.

2. Какое мировоззрение и какие черты национального характера, отличные от английского сформировались в Америке?

Прежде всего, это чувство морального превосходства, исключительности, богоизбранности, одновременно прекрасно сочетающееся с чувством неполноценности в области культуры, проистекающее из чувства любви / ненависти по отношению к Европе, из чувства ностальгии по забытому дому и одновременному желанию его разрушить. Это и многие другие качества: предприимчивость, демократизм, гибкость, изобретательность, эгалитаризм,

уважение к образованию и одновременное презрение к яйцеголовым. Все списки основных черт американского характера (в том числе составленный Кремером) начинаются с индивидуализма. Интересно, что в этом списке присутствуют также: вера в то, что коллективная мудрость группы выше мудрости отдельного человека, а также готовность предложить свои услуги для общего блага.

3. Что характерно для американского варианта английского языка по сравнению с британским вариантом?

1) великое языковое единообразие, в то время как в Великобритании, по мнению Марио Пеи, насчитывается сорок семь диалектов [5]. Для американского варианта характерно уважительное отношение к правильной речи, несколько более консервативное отношение к английской грамматике, чем у англичан, активная борьба за чистоту языка;

2) одновременное появление сленга, а также мощь и присутствие народного и относительно внеклассового языка. Даже в речи самого утонченного и образованного американца вы обязательно услышите десяток таких слов, которые не могут не поразить неопытного англичанина. То есть, можно отметить, что распространение языковых особенностей идет снизу вверх;

3) заимствования из других языков, с которыми английский язык взаимодействовал (из индейского, голландского, французского, испанского и других);

4) появление новых лексических единиц для обозначения новых понятий и явлений;

5) появление огромного количества неологизмов;

6) языковые причуды, отражающие яркий и буйный американский фольклор;

7) упрощенное правописание;

8) использование старых слов в новых значениях;

9) сохранение архаичных форм, исчезнувших в британском варианте.

Конечно, многие из нас знают знаменитую фразу О.Уальда из «Кантервильского привидения»: *Indeed, in many respects, she was quite **English**, and was an excellent example of the fact that **we have really everything in common with America nowadays, except, of course, language.*** Но, с другой стороны, все больше и больше люди денационализируются, изменяя национальный стереотип, а нации и культуры приобретают космополитические черты. В заключение придется признать, что надежды таких великих американцев, как Томас Джефферсон и Ноа Уэбстер на то, что американцы будут говорить на своем, отдельном американском языке, по-видимому, не оправдались. Этого, естественно, не могло случиться. Сошлемся ещё раз на антиномию Канта.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бенедикт Рут. Психологические типы в культурах Юго-Запада. // Культурология. №1 (32). 2005. С. 93-107.

2. Блумфилд Л. Язык. М.: URSS. 2010. 610 с.
3. Кант И. Критика чистого разума. М.: Эксмо. 2015. 736 с.
4. Коптелова И.Е. Мышление масс и социальная мифология. Дисс. ... канд. философ. наук. МГУ. М.: 1998. 177 с.
5. Пеи Марио. О языке. Princeton. 1965.
6. Петрухина М.А. Сопоставление мифов и реальности в лекциях по страноведению США // Мир педагогики и психологии. 2017. № 10 (15). С. 39-47.

СЛОВО КАК ЗНАК КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Статья написана в русле исследований национально-культурной специфики языка в целом и его составляющих. В центре внимания автора – слово как культурный феномен. Проанализированный иллюстративный материал и описанный социолингвистический эксперимент доказывают тезис о национально обусловленном восприятии объектов окружающего мира и таком же отражении его в языковом сознании представителей различных лингвокультур.

Ключевые слова: слово, лингвокультура, значение, эксперимент, языковое сознание.

Fedoseeva L.N.

WORD AS A SIGN OF CULTURE

Abstract. The article is written in keeping with the studies of national-cultural specifics of the language as a whole and of its components. The author focuses on the word as a cultural phenomenon. The illustrations analyzed and the socio-linguistic experiment described prove the thesis of nationally-determined perception of world objects and its identical reflection in the linguistic consciousness of representatives of different lingvo-cultures (linguistic cultures).

Key words: word, linguistic culture, meaning, experiment, linguistic consciousness.

Для взаимодействия языка и культуры необходим некоторый промежуточный элемент. «Такой промежуточный элемент, обеспечивающий онтологическое единство языка и культуры, имеется – это идеальное, входящее в язык в виде значения языковых знаков и существующее в культуре в форме предметов культуры, т.е. в определённой форме, в деятельностной форме, т.е. в форме деятельности, в образе результата деятельности» [8, с. 106]. Слово часто выступает как знак культуры. Каковы же механизмы формирования данного явления?

На уровне рационального познания зарождаются единицы смысла, которые соответствуют фактам окружающей нас действительности. На этом этапе осмысливаются отдельные объекты, формируются смысловые диспозиции и конструкты. Как отмечает Л.С. Выготский, «смыслообразующая деятельность значений приводит к определённому смысловому строению самого сознания. <...> сознание в целом имеет смысловое строение» [3, с.165]. С одной стороны, сознание может абстрагироваться от предметного или знакового выражения смысла и становиться носителем «чистых смыслов» и смысловых конструктов, а с другой, оно обладает способностью легко вписывать объекты реальности в смысловые системы.

Каждое слово имеет значение, то есть соотносится с реальным предметом или явлением окружающего нас мира. Но эти предметы, явления, а также представления о них неэквивалентны в разных культурах.

С.Г. Тер-Минасова в этой связи приводит интересный пример: «...если рассмотреть те речевые ситуации, в которых *дом* и *house* совпадают по семантике, а значит, должны быть эквивалентны и легко переводимы,

необходимо учитывать разницу культур на уровне если не реальных предметов, то представлений и понятий о них. Иначе говоря, понятие, выражаемое словом *дом*, и то, что стоит за английским словом *house*, – это разные вещи, определяемые разными культурами.

Для того чтобы понять и, соответственно, правильно перевести английское предложение *That morning she had a headache and stayed upstairs*, нужно знать, что представляет из себя английское *house*. Буквальным эквивалентом английских слов этого предложения будут русские слова: *в то утро она имела головную боль и осталась наверху*. Правильный перевод, передающий смысл предложения, – *В то утро у неё болела голова, и она не вышла к завтраку*.

Дело в том, что в традиционном английском доме наверху только спальни, а гостиная, столовая, кухня – на первом этаже. Поэтому понятия *upstairs* (вверху, поднявшись по лестнице) и *downstairs* (внизу, спустившись по лестнице) подразумевают образ жизни и устройство дома, т.е. всё то, что обозначается словом *house* и что в ряде моментов существенно отличается от русского слова-понятия *дом*. И то, и другое – и *house*, и *дом* – складывалось веками под влиянием образа жизни, климата, географических условий и ещё самых различных факторов» [9, с. 57].

В ходе подобных процессов конкретный предмет или явление как объект действительности обретает для людей смысл, становится мотивом его деятельности. Язык, таким образом, является отражением культурных реалий, без изучения которых многие лингвистические факты необъяснимы. «Речь уже идёт <...> о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира (не языка, а мира) носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и т.п., потому что реальное употребление слов в речи, реальное речепроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива», – читаем у С.Г.Тер-Минасовой [9, с. 29].

С точки зрения философии, уникальность этнокультуры создаётся «той системой организации элементов опыта, которая свойственна лишь данной культуре» [6, с. 68]. С точки зрения психологии, такая уникальность обуславливается тем, что «в основе мировидения и мировосприятия каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Поэтому сознание человека всегда этнически обусловлено, видение мира одним народом нельзя простым «перекодированием» перенести на язык культуры другого народа» [4, с.20].

Отсутствие или нечастотность какого-либо предмета, объекта, явления в этнокультурном опыте делает слова, которыми они обозначаются, знаками чужой культуры, смысловые коды которой неизвестны. Чтобы «опредметить» семантически «закрытую» лексику, требуются специальные усилия по вхождению в область неродной лингвокультуры. Этот процесс довольно сложен: «Заимствование из одной культуры в другую определённого культурного явления оказывается возможным лишь на уровне рефлексивного

слоя сознания (то знание, которое осознаётся), бытийный же слой сознания заимствованию не поддаётся. Таким образом, сформировавшийся в культуре-реципиенте образ сознания будет обречён на ущербность и длительное «врастание» в культуру, в результате которого в культуре-реципиенте будет сформирован свой бытийный слой сознания, отличающийся от бытийного слоя сознания культуры-донора, да и рефлексивный слой вряд ли будет скопирован полностью» [1, с. 157 – 158].

Речь в данных случаях идёт не только о, так называемой, «безэквивалентной» лексике. Эквивалентная лексика оказывается на поверку более проблемной для понимания представителями иной культуры, нежели безэквивалентная. Так же как «языковая эквивалентность – это миф, который рассыпается, если принять во внимание такие факторы, как объём семантики, лексическая сочетаемость, стилистические коннотации» [9, с. 54], понятийная эквивалентность является кажущейся, это лишь верхняя часть айсберга, внизу же – культурный слой, неповторимый у каждого народа.

Объяснение самобытности национальной культуры заключено в словах, которыми фиксируются в языке образы познаваемых реалий. «С помощью слов задаётся система координат, в которой человек живёт, в которой складывается образ мира как основной элемент этнокультуры» [5, с. 221]. «За словом в его звуковой или графической материальности стоит фрагмент живого образа из мира конкретной этнокультуры. Системность же значений есть отражение системности самой культуры, той структуры образа мира, которая в ней сформирована», – отмечает Н.Ф.Алефиренко [1, с. 21].

Нераспространённость реалий, а, следовательно, неактуальность для этнокультуры, приводит к отсутствию правильного представления о них в языковом сознании, образе мира её носителей.

Проведённый нами социолингвистический эксперимент с использованием метода свободных дефиниций доказывает различие представлений об одном и том же предмете у представителей различных культур. В ходе эксперимента было опрошено по 135 российских и иностранных респондентов соответственно. Предлагалось дать толкование с функционально-семантических позиций словам *дача*, *ферма*, *таунхаус*, *пентхаус*. Цель – выявить различия в понимании данных лексем-локативов у представителей разных лингвокультур [10, с. 27 –29].

Все российские респонденты продемонстрировали одинаковое понимание лексемы *дача*, предложив для неё близкие дефиниции. Например:

1. *Загородное строение помимо основного городского жилья, чаще всего имеет небольшой участок земли. Используется в тёплое время года в качестве места отдыха и для выращивания овощей и фруктов.*

2. *Место, где люди могут жить, отдыхать, сажать цветы или обрабатывать огород. Это второй дом для хозяина.*

3. *Собственность владельца, небольшой участок за городом, на который человек имеет право, подтверждённое документом. Данный участок владелец может использовать по своему усмотрению, чаще всего на нём выращивают какие-либо культуры.*

4. Место за пределами города, которое находится в частной собственности владельца. Функции: выращивание овощей и фруктов, отдых.

5. Загородный участок с жилым помещением. Служит для занятий сельским хозяйством, отдыха. Используется для личных нужд. И тому подобное.

Иностранные респонденты (англоязычные студенты 2-3 курсов из Индии, Омана и Маврикий) дали слову *дача* различные толкования, вплоть до абсурдных:

1. *Old small house in a village, where people live on vacation.* – Старый маленький дом в деревне, где люди живут на каникулах (21 чел.).

2. *The house, where you can relax.* – Дом, где можно отдохнуть (14 чел.).

3. *Place in the village.* – Место в деревне (5 чел.).

4. *The house, which is located on the beach.* – Дом, который находится на пляже. (1 чел.)

5. *The house in the woods.* – Дом в лесу (5 чел.).

6. *Part of house.* – Часть дома (5 чел.).

7. *A place, where people live in the summer, when it is possible to grow fruit or vegetables; in the country has a beautiful house and garden next to it.* – Место, где люди живут летом, когда возможно вырастить фрукты или овощи; на даче есть красивый дом и сад рядом с ним. (7 чел.)

8. *The place, where my grandfather and grandmother were born and we go there we go to rest.* – Место, где родились дедушка и бабушка; мы туда ездим отдыхать. (5 чел.)

9. *Garden.* – Сад. (7 чел.)

10. *A place, where mother and father were born.* – Место, где родились мама и папа. (8 чел.)

11. *In our country it is not, because nature is the same everywhere.* – В нашей стране этого нет, потому что природа везде одинаковая (11 чел.).

12. *Country.* – Страна. (10 чел.)

13. *A beautiful place in India, where people live, learn and work.* – Красивое место в Индии, где люди живут, учатся и работают. (11 чел.)

Двадцать два человека не смогли дать определение слову *дача*.

Представители русской лингвокультуры проявили единодушие, по всей видимости благодаря распространённости данной реалии в России конца XX – начала XXI в. и устойчивости представлений о роли данного объекта действительности в жизни соотечественников. Инокультурные респонденты разошлись во мнениях, и, даже если дефиниции близки друг к другу (см. дефиниции 1, 2, 3), они выявляют отсутствие понятийной эквивалентности русского слова *дача* и английских *summer cottage*, *bungalow*. Такое явление, как владение загородным участком земли с домом, во-первых, не имеет, по-видимому, широкого распространения на родине иностранцев (об этом свидетельствует отказ объяснить слово, значительное количество абсурдных толкований: см. дефиниции 12, 13), во-вторых, даже в случае наличия этот объект используется, как правило, исключительно для отдыха, в отличие от российской дачи нового времени.

Подобная ситуация сложилась при толковании лексемы *ферма*. Российские респонденты дали сходные дефиниции данному слову. Ср.:

1. *Место, используемое для разведения домашнего скота, чаще всего находится в пригороде.*

2. *Место для выращивания скота, получения от него различных продуктов.*

3. *Большое хозяйство, где разводят животных разных пород, выращивают овощи и фрукты.*

4. *Дом с плантацией, загоном для скота. Там получают различные продукты: овощи, мясо, молоко. Находится за городом, в селах, на полях.*

5. *Место для разведения животных.*

6. *Место выращивания культурных растений, разведения животных ради прибыли.*

7. *Место, где человек, занимающийся сельским хозяйством, выращивает овощи, фрукты или разводит животных на продажу.*

8. *Место, где разводят крупный рогатый скот.*

9. *Участок земли с домом, загонами для домашних животных и, возможно, огородом. Используется для постоянного проживания фермера и его семьи.*

И др. подобные, свидетельствующие об устойчивости представления о данном объекте в русском языковом сознании.

Студенты из Индии и стран Африки разошлись во мнениях по поводу реалии, обозначаемой словом *ферма*:

1. *Garden. – Сад (25 чел.).*

2. *A beautiful place for guests. – Красивое место для гостей (13 чел.).*

3. *Home away from the city. – Дом далеко от города (21 чел.).*

4. *Place in a village in India. – Место в Индии в деревне (24 чел.).*

5. *The place, where we rest. – Место, где мы отдыхаем (11 чел.).*

6. *A place, where people work. – Место, где люди работают (25 чел.).*

7. *A place, where crops are grown. – Место, где выращивают урожай (16 чел.).*

Таким образом, иностранные респонденты, в отличие от российских, не единодушны в своих представлениях о ферме, из чего можно сделать вывод о нераспространенности данной реалии в Индии и африканских странах.

Что касается слов *таунхаус* и *пентхаус*, то при их толковании и российские, и иностранные респонденты продемонстрировали в большинстве своем далёкое от действительности или весьма неточное представление о реалиях, ими обозначаемых.

Дефиниции российских студентов для слова *таунхаус*:

1. *Место для проживания в городе (11 чел.).*

2. *Дом в большом городе, служит для проживания людей (12 чел.).*

3. *Частный дом в центре города (11 чел.).*

4. *Дом в городе или просторная квартира (1 чел.).*

5. *То же самое, что пентхаус, но в черте города (11 чел.).*

6. *Дом в городе для отдыха (11 чел.).*

7. Место отдыха, находящееся рядом с местом работы (11 чел.).

8. Загородный домик (11 чел.).

9. То же, что пентхаус (11 чел.).

10. Дом в сельской местности (6 чел.).

11. Огромные строения для проживания людей, используются для нахождения в них гостиниц; может быть, проживают главы государств при выезде в чужую страну (5 чел.).

12. Городской дом (1 чел.).

13. Место жительства горожан (11 чел.).

14. Дом, расположенный в зелёной зоне город (1 чел.).

15. Место на крыше большого многоэтажного дома (1 чел.).

16. Городская квартира (1 чел.).

17. Частный дом в городе (1 чел.).

16 человек не смогли растолковать слово.

Ср. дефиниции иностранных студентов к слову *таунхаус*:

1. *The house, where few people live.* – Дом, где живёт немного людей (12 чел.).

2. *House, home to many people.* – Дом, где живёт много людей (11 чел.).

3. *Little house.* – Маленький дом (2 чел.).

4. *High big house, in 2 or 3 floor.* – Высокий большой дом, в 2 или 3 этажа (3 чел.).

5. *The house in the village.* – Дом в деревне (13 чел.).

6. *The house in the city.* – Дом в городе (2 чел.).

7. *As a summer residence: a place where animals are bred, make barbecue.* – Как дача: место, где разводят животных, делают шашлык (1 чел.).

8. *Farm.* – Ферма (11 чел.).

9. *Big House, where rich people live.* – Большой дом, в котором живут богатые люди (2 чел.).

10. *Big House, where he rest.* – Большой дом, где отдыхают (12 чел.).

11. *The house in the area where he banks.* – Дом в районе, где находятся банки (12 чел.).

12. *A place for visitors.* – Место для гостей (11 чел.).

13. *The upper part of the house.* – Верхняя часть в доме (3 чел.).

14. *Place in a city, where people work.* – Место в городе, где люди работают (1 чел.).

15. *A place, where celebrate holidays.* – Место, где отмечают праздники (1 чел.).

16. *Office.* – Офис (13 чел.).

17. *Great house in a town where a family lives.* – Большой дом в городе, где живет одна семья (12 чел.).

18. *Place in the capital.* – Место в столице (11 чел.).

19. *A place for important case.* – Место для важного дела (1 чел.).

20. *Location for operations.* – Место для проведения операций (1 чел.).

Пентхаус в анкетах российских респондентов также представлен множеством различных вариантов, в большинстве своём далеких от истины:

1. *Что-то типа дачи* (1 чел.).
2. *Облагороженная квартира или дом для проживания богатых людей* (1 чел.).
3. *Помещение, занимающее целый этаж, используется для отдыха, проживания* (11 чел.).
4. *Вип-номер в отеле* (12 чел.).
5. *Большой дом или квартира* (1 чел.).
6. *Квартира в многоэтажке* (1 чел.).
7. *Дом с улучшенной планировкой* (11 чел.).
8. *Здание нового поколения* (1 чел.).
9. *Чердак или элитное жильё на самом последнем этаже, используется для жилья, отдыха* (1 чел.).
10. *Высокое здание, где на самом верху находится помещение с двумя этажами, т.е. жилая квартира* (11 чел.).
11. *Жильё* (11 чел.).
12. *Дом с комфортными условиями проживания* (1 чел.).
13. *Место для отдыха в пригородном доме* (14 чел.).
14. *Здание для общественных целей* (1 чел.).
15. *Большой дом европейского типа* (1 чел.).
16. *Дом большой площади с многочисленными комнатами* (8 чел.).
17. *Большой жилой дом за чертой города, принадлежащий состоятельным людям* (5 чел.).
18. *Загородный дом, в котором люди отдыхают в свободное время* (6 чел.).
19. *Английский вариант дачи* (7 чел.).
20. *Верхний «люксовый» этаж в домах, как правило, с удобствами частного дома (бассейн, палисадник)* (7 чел.).
21. *Вид квартир в современных новостройках с какими-либо преимуществами и отличиями от обычной квартиры* (1 чел.).
22. *Престижное жильё* (1 чел.).
23. *Дорогое большое строение старинного типа, используемое для проживания обеспеченных людей* (5 чел.).
24. *Место, где живут обеспеченные люди* (6 чел.).
25. *Место высокой комфортности для проживания людей* (1 чел.).
26. *Жилая площадь с хорошим расположением* (1 чел.).
27. *Загородный дом, дача* (1 чел.).
28. *Квартира, занимающая несколько этажей, большая по размеру, красиво меблированная и хорошо отремонтированная* (1 чел.).

6 человек не смогли дать определение данному слову.

Иностранные респонденты предложили также большое количество дефиниций к слову *пентхаус*:

1. *A small building.* – *Маленькое здание* (11 чел.).
2. *A tall building, where they work.* – *Высокое здание для работы* (16 чел.).
3. *Flat.* – *Квартира* (11 чел.).
4. *A place for vacation.* – *Место для каникул* (11 чел.).
5. *Place to relax.* – *Место для отдыха* (15 чел.).

6. *A place for art classes.* – Место для занятий искусством (11 чел.).

7. *The house next to the sea.* – Дом рядом с морем (11 чел.).

8. *A big old house, that was built 20 years ago.* – Большой старый дом, который построен 20 лет назад (12 чел.).

9. *Place in a city, where people work.* – Место в городе, где люди работают (13 чел.).

10. *The house in the city, where there is equipment.* – Дом в городе, где есть оборудование (12 чел.).

11. *Forest, where animals live.* – Лес, где живут животные (1 чел.).

12. *Big house.* – Большой дом (2 чел.).

13. *Guest House.* – Дом для гостей (3 чел.).

14. *Garden.* – Сад (2 чел.).

4 человека не смогли дать толкования слову *пентхаус*.

Таким образом, о словах *таунхаус* и *пентхаус* можно сделать следующие выводы: реалии, ими обозначаемые, не нашли чёткого отражения в языковом сознании как российских, так и иностранных респондентов. Дефиниции к этим словам, составленные опрошенными, в подавляющем большинстве случаев далеки от реального положения вещей. Ср. дефиниции из Википедии: *Пентха́ус* (англ. *penthouse*) – особняк на крыше небоскрёба или отделённая площадь на верхнем этаже здания. Подобная структура может содержать верхнюю часть шахты лифта, оборудование для кондиционирования воздуха или лестницы, которые ведут на крышу. Она также может использоваться для проживания или как подсобное помещение. ... в настоящее время слово «пентхаус» обозначает роскошные и дорогие апартаменты, откуда открывается панорамный вид... (Википедия).

Таунхаус (англ. *townhouse*) – комплекс малоэтажных комфортабельных домов, совмещённых друг с другом боковыми стенами. Каждый из таких домов имеет свой вход, иногда гараж и небольшой палисадник. Существует русский термин для обозначения этого типа жилья – блокированный дом (Википедия).

Уровень наличия / отсутствия каких-либо представлений об описанных выше реалиях представлен в таблице 1, уровень адекватности представлений – в таблице 2.

Таблица 1

Лексемы	Количество толкований (% от общего числа опрошенных)	
	Российские респонденты	Иностранные респонденты
<i>Дача</i>	100%	84%
<i>Ферма</i>	100%	100%
<i>Таунхаус</i>	88%	100%
<i>Пентхаус</i>	96%	97%

Таблица 2

Лексемы	Количество правильных толкований (% от общего числа опрошенных)	
	Российские респонденты	Иностранные респонденты
<i>Дача</i>	100%	35%
<i>Ферма</i>	100 %	30%
<i>Таунхаус</i>	27 %	1%
<i>Пентхаус</i>	6%	0

Социолингвистический эксперимент показал, что слова *дача*, *ферма*, *таунхаус*, *пентхаус*, во-первых, по-разному понимаются представителями разных лингвокультур, и расхождение во мнениях в подавляющем большинстве случаев велико; во-вторых, степень близости к истине, то есть правильному представлению о каждом из названных объектов пространства, напрямую зависит от степени его распространённости в родной стране респондентов. Доказательство последнему – различие неправильных толкований: если бы речь шла о несовпадении в опыте разных народов функционала данных объектов, представители одной лингвокультуры дали бы им сходные определения, но налицо иная ситуация: представления о реалии у носителей одной культуры настолько различаются, что это позволяет сделать вывод о неостребованности языкового знака в связи с отсутствием либо редкостью обозначаемого им объекта в этнокультурном опыте. Речь идёт о национально обусловленном восприятии объектов окружающего мира и таком же отражении его в языковом сознании представителей различных лингвокультур.

Это в очередной раз доказывает, что язык «не существует вне культуры, т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [7, с. 211], что, являясь одним из видов человеческой деятельности, «язык оказывается составной частью культуры, определяемой как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной. Однако в качестве формы существования мышления и, главное, как средство общения стоит в одном ряду с культурой» [2, с. 48].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2010. 288 с.
2. Бромлей Ю.В. Этнос и этнография. М., 1975. 281 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2008. 352 с.
4. Леонтьев А.А. Деятельный ум: деятельность, знак, личность. М.: Смысл, 2001. 392 с.
5. Лурье С.В. Историческая этнология. М., Аспект Пресс, 1997. 448 с.
6. Маркарян Э.С. Очерки теории культуры. Ереван, 1969. 228 с.
7. Сепир Э. Коммуникация // Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993. 656 с.

8. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996. С. 7 – 22.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с.
10. Федосеева Л.Н. Национально и культурно обусловленная детерминированность локативной семантики в языковых картинах мира. // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы. №10. 2012. М.: Издательство: Всероссийский институт научной и технической информации РАН, 2012. С. 27 – 30.

ОБРАЗ БЕЖЕНЦЕВ И МИГРАНТОВ В БРИТАНСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ СМИ

Аннотация. За последние несколько лет международная миграция достигла беспрецедентных масштабов. Европейский миграционный кризис является частью этого глобального тренда и одной из самых освещаемых в средствах массовой информации тем за последнее десятилетие. Во всем мире СМИ оказывают огромное влияние на формирование общественного мнения. Миграция и поиск убежища являются очень деликатными вопросами, которыми часто пренебрегают журналисты.

Ключевые слова: СМИ, беженцы, мигранты, миграционный кризис, Агентство ООН по делам беженцев.

Shevchenko A.P.

PORTRAYAL OF MIGRANTS AND REFUGEES IN BRITISH AND AMERICAN MASS-MEDIA

Abstract. The number of international migrants worldwide has been record-breaking in the last couple of years. Being part of that global trend, the European refugee crisis has been making headlines for the last decade and the media has been covering it in detail. All over the world mass-media exert great influence on public opinion, directing and shaping it. Migration and seeking asylum is a very sensitive subject that is often being presented in a very discompassionate manner by the media.

Key words: mass-media, refugees, migrants, migration crisis, UN Refugee Agency.

В 2015 году в Европе обострилась и вышла из-под контроля ситуация с беженцами из стран Северной Африки и Ближнего Востока. Усилению алармистских тенденций в обществе и нагнетанию истерии активно способствовали средства массовой информации. Американские и, в первую очередь, европейские медиа стали уделять колоссальное внимание этой проблеме, хотя, к этому моменту, название итальянского острова Лампедуза уже фактически стало именем нарицательным. С начала 2000-х этот остров в Средиземном море стал перевалочным пунктом для нелегалов из Африки, которые устремились в Европу. Ссылаясь на данные Агентства ООН по делам беженцев [10], СМИ окрестили «Средиземноморский маршрут» самым «смертоносным» («*Migrant sea route to Italy is world's most lethal*» – газета the Guardian, 11.09.2017; «*2017 on Course to Be Deadliest Year Yet for Refugees Crossing the Mediterranean*» – журнал Time, 06.07.2017).

За пиком активности нелегалов, тысячами прибывающих на территорию ЕС, в российских средствах массовой информации закрепилось понятие «миграционный кризис». Стоит отметить, что в англоязычной среде принято использовать два термина: *the European migrant crisis* или *the European refugee crisis*. Наиболее употребительным является *the migrant crisis*, но зачастую понятия используются как синонимичные, хотя и имеют разный подтекст. *A refugee* – беженец, согласно Оксфордскому словарю: человек, вынужденный покинуть родную страну спасаясь от войны, преследования или стихийного бедствия; *a migrant* – мигрант т.е. человек, перемещающийся из одного места в

другое в поисках работы или более благоприятных условий жизнедеятельности. Сейчас в Европу в основном прибывают беженцы из стран, где ведутся боевые действия (Ирак, Сирия, Йемен) или где не так давно произошли государственные перевороты и революции (Тунис, Ливия, Египет). По данным сайта Eurostat, беженцы из Сирии составляют подавляющее большинство (порядка 22% от общего числа беженцев начиная с 2015 года) [4].

Современная международная миграция развивается во многом как реакция на продолжающиеся демографические сдвиги в населении мира. В результате старения населения развитые страны вынуждены решать надвигающуюся проблему растущего дефицита рабочей силы, а развивающиеся страны не способны обеспечить рабочими местами всех граждан трудоспособного возраста. Согласно докладу Департамента по экономическим и социальным вопросам ООН по международной миграции за 2017 год, 3,4% всего населения планеты — это мигранты (258 млн. человек). Только за последние 17 лет наблюдается существенный прирост в 49%. Наибольшей популярностью среди мигрантов пользуются США (49,8 млн. человек или 19% от общего числа), Великобритания также входит в пятерку наиболее привлекательных для миграции стран (9 млн. человек за прошедший год). В докладе отмечается, что если рассматривать части света, то на первом месте будут не Соединенные Штаты, а Европа (78 млн. человек) [10].

Миграционному потоку в Евросоюз соответствуют следующие качественные характеристики: в целом мигранты моложе, чем местные граждане; это преимущественно лица мужского пола; мигранты концентрируются в больших городах, лишь очень незначительное число проживает в сельской местности; средний профессиональный уровень мигрантов ниже уровня местного населения. Подобный портрет среднестатистического мигранта способствует формированию образа чужаков, которые пришли, чтобы лишить низкоквалифицированной работы местное население.

Как британские, так и американские медиа чаще всего прибегают к крайностям и представляют мигрантов в качестве врагов либо жертв. Осознав масштаб происходящего на пике миграционного кризиса, в начале 2016 года Агентство по делам беженцев ООН обратилось к крупнейшим СМИ с просьбой помочь привлечь больше внимания к проблеме размещения, оказания помощи, а зачастую и спасения жизней беженцев и мигрантов. Совместные усилия должны были помочь сформировать образ оказавшихся в беде людей, консолидировать усилия европейской общественности. Однако далеко не все медиа откликнулись на призыв. Пытаясь найти тому причины, Школа журналистики Кардиффского университета провела контент-анализ новостных сообщений, опубликованных за последние два года в пяти европейских государствах: Испании, Италии, Германии, Великобритании и Швеции. Анализ показал, что СМИ Швеции и ФРГ в абсолютном большинстве случаев использовали слово «беженец», а понятие «мигрант» чаще использовала пресса Великобритании и Италии. Исследователи пришли к выводу, что именно эти слова и задают тон публикуемого материала. Также были выявлены различия в

темах, наиболее широко освещаемых средствами массовой информации. К примеру, вопросы гуманитарного характера чаще поднимались в итальянских публикациях и гораздо реже в британских и немецких СМИ. Темы потенциальных угроз (как общих – социокультурных, так и конкретно для системы социального обеспечения и повышения налогов) превалировали в Великобритании, Италии и Испании [6].

Анализ содержания публикаций СМИ Кардиффского университета выявил общие тенденции: наиболее положительные образ и отношение к мигрантам формировались шведскими журналистами, а наиболее негативные и поляризованные – средствами массовой информации Великобритании. Отдельно в докладе отмечается агрессивный настрой и ведение откровенно антимигрантской кампании «правыми» британскими СМИ (к примеру, *Daily Mail*, *the Times*, *the Telegraph*, *the Sun*, *the Daily Express*) [6].

На сегодняшний день европейский миграционный кризис остается одной из самых острых проблем, но как указывалось выше, самой привлекательной страной для миграции были и остаются Соединенные Штаты Америки. Для США проблема в основном заключается в нелегалах, прибывающих из стран Латинской Америки и Азии. Согласно докладу *Brookings Institute* об освещении СМИ вопроса миграции, десятилетиями американская пресса мешала выработке эффективной миграционной стратегии, и ее влияние только возросло за последние несколько лет. В американской журналистике укоренилась практика ассоциировать все нелегальные, кризисные, спорные, а также провальные внутривнутриполитические явления и события с иммиграцией и мигрантами [2]. Тем не менее, в последнее время можно проследить тенденцию отдаления от сложившегося нарратива традиционных новостных агентств и представления миграционной проблемы с позиции гуманитарного кризиса.

В качестве главной задачи специалисты мозгового центра *Brookings* определяют «совместный поиск выхода из тупиковой ситуации, сложившейся вокруг проблемы, которая по своей природе является непреодолимой» [2]. В расчет также стоит брать тот факт, что для СМИ новости – это товар и хорошо продается то, что привлекает внимание, провоцирует обсуждение, является сенсационным и скандальным. И пока средства массовой информации, вероятно, в ущерб себе же, не будут проводить кампанию по продвижению и формированию более положительного образа мигрантов, не стоит ожидать каких-то существенных перемен.

Разумеется, нельзя говорить о том, что американские медиа полностью пренебрегают гуманитарной проблематикой миграции. Как и в случае с европейской прессой, с начала острой фазы миграционного кризиса в Европе огромное внимание стало уделяться его освещению. К примеру, на протяжении последних нескольких лет один из выпусков журнала *Foreign Policy* полностью посвящен вопросу миграции. В 2016 году в номере «Обездоленные» (*The Dispossessed*, FP Jan/Feb) подробно описывалось бедственное положение беженцев и мигрантов, оказавшихся на территории стран Европейского союза, в издании 2017 года («Дилемма контрабандиста» (*The Smugglers Dilemma*, FP Sep/Oct)) внимание сконцентрировано на опасных маршрутах и бизнесе,

организованном группировками контрабандистов. Стоит отметить, что часть последнего номера была посвящена миграционной политике президента Трампа, которая широко освещается прессой и жестко критикуется.

Сегодня для европейских и, в частности, британских СМИ проблема формирования положительного образа мигрантов и беженцев является весьма насущной. В начале декабря 2017 года под эгидой ЮНЕСКО в Бухаресте прошел недельный тренинг для журналистов «Роль СМИ в формировании отношения к беженцам и мигрантам». Один из дней тренинга был проведен специалистами из британской неправительственной организации Ethical Journalism Network. Эта организация была создана в 2011 году и в качестве своей главной цели определяет «повышение уровня этики в журналистике, которая находится в состоянии упадка» [8], что свидетельствует о том, что в обществе есть на это запрос.

В 2015 году неконтролируемые потоки мигрантов поставили под вопрос идею транспарентности границ между странами-членами Европейского союза, обнажив проблемы обеспечения безопасности и отсутствие общеевропейской миграционной стратегии. Миграционный кризис актуализировал и политизировал тему межкультурного взаимодействия. Находясь под серьезным влиянием со стороны средств массовой информации, поляризация общественного мнения стала более очевидна. Примером тому является нарастающая популярность движений и партий правого толка, что противоречит либерально-демократическим ценностям, которые заложены в основу самой идеи Европейского союза.

Для правительства ЕС, вынужденного в экстренном порядке принимать меры, стало гораздо сложнее поддерживать иллюзию европейской идиллии, которая во многом и стала причиной миграции подобных масштабов. Приняв решение покинуть родную страну, люди идут на огромный риск, лишаются дома, личных вещей и безопасности, а пресса практически обезличивает их, представляет как нескончаемый поток или просто толпу, которая преодолев огромные расстояния пешком, наталкивается на закрытые границы. Описывая эту ситуацию, в большинстве случаев журналисты обезличивают беженцев и мигрантов, забывая о человечности. Нам предлагают упрощенное представление о мигрантах и беженцах. Характеризовать людей самыми простыми категориями значит лишать их того, что делает их людьми. Формализация этой проблемы позволяет более отстраненно рассматривать ее, то есть проявлять безразличие.

Сегодня вновь актуально эссе Джорджа Оруэлла «Политика и английский язык», в котором автор размышляет на тему упадочного состояния цивилизации и, как следствие, английского языка. Он уверен, что упадок языка обусловлен политическими и экономическими факторами, но этот процесс обратим [5]. Мы часто говорим о «журналистских клише» и «штампах», то есть повторениях. По мнению Д.Оруэлла, именно «имитация», т.е. повторение ошибок, является одной из главных причин упадка. Автор утверждает, что избавление от «имитации» поможет более четко мыслить, а ясное мышление является первым шагом на пути к политическому обновлению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. 2017 on Course to Be Deadliest Year Yet for Refugees Crossing the Mediterranean // Time. URL: <http://time.com/4845054/amnesty-2017-refugees-crossing-mediterranean/>
2. A Report on the Media and the Immigration Debate // Brookings Institution. URL: https://www.brookings.edu/wpcontent/uploads/20/04/0925_immigration_dionne.pdf.
3. Migrant sea route to Italy is world's most lethal // The Guardian. <https://www.theguardian.com/world/2017/sep/11/migrant-death-toll-rises-after-clampdown-on-east-european-borders>.
4. Migration and Migrant Population Statistics // Eurostat. URL: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics#Further_Eurostat_information.
5. Orwell George. Politics and the English Language. URL: http://www.orwell.ru/library/essays/politics/english/e_polit/.
6. Report for the United Nations High Commission for Refugees // Cardiff School of Journalism, Media and Cultural Studies. URL: <http://www.unhcr.org/56bb369c9.pdf>.
7. The Dispossessed // Foreign Policy Jan/Feb 2016.
8. The Role of Mass-Media in Treating the Refugees and Migrants // Ethical Journalism Network. URL: <http://ethicaljournalismnetwork.org/mass-media-refugees-migrants>.
9. The Smuggler's Dilemma // Foreign Policy Sep/Oct 2017.
10. UN International Migration Report 2017. URL: http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf.

Шилина Н.В.

К ВОПРОСУ О СОСТАВЛЯЮЩИХ КОМПОНЕНТАХ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: в статье рассматриваются составляющие иноязычной социокультурной компетенции обучающихся, подробно рассмотрены блоки данной компетенции (знания, умения, навыки, личностные характеристики).

Ключевые слова: иноязычная социокультурная компетенция, обучающийся, компонент, знания, умения, навыки, личностные характеристики.

Shilina N. V.

ON COMPONENTS OF FOREIGN-LANGUAGE SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS

Annotation: the article deals with components of foreign-language sociocultural competence of students and blocks of this competence (knowledge, abilities, skills, personal characteristics).

Key words: foreign-language sociocultural competence, student, knowledge, abilities, skills, personal characteristics.

Знания о системе национальных ценностей народов стран изучаемого языка и русского народа представляются необходимыми для анализа социокультурных явлений иноязычной и родной культур, а также их сравнения. Усвоение данной информации способствует развитию межкультурного понимания, практически недостижимого в случае ограничения культурологической информации фактами культуры вне их связи с этнопсихологией.

Знание владения реалий нашей культуры, национального характера, норм и традиций общения носителями иностранного языка необходимо для понимания различий культур и способствует осознанию курсантами того, что они являются носителями русской культуры – также важного условия межкультурного понимания [1, с. 69].

Умение идентифицировать явления и факты иноязычной и родной культуры представляется базовым и приобретает особое значение в связи с тем, что отсутствие опыта межкультурной коммуникации имеет своим результатом неспособность видеть явления иноязычной культуры, их своеобразие. Анализ и сравнение явлений родной и иноязычной культуры способствует их лучшему пониманию.

Под иноязычной социокультурной компетенцией обучающихся понимается знание социокультурного контекста использования иностранного языка и умение в нем общаться [3, с. 104].

В ее состав входят:

а) профессионально значимые качества личности: открытость, восприимчивость к новым идеям, социокультурная наблюдательность, уважение своеобразия иноязычной культуры, принятие ее идей и ценностей,

терпимость, позитивное отношение к носителям иноязычной культуры, тактичность, владение своим эмоциональным состоянием в межкультурном и педагогическом общении;

б) знание сущности межкультурной коммуникации, национальной системы ценностей, особенностей национального характера русских и народа страны изучаемого языка, уклада повседневной жизни и быта народов-носителей языка, актуальных в массовом обыденном сознании житейских сведений, традиций и норм общения, страноведческие знания, знание лингвострановедчески окрашенной лексики, видения реалий нашей культуры народом-носителем иностранного языка;

в) умения идентифицировать факты и явления иноязычной и родной культур, анализировать и сравнивать их, выбирать приемлемый стиль речевого и неречевого поведения [2, с. 33].

Таким образом, иноязычная социокультурная компетенция обучающихся должна включать в себя ряд блоков, таких, как знания, умения, навыки и личностные качества.

Обучающимся необходимо знать лексический и грамматический минимум в объеме, необходимом для работы с иноязычными текстами общекультурной направленности и осуществления устной и письменной коммуникации на иностранном языке, национальную систему ценностей, особенности национального характера русских и народа изучаемого языка, реалии культуры страны изучаемого языка (уклада повседневной жизни и быта народов – носителей языка, актуальных в массовом обыденном сознании житейских сведений, традиций и норм общения на иностранном языке, лингвострановедчески окрашенной лексики, страноведческие знания); уметь читать и переводить иноязычные тексты общекультурной направленности, идентифицировать, анализировать и сравнивать факты и явления иноязычной и родной культур; выбирать приемлемый стиль речевого и неречевого поведения; владеть навыками монологической и диалогической речи на иностранном языке в устной и письменной формах для осуществления межличностного и межкультурного взаимодействия, а также обладать личностными характеристиками:

- 1) открытость, восприимчивость к новым идеям;
- 2) социокультурную наблюдательность;
- 3) уважение своеобразия и уникальности иноязычной культуры;
- 4) принятие представителей страны изучаемого языка, идей и ценностей иноязычной культуры;

- 5) терпимость, позитивное отношение к носителям иноязычной культуры;

- б) тактичность, владение своим эмоциональным состоянием в межкультурном и педагогическом общении.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белякова Н.М. Требования к уровню сформированности социокультурной компетенции в современном технологическом обществе // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. №73-1. С. 68-71.
2. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущего учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2003. №2. С. 30-35.
3. Романова Г.А. Развитие социокультурной компетентности студентов в условиях интеракции // Инициативы XXI века. 2015. № 4. С.102-105.

СЕКЦИИ IV/V. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕРМИНА И ОТРАСЛЕВЫХ ТЕРМИНОЛОГИЙ. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

Власенко С.В.

НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПАРОНИМИЮ В СВЯЗИ С ПРОБЛЕМАМИ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы перевода юридической терминологии в связи с новым подходом к паронимии. Явление паронимии, которое изучается лексикографами в основном применительно к общезыковому пласту лексики, присуще также отраслевым языкам и, соответственно, терминологическим единицам этих языков, включая язык права. Приводятся примеры паронимов в русской и английской юридической терминологии, которые порождают проблемы в юридическом переводе.

Ключевые слова: паронимия, юридическая терминология, юридические паронимы, юридический английский язык, юридический перевод, юридический русский язык

Vlasenko S.V.

A NEW VIEW ON PARONYMY IN RELATION TO THE PROBLEMS OF TRANSLATING LEGAL TERMINOLOGY

Abstract. The article features some issues on translating legal terminology, given a new view on paronymy. This phenomenon studied by lexicographers mainly on general lexis stratum, is also typical of domain-specific languages and, respectively, of terminologies in these languages, including legal language. Paronymic terminologies in legal Russian and legal English are analysed as complicating legal translation.

Key words: legal English, legal paronyms, legal Russian, legal terminology, legal translation, paronymy

Вопросам паронимии уделялось недостаточно места при изучении переводческих проблем: преимущественно они рассматривались в рамках лексикологической проблематики каждого отдельного языка в соответствующей языковой паре для установления приемлемых межъязыковых соответствий. Традиционно переводчиков обучали лексикологии родного и иностранного языков с акцентом на синонимии и антонимии, а также паремии и омонимии. Наряду с этим, одним из популярных вопросов сопоставительных лексико-семантических исследований, применявшихся в переводоведении, являлся вопрос о так называемых «ложных друзьях переводчика», например, *арбитраж* – *arbitration* / *арбитраж* – *arbitrage*, где каждый член межъязыковой пары концептуально отличен, если не противоположен по значению. Согласно современному подходу, феномен «ложных друзей» принято относить к проблеме международной омонимии. Паронимия констатировалась как лексическое явление, которое полагалось менее значимым для переводческой проблематики.

Вместе с тем, с усложнением социально-политических контекстов вследствие научно-технического прогресса и глобализации паронимия все больше рассматривается в сопоставительном, межъязыковом, ракурсе. Так,

вполне очевидно семантическое различие между понятием *медиация*, обозначающим процедуру внесудебного (досудебного) урегулирования конфликта или спора между сторонами, и понятием *медитация*, обозначающим состояние длительной внутренней сосредоточенности, самосозерцания (основано на [18]). Вместе с тем, близкозвучие лексем *mediation – meditation / медиация – медитация* чревато, в особенности в условиях коммуникативных шумов, осложнить работу устного переводчика, а также письменного переводчика, работающего в режиме сжатого времени. И это не вопрос фоностилистики, к которой зачастую относят паронимию, а вопрос именно идентификации смысловозначительной, семантической.

Составители словарей паронимии указывают на то, что масштабы лингвистических исследований явления паронимии менее значительные, чем исследования синонимии, антонимии или омонимии [12, с. 3]. Однако такие исследования ведутся, что подтверждает актуальность проблематики паронимии среди проблем современной лингвистики. В последние десятилетия стали появляться диссертационные исследования, в которых приводятся результаты многоаспектного изучения паронимов. Так, в монопольном ракурсе можно отметить, среди прочих, следующие работы [5; 6; 13], а в сопоставительном ракурсе – на работы [1; 9; 10] и др. Уже сам факт изучения паронимии в сопоставительном аспекте свидетельствует о новом подходе к статусу паронимии в переводоведении. Именно с позиций англо-русского перевода юридической терминологии, рассматривается паронимия в настоящем докладе.

Основная сложность исследования паронимии заключается в отсутствии единого мнения исследователей, включая составителей толковых словарей паронимов, в отношении критериев отнесения слов к данной лексической категории. Такая ситуация, достаточно затянувшаяся во времени, не способствует совершенствованию речевой практики ни носителей языка, ни исследователей, ни коммуникантов. Безусловно, большое содействие при выборе корректных форм в речепотреблении и в межъязыковом переводе оказывают существующие русскоязычные толковые словари паронимов [4; 7; 11; 12; 15], а также англоязычные [16; 19; 20], но принципы отнесения слов к паронимам остаются уже на протяжении нескольких десятилетий до конца не унифицированными.

В одном из первых словарей паронимов русского языка автор-составитель Н.П. Колесников дает следующее определение явления паронимии: «Термином паронимия (от греч. слов *para* – возле, рядом, около и *онума* – имя) принято называть такое явление в речи, когда два слова, в какой-то мере сходно звучащие, но имеющие разное значение, ошибочно употребляются одно вместо другого» [11, с. 3]. Далее автор добавляет, что сходное звучание в ряде случаев сопровождается смысловой близостью. Проанализировав речевые ошибки 1960-70-х гг., он ратует за то, что паронимия как смешение близкозвучных слов свидетельствует о недостатке языковой грамотности [11, с. 5]. При этом акцент делается на неизбежности ошибочного употребления сходнозвучных слов в условиях недостаточности знания значений обоих или одного из слов-

паронимов, недостаточного владения культурой речи. В терминах современной лингвистики и лингводидактики, можно квалифицировать такие ошибки отсутствием должной языковой компетентности.

Укажем также на мнение Ю.А.Бельчикова о паронимии, который определяет ее как «явление частичного звукового сходства слов (паронимов) при их семантическом различии (полном или частичном)» [3, с. 368]. Автор выделяет два фактора возникновения проблемы паронимии: преднамеренность и непреднамеренность. В случае непреднамеренности смешение паронимов правомерно считать речевой ошибкой, а в случае преднамеренного сближения или смешения паронимов в речи – это стилистический прием (парономазия). Отсюда исходит определение паронимов как слов с частичным звуковым сходством при полном или частичном семантическом различии.

Наряду с этим, Ю.А.Бельчиков утверждает, что в 1960-70-х гг. к паронимам относили только однокоренные слова одной и той же части речи, например, *главный – заглавный, выплата – оплата – плата* [Там же]. При таком подходе, который фактически гарантирует словообразовательную соотнесенность, паронимы могут обнаруживать сходные синонимические признаки значения, например, *человеческий – человечный* или *служить – выслуживать – заслуживать – прислуживать*, хотя, по убеждению Ю.А.Бельчикова, явление синонимии принципиально отлично от явления паронимии.

Согласно Ю.А.Бельчикову и М.С.Панюшевой, под паронимами следует понимать «слова, похожие по звучанию и близкие, но не тождественные, по значению» [4, с. 3]. Одним из признаков паронимов – одинаковое ударение сопоставляемых слов, хотя этот признак не абсолютен, но для значительной части паронимов действителен [Там же, с. 4]. Еще одним важным признаком паронимии авторы признают тот факт, что паронимическую пару или ряд составляют, как правило, слова одного и того же или близких понятийно-тематических планов, добавляя, что «это принципиально важное обстоятельство для ортологических лексикографических изданий, поскольку исходным «импульсом» для сопоставительного анализа паронимов является потенциальная возможность их смешения в речи». Вместе с тем, укажем, что авторы причисляют к наиболее многочисленной группе паронимы, являющиеся однокоренными словами и относящиеся к одной части речи, а также имеющих близкую или соотносимую семантическую соотнесенность [Там же]. Авторы понимают под такой семантической соотнесенностью близкие, перекрещивающиеся предметно-тематические, предметно-понятийные планы, например, *бывший – былой, быт – бытие* [Там же, с. 25–28], *гуманизм – гуманность – гуманистичность* [Там же, с. 133] и *гуманный – гуманитарный – гуманистический* [Там же, с. 135]. Следовательно, авторы следуют частеречному приоритету, акцентируя структурные признаки паронимов.

Согласно В.И.Красных, который отводит паронимии особое место в лексической системе языка, одни лингвисты, в частности, Н. П. Колесников, относят к паронимам любые созвучные слова, как однокоренные, так и разнокоренные, на основе их окказионального смешения в речи, например,

стерильный – стиральный, масон – муссон, т.п. При таком подходе звуковое подобие слов случайно (на основе [12, с. 3]). Следует признать такую трактовку широкой. Другие лингвисты, например, Ю.А.Бельчиков, относят к паронимам только однокоренные слова, которые принадлежат одной части речи и, благодаря общему корню или основе, имеют сходство в звучании, при этом их значения различаются. Такой подход обуславливает неслучайность звукового сходства слов-паронимов, вытекающее из словообразовательных и смысловых связей [Там же, с. 4]. В.И.Красных включает в категорию паронимов близкозвучные слова одной части речи и одного семантического поля, которые, как правило, имеют разные значения. У этого исследователя паронимы – это однокоренные слова, например, *аспект – конспект, аппарат – аппаратура, аффект – эффект*; так же, как и паронимические ряды: *беглец – бегун – беженец; исправимый – исправительный – исправленный – исправный; единичный – единый – единственный*. Такая трактовка близка подходу Ю.А.Бельчикова. В.И.Красных полагает, что к паронимам следует относить слова, имеющие словообразовательное и, следовательно, звуковое сходство. Следует признать такую трактовку узкой.

Очевидно, что само наличие столь неодинаковых подходов к трактовке паронимии сказывается на словарных статьях и несоординированности лексикографических изданий по паронимической лексике.

Рассмотрим пример. Среди предложенных в словаре Н.П.Колесникова паронимических пар находим *поступок – проступок* [11, с. 192], первый из которых определяется как действие, а второй как провинность. Эту же пару находим и в словаре Ю.А.Бельчикова и М.С.Панюшевой [4, с. 342–343], которые отмечают, что «поступок – любое действие человека (он может быть и низким, и благородным), проступок – дурное, вредное действие, провинность» [Там же, с. 343]. Следует указать, что действие может совершаться не только человеком, но и организацией (учреждением, ведомством, компанией, т.е. юридическим лицом), а также страной или группой стран. Недаром в стандартных оговорках о форс-мажоре обычно содержатся терминологические сочетания о *действии или бездействии* каких-либо ведомств. В юридических договорах (например, коммерческой концессии) можно встретить фразы типа «совершение какого-либо действия или бездействия любым агентом, представителем, подрядчиком или лицензиатом Пользователя...», где терминосочетание *действие и бездействие* передается стандартным термином *action or omission*. Однако выражение *преступное бездействие* может передаваться иначе *culpable failure*, что не исключает варианта *criminal omission*. Эти примеры говорят о сложной природе рассматриваемого явления применительно к переводу.

В контексте нашего доклада эта пара *поступок – проступок* важна, поскольку оба ее члена относятся к юридической лексике, причем *проступок* – термин административного и уголовного права. В паронимической паре *поступок – проступок* нет единого корня, о чем свидетельствует словообразовательный словарь А.Н.Тихонова [17]. Согласно этому словарю, в слове *поступок* – отглагольном существительном от ‘поступить’ – корень

‘поступ’ и суффиксальный морф ‘-ок’ [17 (I), с. 802]. В то время как у слова *проступок* – отглагольном существительном от ‘проступить’, в свою очередь образованном от ‘ступить’, – корень ‘ступ’, имеющий аффиксальные морфы ‘по-’ и ‘-ок’ соответственно в препозиции и постпозиции к корню [17 (II), с. 189–190].

Два толковых словаря иностранных слов принципиально по-разному толкуют явление паронимии и, соответственно, паронимы. Так, в словаре иностранных слов Л.П.Крысина паронимия определяется как «близость слов по форме и по значению (напр., «бережный» и «бережливый»)» [14, с. 520], а пароним как «слово, близкое к другому слову по форме и по значению (напр., «представить» и «предоставить», «экономный» и «экономичный»)» [Там же]. Из приведенных определений видно, что приведенное словарное определение предусматривает близость форм слов, то есть наличие у них одного корня или основы, а также близость значений, что предопределяет разную степень отношений синонимии между паронимами как словами однокоренными. В то же время в словаре Е.Н.Захаренко и др. паронимия определяется как «частичное звуковое сходство разных слов при различии (полном или частичном) их значений, напр. «цветной» и «цветовой», «двойной» и «двойственный»)» [8, с. 468], а паронимы как «слова, имеющие сходство в звучании, но различающиеся по значению, напр. «кров» и «кровь», «табло» и «таблица»)» [Там же]. Из этих определений следует фонематическое сходство, близкозвучие, но не предписывается сходный морфологический состав, а также не предписываются отношения синонимии. Иными словами, близкозвучие как фонетическое родство доминирует над морфологическим родством, не предполагая близких синонимических отношений.

Мнение Е.Н.Захаренко и др. авторов «Нового словаря иностранных слов» разделяют и авторы «Англо-русского словаря по лингвистике и семиотике», для которых «пароним – слово из группы лексем, близких по звучанию, но различных по значению; например, *космический* – *косметический*)» [2, с. 263]. Мы бы добавили еще одно близкое по звучанию слово, увеличив паронимическую пару до паронимического ряда: *комический* – *космический* – *косметический*. Таким образом, два последних определения [8, с. 468; 2, с. 263] относят к паронимам разнокоренные слова, значения которых не связаны отношениями синонимии именно в силу отсутствия общности морфологического состава. Это принципиально отличает эти определения от приведенных выше определений лексической паронимии и паронимов, согласно которым паронимы – слова близкозвучные и однокоренные, а также связанные синонимическими отношениями.

Небезынтересно отметить, что в словаре И. Н. Мизиной, составленном как универсальный словарь для носителей русского языка, содержится юридическая лексика. Вот несколько примеров:

- *заплатить* – *оплатить* – *уплатить* [15, с. 430],
- *информативный* – *информационный*; *исполнительный* – *исполнительский* [Там же, с. 433],
- *криминальный* – *криминогенный* [Там же, с. 436],

- *мирный* – *мировой* [Там же, с. 437],
- *парламентёр* – *парламентарий* [Там же, с. 442],
- *федеральный* – *федеративный* [Там же, с. 450].

Существенный недочет паронимических словарей состоит в том, что ни в одном из упомянутых словарей, за редким исключением, практически не встречается стилистических или прагматических помет о сфере употребления того или иного слова-паронима. Вместе с тем, в них содержится достаточно примеров юридической лексики и терминологии. Приведем лишь несколько из них из словаря Н. П. Колесникова (1971 г.):

- *банкноты* – *банкроты* [11, с. 27],
- *безответный* – *безответственный* [Там же, с. 29],
- *виноватый* – *виновный* [Там же, с. 42],
- *гражданственность* – *гражданство* [Там же, с. 57],
- *декларация* – *декорация* [Там же, с. 65],
- *детективный* – *дефективный* – *дефектный* [Там же, с. 66],
- *довод* – *повод*; *допрос* – *опрос* [Там же, с. 70],
- *жирант* – *жират* [Там же, с. 76],
- *застраховать* – *зафрахтовать* [Там же, с. 79],
- *земельный* – *земляной* – *земной* [Там же, с. 81],
- *индоссант* – *индоссат* [Там же, с. 86],
- *иммигрант* – *эмигрант* [Там же, с. 85],
- *инспирировать* – *инсценировать* [Там же, с. 87],
- *наследие* – *наследование* – *наследство*; *наследный* – *наследственный* [Там же, с. 147].

Прокомментируем три пары юридических паронимов: (1) *виноватый* – *виновный*, (2) *банкноты* – *банкроты* и (3) *жирант* – *жират*. Что касается пары (1), то *виноватый* определяется в указанном словаре как «провинившийся в чем-л.; совершивший какой-л. промах, неловкость и т.п.; обнаруживающий сознание вины», а *виновный* – как «человек, совершивший преступление или проступок». В паре (2) оба термина из финансового права, причем *банкноты* могут входить и в административное и уголовное право в соответствующих контекстах, а *банкроты* – в предпринимательское (гражданское) право. Следовательно, пара (2) не может не сопровождаться пометами *юр.*, *фин. пр.*, *предприн. пр.*, *заимств.* Аналогично, в паре юридических паронимов (3), относящейся к вексельному праву, находим первый член, обозначающий «лицо, делающее на векселе передаточную надпись», а второй член – «лицо, на которое переводится вексель». Оба термина представляют лексические заимствования. Для обоих следовало бы сделать следующие пометы: *юр.*, *вексел. право*, *заимств.*

Аналогично, находим и другие сложные юридические паронимы без каких-либо пометок о специальных языках и сферах употребления. Так, в паре *застраховать* – *зафрахтовать* [11, с. 79], первый член из терминологии страхового права, а второй – из транспортного, а именно, морского и воздушного. В юридическом паронимическом ряду *земельный* – *земляной* –

земной [11, с. 81], *земельный* и *земляной* представляют терминологию земельного, жилищного и строительного права, а *земной* – космического права. В связи с переводом возникает много сложностей в отношении терминов наследственного права, которые образуют два паронимических ряда: *наследие* – *наследование* – *наследство* и *наследный* – *наследственный*. Так, например, *наследие* – *legacy; heritage; наследование* – *succession, inheritance; наследство* – *inheritance, decedent's estate, heirdom* и др. При этом, *наследный* – *hereditary* или *inheritable*, а наследуемый титул *наследный принц* имеет в английском праве два исторических варианта: *Crown Prince* и *Prince Royal*, при этом *наследственный* может обозначаться рядом адъективных паронимических лексем – *hereditary, hereditable, heritable, inherited*.

Эти и другие примеры дают основание говорить о том, что паронимия – явление, не ограничивающееся общезыковым пластом лексики, но включающее отраслевую лексику и терминологию, в том числе юридическую. Кроме того, полагаем, что для таких паронимических пар, как *исполнительный* – *исполнительский* [15, с. 433], следует учитывать их широкий отраслевой узус как терминологических единиц в языке права, причем и в юридическом русском, и в юридическом английском, снабжая их прагматическими пометами о специальных сферах употребления, а также приводить двуязычные коллокации, например: *исполнительная власть, органы исполнительной власти* – *executive branch / power, executive agencies*. Укажем на возможность, если не целесообразность, дополнить рассматриваемую паронимическую пару для формирования ряда: (а) *исполнительный* – (б) *исполнительский* – (в) *исполняющий* (обязанности директора, председателя). Пароним (в) употребляется во многих социологемах для обозначения руководителей учреждений, действующих на временной основе в отсутствии постоянного руководителя. Она передается в английском следующим образом: *acting director / chairman*. Заметим, что словарь В.И. Красных включает в ряд адъективных паронимов словоформы действительных причастий настоящего времени и страдательных причастий настоящего и прошедшего времени, утверждая, что они наиболее частотны с частеречной точки зрения, например, *испытанный* – *испытательный* – *испытующий* [12, с. 6]. В этой связи *исполнивший* также имеет право на включение в ряд. Предлагаемый окончательный паронимический ряд выглядит следующим образом: *исполнительный* – *исполнительский* – *исполняющий* – *исполнивший*.

В заключении отметим, что проанализированные юридические паронимы охватывают как общеправовую проблематику, так и отдельные отрасли права, что указывает на востребованность изучения юридической паронимии. Их описание – сложная задача, требующая, прежде всего, разработки унифицированного набора признаков отнесения лексики к категории паронимов. Представляется, что использование более широкого подхода к определению паронимии, не связанного со строгой морфологической общностью слов-паронимов и предметно-тематической замкнутостью узуса, послужит полезной базой для переводоведения в разработке методов, включая экспериментальные, для изучения паронимии в межъязыковом аспекте и ее

дальнейшего описания применительно к разным видам перевода, включая юридический перевод.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антипина О.П. Сопоставительный анализ паронимов русского и английского языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Башкир. гос. ун-т. Уфа, 2012.
2. Баранов А.Н., Добровольский Д.О., Михайлов М.Н., Паршин П.Б., Романова О.И. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике; под ред. А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского. Изд. 2-е, исп. и доп. М.: Азбуковник, 2001.
3. Бельчиков Ю.А. Паронимия // Лингвистический энциклопедический словарь / авт.-сост. колл. авторов ; под ред. В. Н. Ярцевой. М. : Советская энциклопедия, 1990. С. 386.
4. Бельчиков Ю.А., Панюшева М.С. Словарь паронимов русского языка. М.: Астрель, 2007.
5. Вдовина О.А. Функционально-семантическая дифференциация синонимических и паронимических единиц в лексической системе русского языка : на материале лексико-семантического поля «Человек» : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / С.-Петербур. гос. ун-т. Санкт-Петербург, 2002.
6. Веракса Т.В. Лингвистическая природа паронимов русского языка : автореф. дис. ... докт. филол. наук : 10.02.01 / С.-Петербур. гос. ун-т. Санкт-Петербург, 2000.
7. Вишнякова О.В. Словарь паронимов русского языка. М.: Русский язык, 1984.
8. Захаренко Е.Н., Комарова Л.Н., Нечаева И.В. Новый словарь иностранных слов. М.: Азбуковник, 2006.
9. Иванов С.С. Особенности изучения паронимической лексики в терминсистеме экономики при обучении русскому языку как языку специальности в армянской аудитории : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ереванский гос. ун-т языков и социальных наук им. В. Я. Брюсова. Ереван, 2015.
10. Ишкильдина З.К. Лексико-семантическая категория паронимии в разноструктурных языках : на материале русского и башкирского : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Башкир. гос. ун-т. Уфа, 2003.
11. Колесников Н.П. Словарь паронимов русского языка. Тбилиси: Изд-во Тбилисского университета, 1971.
12. Красных В.И. Толковый словарь паронимов русского языка : 1100 паронимических рядов, более 2600 паронимов. М.: Астрель : АСТ, 2003.
13. Крылова Н.В. Паронимия в современном английском языке: идиоэтнический и функциональный аспекты : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И.Герцена. Санкт-Петербург, 1993.
14. Крысин Л.П. Иллюстрированный толковый словарь иностранных слов. М. : Эксмо, 2008.
15. Мизинина И.Н. Словарь паронимов русского языка // И. Н. Мизинина. Универсальный словарь русского языка. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2011. С. 417–454.
16. Словарь-справочник по нормативному речепотреблению / рус. предисл. проф. Т.Б.Назаровой. М.: Астрель, 2003. [Collins Cobuild. English Usage / The University of Birmingham. Harper Collins Publishers, 1995].
17. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. В 2-х тт. М.: Изд-во «Русский язык», 1985. Т. 1: Словообразовательные гнезда. А–П. Т. 2: Словообразовательные гнезда. Р–Я.
18. АBBYY-6 2014: Electronic Multilingual Dictionary, Version 6. АBBYY Software Ltd., 2014. URL: www.Lingvo.ru [дата обращения: 17.01.2018]
19. Partridge E. Usage & Abusage. A Guide to Good English. UK: Penguin Books & Hamish Hamilton, 1977.
20. Haigh R. Easily Confused Words, in: Haigh R. Legal English. 3d edn. London and New York: Routledge, 2012. P. 242–246.

Демко Т.Н.

ПРОБЛЕМА ТЕМАТИЧЕСКО-СМЫСЛОВОГО ПОЛЯ ТЕРМИНА «ПЕНИТЕНЦИАРНАЯ СЛУЖБА»

Аннотация. Понятие «пенитенциарный» вошло в лексикон уголовно-исполнительного наказания на основе смежности значений – вина, епитимья – из церковно-католической практики. Нынешнее бытие термина рассматривается в контексте проблемного поля пенитенциарной службы с учетом обновления принципов исполнения уголовного наказания, например, гуманизации и ресоциализации. Тематическое поле термина подвижно, в связи с чем он приобретает новые смысловые оттенки. Анализ смыслового поля термина и его динамики служит постижению профессии во всей полноте ее проблем.

Ключевые слова. Пенитенциарный, пенитенциалии, проблемное поле, тематическо-смысловое поле, уголовное наказание, пенитенциарная служба.

Demko T.N.

PROBLEM OF A SEMANTIC SPACE OF THE TERM "PENITENTIARY SERVICE"

Annotation. The concept "penitentiary" has entered a vocabulary of penal punishment on the basis of proximity of meaning – guilt, epitimia – from Catholic church practice. Currently the term is considered in the context of the problem of penitentiary service taking into account updating of the principles of execution of criminal penalty, for example, of humanization and resocialization. The thematic content of the term is flexible in this connection it gets a new semantic meaning. The analysis of the semantic content of the term and its dynamics serves comprehension of a profession in all completeness of its problems.

Key words: penitentiary, penitentsialiya, problem field, semantic space, criminal penalty, penitentiary service.

Слова «пенитенциарный», «пенитенциарист», «пенитенциаристика» употребляющиеся как понятия, относящиеся к сфере исполнения уголовных наказаний, не имеют статуса эталонных терминов. Тем не менее, они распространены в профессиональной сфере и используются как синонимические понятия, отражающие практику осуществления наказаний в виде лишения свободы. И хотя их смысл и значение не получили строго установленного, точного, стандартного и неизменного определения, они играют важную роль не только в описании данного вида деятельности, не только в осмыслении ее, но и в расширении границ ее проблемного поля.

Несколько слов о проблемном поле деятельности. *Проблемное поле* – это множество задач, стабильно присутствующих, решаемых постоянно и «по мере поступления» в границах данного вида человеческой активности. Реальная практика гораздо сложнее тех регламентов, которыми теоретически очерчены границы любого дела. Проблемы, формирующие живую ткань профессии, точно так же не вмещаются ни в профессиограммы, ни в официальные бумаги с перечнем служебных обязанностей сотрудников. Каждая профессия, каждое дело на практике простираются далеко за рамки своего наименования. За примером далеко ходить не надо: «Академия права и управления» – так именуется профиль вуза, готовящего специалистов для пенитенциарной

деятельности. Каким бы емким ни был титульный, заглавный, термин любой профессиональной сферы, она нуждается – чтобы отразить реальное ее содержание в полной мере – в целой системе понятий, в своеобразном, достаточно обширном, словаре, соотносящимся с ключевыми темами.

Вместе с проблемным полем деятельности формируется и *тематически-смысловое поле* – гнездо komponующихся вокруг данной темы понятий, кластер, набор слов и словосочетаний, обслуживающих осмысление и решение проблем. Массив понятий (не только специальные термины) позволяет «расставлять все по местам», учитывать нюансы, передавать конкретное многообразие жизни внутри профессии или службы.

Показательна в этом смысле история слова «пенитенциарный». Термин восходит к латинскому *poenitentiarius*, что переводится как «покаянный», «исправительный» (*poenitentia* – раскаяние). Однако на протяжении нескольких веков данный этимон служит основой для слов, значение которых отстает от инвариантного смысла в ту или иную сторону. В конечном итоге слово как бы «переместилось» из одного *проблемного поля* человеческой активности в другое, в связи с чем его *тематически-смысловое поле* приобретает другие очертания, в новом контексте оно наполняется новыми семами и семемами.

О термине «пенитенциарный» в проблемном поле церковно- католической практики

Ближе всего к первоначальному значению, а именно «покаянный», понятие использовалось у католиков. Пенитенциарием назывался священник, исповедующий верующего (в особых случаях по поручению римского папы или епископа). В словаре Римской католической церкви это слово имело еще одно значение: «духовное учреждение, разрешающее именем папы отпущение грехов и дающее диспенсации, т.е. индивидуальное освобождение данного лица от действия известного закона (напр., устранение препятствий к браку) или от выполнения обязательств морального порядка (освобождение от данного обета)» [5, с. 256 – 257].

Корень, входящий в состав латинского слова *poenitentiarius* стал первоисточником еще для одного термина. В описаниях средневековой культуры встречается понятие «пенитенциалии», хорошо известное ученым-медиевистам. Вот как характеризует это ушедшее в прошлое явление известный культуролог А.Я. Гуревич (1924 – 2006): «Пенитенциалии («покаянные книги») католической церкви – пособия для исповедников, содержащие перечни грехов и устанавливающие епитимьи за них. Подчас они были написаны в форме подробных вопросников, которыми должны были пользоваться приходские священники на исповеди, заимствуя из них нужные, с их точки зрения, вопросы и переводя их при этом с латыни на понятный исповедующемуся язык. Это практические руководства для служебного пользования тою частью духовенства, которая ближе всего стояла к пастве, знала ее религиозную жизнь и была обязана следить за ее исправлением» [1, с. 49]. Как видим, слово «пенитенциалии», соотносящееся с понятием покаяния, ближе к его этимологической истории.

Для современных исследователей в «пенитенциариях» и «пенитенциалиях» открывается ушедшая в прошлое культура европейцев раннего Средневековья с ее особенным вниманием к тому, что делается в душе человека. Принцип данной практики можно выразить словами поэта XX века Николая Заболоцкого: «душа обязана трудиться». О чем? Над чем? Для верующего в средневековье не было ничего страшнее угрозы гибели души. Ее будущее, муки искупления, которые еще можно предупредить – вот о чем следовало подумать в первую очередь.

Проблемно-тематическое поле, складывающееся вокруг понятий «пенитенциалии», а также «пенитенциарии», было детально определено вопросами святых отцов: в чем конкретно следует покаяться, какие промахи и ошибки осознать, за что просить прощения. Все понятийное гнездо, полный кластер, весь набор родственных понятий средневековой пенитенциаристики согласован с основными догматами христианства. Греховным считалось нарушение Священных Заповедей не только делом, но даже помыслом. В списке подлежащих покаянию числились также языческие пережитки в виде предрассудков. На такой вот почве сформировано тематически-смысловое поле рассматриваемой категории, которое во всех словарных подробностях можно описать, лишь заглядывая в руководства по наложению церковных наказаний, таких, как например, «Пенитенциалии святого Колумбана» [8].

О термине «пенитенциарный» в проблемном поле тюремного наказания

В более поздние времена в семантическом содержании слова «пенитенциарный» наблюдается смещение смысла в сторону его секуляризации. В начале 19 века в Англии и Америке пенитенциариями стали называть систему тюрем. Эти смещения смысла по причине «перемещения» в другую область употребления (в другой проблемный контекст) происходят на основаниях сходства ситуаций и смежности значений: вина – епитимья – раскаяние, преступление – наказание – исправление. Несколько неожиданные ассоциации вызывает толкование слова В. И. Далем: «Пенитенциарный – одиночное и молчаливое заключение» [2, с. 256 – 257]. Однако складывающийся на основе данного определения образ не меняет этого, нового по тем временам, смыслового русла: «заключение под стражу», «находиться в заточении».

И, тем не менее, «перемещение» термина из сферы церковной в сферу далекую от религии, а именно в сферу исполнения наказаний, не стерло в нем ту первоначальную прагматику, которая предполагает вину и ее искупление. И «пенитенциалии», и «пенитенциарный», и «пенитенциаристика» пересекаются в значении, соответствующем смыслу «искупление вины».

«Расцерковление» понятия и включение его в тематическое поле уголовного наказания явилось предпосылкой к появлению слов и словосочетаний, функционирующих и в настоящий период: «пенитенциаристика» «пенитенциарное заведение», «пенитенциарная система», «пенитенциарный форум», «пенитенциарная служба». Однако зачастую приходится додумывать, что конкретно вкладывается в слово

«пенитенциарный» в тех или иных текстах. Так, в «Юридическом энциклопедическом словаре» (1984г.) нет специального раздела, объясняющего названную категорию. При этом слово употребляется единожды в статье «Наказание» в плане критики буржуазной правоприменительной практики: «Вся пенитенциарная система в буржуазных странах направлена на унижение человеческого достоинства, причинение нравственных и физических страданий осужденным». В то время как рассуждения об отечественной (советской) уголовно-исполнительной системе, избегают понятия «пенитенциарный» и связывают ее с исправлением и перевоспитанием. Тематическо-смысловое поле заполняется следующими уточнениями: «перевоспитанием в духе честного отношения к труду, точного исполнения законов и уважения к правилам социалистического общежития, предупреждения совершения новых преступлений» [6, с. 181 - 182]. В общем и целом, определения как такового в словаре нет, а смысл понятия «пенитенциарный» в содержании словарной статьи результируется в значениях «кара» и «возмездие». И поскольку в данном тексте «исправление» и «перевоспитание» не соотнесены с пенитенциарным воздействием, то они, по-видимому, не включаются в тематическо-смысловое поле категории «пенитенциарный». Они становятся элементом смыслового контекста «исправительно-трудовая система».

Сравним еще два примера. Первый из них взят из «Концепции развития уголовно-исполнительной системы РФ до 2020 года», утвержденной Распоряжением Правительства Российской Федерации от 14 октября 2010 г. В содержании данного документа выявляется тот смысл, которым оперируют специалисты, непосредственные представители УИС. Из заголовков «Постпенитенциарная адаптация» (часть III, раздел 5) и «Пенитенциарные системы иностранных государств» (часть III, раздел 8) следует очевидная связь значений: «пенитенциарный» – это «наказание в виде лишения свободы» [3, с. 22, 30]. Данный смысл подкрепляется синонимической лексикой – «мера пресечения в виде лишения свободы», «изоляции от общества».

Второй пример, выявляющий неоднозначность в понимании обсуждаемого термина, почерпнут из Интернета: «Пенитенциарная (уголовно-исполнительная) система – государственный институт, ведающий исполнением уголовных наказаний, наложенных на граждан в соответствии с законом. Обеспечивает исполнение наказаний как связанных, так и не связанных с лишением свободы». Как видим, определение содержит уточнение, которое исключает «лишение свободы» как обязательное условие наказания. Между тем, вопрос о постпенитенциарной адаптации, то есть забота об отбывших срок тюремного заключения – что видно из «Концепции» – предполагает этап принудительной изоляции от общества.

Проблемное поле термина «пенитенциарный» выявляется также в контексте обсуждения профессии для названной сферы. Многое проясняется, когда он входит в сочетание со словом «служба». Не «пенитенциарная работа», не «пенитенциарный труд», с большой натяжкой «пенитенциарная профессия» – а именно «служба». Для языка пенитенциаристики это не случайно. В силу специфики принудительного воздействия, силовой сущности

правоохранительной системы данная деятельность реализуется в жестких рамках закона, порядка, дисциплины. Алгоритм профессиональных действий строго определен нормативными документами, уставами, жестким регламентом режима, в конце концов, четкой внешней формой поведения, уставных речевых формул обращения, унифицированной формой одежды. Сотрудники носят какой-либо чин и соблюдают субординацию. Взаимодействие с контингентом осужденных, людей, совершивших преступления, – это особое поле проблем, решение которых невозможно на основе импровизации. Отсюда «пенитенциарная система», «пенитенциарная служба» более точно отражают явление. «Служба» определяет свой, специфический, спектр смысловых оттенков в процессе исполнения наказаний.

Новые тенденции в уголовно-исправительной политике и их отражение в тематическо-смысловом поле

Новые тенденции и направления в уголовно-исправительной политике, в которой преломляются также и основные, скажем, классические задачи, не только расширяют тематическо-смысловое поле пенитенциаристики, но и корректируют смысловую нагрузку слова «наказание» в условиях УИС. Например, ставший ведущим в преобразованиях пенитенциарной системы *принцип гуманизации* активизирует деятельность административных, режимных, бытовых, правозащитных, служб учреждений исполнения наказаний, провоцирует переосмысление этических и психологических проблем, формулировку целей и задач. Например, как один из аспектов гуманизации системы активно обсуждается ресоциализация.

Процесс ресоциализации – подготовка осужденных к освобождению – это многоуровневая и многоаспектная деятельность. В работу по возвращению отбывших наказание осужденных в нормальное общество включаются различные структуры и службы УИС. Каждая решает свою задачу присущими ей методами и средствами. Юристы и социальные работники проектируют правовое и социальное положение освободившегося от уголовного наказания, оформляют документы. Социальной службой отслеживаются факторы будущего обустройства. Психологи, наблюдая конкретного индивида, вырабатывают индивидуальные рекомендации, призванные способствовать эмоциональной и интеллектуальной адаптации осужденного, выравниванию его социального самочувствия. Особый разговор – участие священников.

В поле зрения сотрудников попадает проблема *перестройки сознания* для адаптации к жизни в нормальном обществе, что требует переоценки осужденным своих отношений к ближайшему социуму, к себе, к перенесенному уголовному наказанию. Осужденному, освобождающемуся от наказания в виде изоляции, нужны внутренние, морально-психологические ресурсы для преодоления трудностей перехода к новым социальным связям. Эта внутренняя перестройка человека в идеальном варианте должна представлять собой – не побоимся такого слова – его преображение. Так высокая цель преображения человеческой личности вводит в проблемное поле пенитенциарной службы вопросы о духовном опыте человечества. В общем,

направление работы с осужденным в сторону гуманизации серьезно наполняет проблемное поле пенитенциарной службы морально-этическими смыслами. Здесь стоит бросить еще раз взгляд в историческую и семантическую глубину обсуждаемого понятия «пенитенциарный». Раскаяние и покаяние, ушедшие за границы проблемного поля современной системы наказания, в свете ресоциализации могут быть переосмыслены. По сути, церковное покаяние обозначало границу между земной жизнью и небесной. В какой-то степени можно провести аналогии: подготовка к освобождению от изоляции есть переход к другой жизни. И этот переход требует подлинного очищения от порока, приведшего к преступлению. Однако, несомненно, место понятий «покаяние», «раскаяние», «преображение» – лишь периферия тематического поля пенитенциарной службы: все-таки основная ее функция – исполнение наказаний.

Целостное представление о профессии

Тематическо-смысловое поле той или иной деятельности имеет тенденцию изменяться в связи с изменяющейся практикой – конкретизироваться, уточняться, наполняться коннотациями и оттенками новых смыслов. Новейшие тенденции дают основания говорить о дальнейшей динамике как проблемного, а отсюда и понятийно-смыслового поля сферы уголовно-исполнительной службы.

Как видим, история термина «пенитенциарный» и его функционирование – не только филологическая проблема. Здесь могут найти свою пищу и культурология, и этика, и религиоведение, и философия, и юриспруденция, и, конечно, иностранный язык. Постигание профессии в специализированном вузе осуществляется, несомненно, в первую очередь изучением профильных предметов, усвоением ее базовых понятий. Однако все больше практика подготовки специалистов в вузах возвращается к идее цельного знания, достоинство которого приближение к сущности бытия [4, с.5]. Эта идея подтверждается и новейшими выводами. Так, в юбилейном докладе Римского клуба, опубликованном в конце 2017 года в честь пятидесятилетия сообщества ученых (доклад позиционируется как «один из важнейших документов нашего времени») указывается на негативные тенденции «монодисциплинарного предметного знания». Таковое делает взгляды специалиста узкими, лишает его широкого, панорамного видения проблем и ведет к беспомощности в решении многих вопросов. В докладе содержится призыв «культивировать интегральное мышление» [7].

Воссоздавать полную картину проблемного поля данного вида деятельности, создавать целостное представление о ней, формировать образ профессии гораздо эффективнее общими усилиями общеобразовательных и специальных дисциплины. В практических целях вполне допустим проект составления единого тематическо-смыслового словаря представителями разных кафедр. Такой словарь мог бы представить будущим специалистам картину проблемного поля профессии в максимально широких границах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гуревич А.Я. Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства. М.: Искусство, 1992. (ссылка на:Harmening D. Superstitij. Berlin, 1979).
2. Даль В.И. Энциклопедия русского слова. – М.: Изд-во Эксмо, 2002. С. 285
3. Проект Концепции развития УИС на 2012 – 2020 годы. М., 2010.
4. Протоиерей Дмитрий Лескин. Метафизика слова и имени в русской религиозно-философской мысли. СПб.: Изд-во Олега Абышко, 2008.
- 5.Словарь иностранных слов. М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей. 1954.
6. Юридический энциклопедический словарь» М.: Сов. энциклопедия, 1984.
7. <https://www.planet-kob.ru/articles/6832>
8. <http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/France/VI/Kolumban/penitenzialij.htm>

Дружининская О.В.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ СОСТАВНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ ДОЛЖНОСТНЫХ ЛИЦ В ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности перевода английских составных наименований лиц по роду служебной деятельности, имеющие отношение к пенитенциарной службе. Автор анализирует наиболее продуктивные способы образования указанных номинаций, их семантику и определяет русскоязычные эквиваленты данных составных наименований с учетом их структурно-семантической характеристики.

Ключевые слова: составное наименование, атрибутивная группа, адекватный перевод, структурно-семантические особенности.

Druzhyninskaya O.V.

SPECIFIC TRANSLATION OF THE ENGLISH COMPOUND DENOMINATIONS OF PRISON OFFICIALS

Annotation. The article is devoted to the issue of translation of compound names of the persons served at penal institutions. The author analyses the most productive ways of formation of the given names, their meaning and defines their Russian equivalents in consideration of their structural and semantic peculiarities.

Key words: compound denomination, attribute group, adequate translation, structural and semantic peculiarities.

В настоящее время наименования лиц, указывающие на профессию, занятость, род деятельности человека, представляют собой многочисленную и социально значимую часть лексики любого развитого языка, в том числе английского. Объектом рассмотрения в данной статье является тематическая подгруппа 'наименования лиц по роду служебной деятельности в пенитенциарном учреждении' (НЛРСД в ПУ), функционирующая в современном английском языке. Указанные лексические единицы подвергаются анализу без учета лексико-семантических расхождений и частотности употребления в британском и американском вариантах современного английского языка.

С точки зрения стилевой принадлежности данная тематическая подгруппа неоднородна: зафиксированы книжные, номенклатурные номинации, содержащиеся в официальных перечнях профессий и должностей (The Occupational Information Network (O*NET)) [6] и в словарях, и разговорные. В ряду номенклатурных наименований можно выделить общеупотребительные (напр., *correction officer*) и номинации, возникшие в рамках узкоспециальной терминологии (напр., *patrol conductor*). За пределами представленного анализа остаются номинации, функционирующие в социально замкнутых коллективах (жаргонные (*screw*) и т.п.), в индивидуально-авторском языковом творчестве (*the Pope* из фильма «Prison Break»).

Указанные номинации занимают особое место в ряду современных лингвистических исследований, поскольку данная тематическая группа относится к одному из активно развивающихся пластов лексики. Язык

располагает большим запасом средств для выражения этой категории. К продуктивным способам номинации лиц по роду деятельности относится синтаксический и синтактико-морфологический способ, при котором наименование представляет собой сочетание слов, отношения между которыми оформлены синтаксическими и морфологическими средствами. Анализ структуры английских НЛРСД в ПУ свидетельствует о том, что преобладающая часть данной группы лексики представляет собой составные наименования. Основываясь на концепции А.Н. Кожина и Д.Н. Шмелева, к составному наименованию относится сочетание слов, используемое для обозначения явлений действительности и представляющее собой такое объединение слов, которому присуще смысловое и структурно-грамматическое единство, приравнивающее его к слову. Смысл составного наименования обусловлен лексическим значением слов-компонентов, а слова, в свою очередь, включены в системно-обусловленные соотношения, определяемые относительно к понятию определенной сферы знания. Составные наименования являются особыми устойчивыми словосочетаниями. Их обособленность предопределена структурой их смыслового объема. Для них нехарактерна лексическая неделимость слов-компонентов. Что касается степени структурной сложности, то исследуемые составные НЛРСД представлены в основном двухсловными наименованиями, зафиксированы трёхсловные номинации (*classification and treatment director, correctional agency director, correctional facility superintendant*) и сложные составные наименования (*correctional-treatment specialist, prisoner-classification interviewer*).

Отдельные наименования в данной тематической подгруппе являются однословными производными (*jailer, warder, gaoler*), непроизводными (*guard*) и сложными номинациями (*turnkey*). Однословные номинации носят разговорный характер, т.к. разговорная речь стремится к экономии языковых средств. В данной статье рассматриваются составные номинации, максимально точно называющие лицо.

Составные наименования в исследуемой тематической подгруппе представлены атрибутивными словосочетаниями, состоящими из главного (определяемого) слова и чаще всего одного, реже нескольких определяющих его слов. Атрибутивные конструкции представляют собой один из наиболее частотных типов свободных словосочетаний в современном английском языке. Они обладают специфическими чертами и в ряде случаев приводят переводчика к определенным трудностям. Чтобы подобрать русскоязычное переводное соответствие атрибутивных словосочетаний, необходимо знать структурно-семантические особенности таких словосочетаний и установить, какими средствами располагает русский язык для преодоления возникающих сложностей. Поэтому при рассмотрении вопроса о переводе словосочетаний, обозначающих должностное лицо, служащего исправительного учреждения, целесообразно сначала рассмотреть их структурные и семантические особенности, а затем отметить специфику их перевода.

В зависимости от того, что выступает в качестве атрибута, в английском языке выделяются несколько типов атрибутивных словосочетаний. Среди

двухсловных НЛРСД в ПУ можно отметить два наиболее продуктивных типа: атрибутивные группы с субстантивным атрибутом, где роль атрибута выполняет имя существительное, и атрибутивные группы с адъективным атрибутом, где в роли атрибута выступает имя прилагательное. Данные словосочетания построены по следующим структурным схемам: 1) (S)+[S], где [S] – опорное существительное, (S) – зависимое существительное, например: *jail servant, parole officer*; 2) (A)+[S], где [S] – опорное существительное, (A) – зависимое прилагательное, например: *correctional official, custodial servant*. Зафиксировано наименование, представляющее атрибутивную конструкцию с внутренней предикацией, где в роли атрибута выступает фраза: *probation-and-parole officer*.

Для того чтобы добиться адекватного перевода атрибутивной группы необходимо разобраться в семантических связях между синтаксическими единицами группы. Смысловым центром анализируемых составных номинаций является опорный компонент, в значении которого содержится указание на лицо, имеющее специальные полномочия. В зависимости от опорного компонента двухсловные НЛРСД в ПУ можно распределить по двум группам: 1) с опорным словом *officer*, 2) с опорным словом *servant*. В качестве стержневого компонента зафиксированы также слова *official, governor, keeper, guard, worker, manager*. Вариантным соответствием для указанных слов в русском языке будет слово *сотрудник* или реже *охранник*.

Составные НЛРСД в ПУ можно обозначить как «ограничивающие», т.е. такие, где зависимый компонент ограничивает, сужает значение опорного компонента. В структуре рассматриваемых составных наименований определение подчеркивает, как правило, один какой-либо признак, который приписывается определяемому слову со значением лица: сфера деятельности, место, служебные обязанности, цель пенитенциарной системы. Так, зависимое слово в наименованиях *penal servant, prison officer* указывает на трудовую деятельность в уголовно-исполнительной сфере (*penal system, prison service*). В последнем составном наименовании лица слово *prison* содержит также указание на более конкретную характеристику – место работы.

В английском языке функционируют такие названия исправительных учреждений, как *prison, jail, reformatory, penitentiary, detention center*. Различия слов *prison* и *jail* заключаются в том, что «*prison* в большей мере соответствует русскому *тюрьма* или *зона*, а *jail* – *следственный изолятор*» [2]. К сказанному можно добавить, что в исследуемых атрибутивных словосочетаниях слово *prison* имеет в русском языке лексическое соответствие *исправительное учреждение*. На место работы указывают зависимые компоненты в следующих НЛРСД: *parole service officer, reformatory servant, penitentiary servant, jail servant, detention officer*.

В словосочетаниях с зависимой частью *correctional, correction, treatment, custodial* отражена функция пенитенциарных учреждений и связанные с этим служебные обязанности сотрудников – исправлять (*correct*) поведение осужденных, осуществлять исправительное (*correctional*) некарательное воздействие (*treatment*) на преступников (в т.ч. лечение преступников) в

исправительном учреждении, наказывать за преступления путем лишения свободы (*custody*). Например, *treatment servant* – сотрудник службы исправительного воздействия (в отличие от службы режима); *custodial servant* – сотрудник службы охраны; сотрудник службы режима в исправительном учреждении [1]. В некоторых словосочетаниях зависимый компонент указывает на два признака: место работы и служебные обязанности (напр., *correction officer*), сфера деятельности и место работы (напр., *jail servant*).

Некоторые НЛРСД в ПУ атрибутивного характера представляют трудность для перевода в связи с тем, что определение по смыслу относится не к определяемому, а к другому слову, которое не называется, но подразумевается. В таких случаях английский вариант более лаконичен, чем русский. Так, в рамках пенитенциарной системы англоязычных стран может действовать служба надзора за условно-досрочно освобождёнными – *parole service*. Составные наименования *parole officer*, *parole servant* обозначают лиц, выполняющих должностные обязанности в данной службе, переводным соответствием в русском языке является описательный оборот *сотрудник службы надзора за условно-досрочно освобождёнными*.

Все составные НЛРСД являются синтаксически несвободными, так как информация о должностном лице, содержащаяся в опорном компоненте словосочетания, является недостаточной для точной дифференциации служащих пенитенциарной системы. Ср.: *officer* – ‘тот, кто занимает должность в организации или правительстве’ [5]; *correction(s) officer* – ‘лицо, отвечающее за надзор, безопасность и охрану заключенных в тюрьме, следственном изоляторе или другом учреждении лишения свободы’ [5].

В теории и практике перевода существуют определенные приемы перевода атрибутивных групп с субстантивным атрибутом. Наиболее адекватным, на наш взгляд, способом перевода английских составных НЛРСД на русский язык является сочетание двух приемов: 1) перевод словосочетанием существительное в именительном падеже + существительное в родительном падеже и 2) перевод одного из членов атрибутивного словосочетания при помощи группы слов (так называемый описательный перевод). Например: *penal servant* – *сотрудник уголовно-исполнительной системы*. Перевод на русский язык одним существительным, чаще всего общепринятым закрепившимся эквивалентом, возможен в случае составного наименования *patrol conductor* – *конвоир*.

При подборе соответствий необходимо учитывать этико-культурологические особенности языка перевода. Так, русский эквивалент *тюремщик* для английских словосочетаний *prison warder*, *prison guard* нельзя считать адекватным переводом, поскольку данное слово в русском языке не обладает достаточной коммуникативной корректностью, не вызывает положительных эмоций, более того ведет к негативным ассоциациям. Описательная конструкция *сотрудник службы охраны в исправительном учреждении* обладает бóльшим языковым тактом в русском языке, является нейтральной с точки зрения тональности.

Анализируя вопросы адекватного и эквивалентного перевода, а также алгоритм перевода, Чернышева О.М. справедливо отмечает, что «выбор одного, наиболее точного и стилистически безошибочного эквивалента из ряда предлагаемых словарем языковых единиц» вызывает определенные трудности [4; с. 177]. Однако если речь идет о переводе атрибутивного словосочетания, то верное переводческое решение в отношении отдельных слов, не приведет к полному соответствию перевода и оригинала. В этом случае необходимо проанализировать смысловые связи между членами словосочетания, перевести словосочетание, начиная с определяемого слова, а затем переводить каждую смысловую группу с учетом контекста или даже экстралингвистических сведений. В целом важно уметь оценивать «адекватность тех или иных языковых средств в конкретной ситуации» [3; с. 162].

Таким образом, английские составные НЛРСД в ПУ, являясь атрибутивными группами, представляют собой непростые для перевода конструкции, требующие подбора верного эквивалента на русском языке с учетом их синтаксических и смысловых связей, а также норм переводящего языка и экстралингвистического контекста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андрианов С.Н. English-Russian law dictionary. Англо-Русский юридический словарь / С.Н. Андрианов, А.С. Берсон, А.С. Никифоров. М.: РУССО, 2000.
2. Никишина О.А. Реализация статусно-ориентированного речевого общения в англоязычном пенитенциарном дискурсе. // Источник Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. No 8 (50): ч. III. С.148-152. [Электронный ресурс] URL: http://elibrary.ru/download/elibrary_23654499_46736581.pdf [дата обращения: 21.04.2017].
3. Федосеева Л.Н. Русский аутентичный текст в лингводидактической практике: языковой аспект // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в высшей школе: сб. материалов межрегион. науч.-практ. семинара с международным участием. Рязань: Академия ФСИН России, 2016. С.161–168. [Электронный ресурс] URL: http://elibrary.ru/download/elibrary_27325045_48081033.pdf [дата обращения: 21.04.2017].
4. Чернышева О.М. Теоретико-методические аспекты обучения переводу специальных текстов // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в высшей школе: сб. материалов межрегион. науч.-практ. семинара с международным участием. Рязань: Академия ФСИН России, 2016. С.174-178. [Электронный ресурс] URL: http://elibrary.ru/download/elibrary_27325048_45122964.pdf [дата обращения: 21.04.2017].
5. Longman Dictionary of Contemporary English [Электронный ресурс] URL: <http://www.ldoceonline.com/dictionary/probation-officer> [дата обращения: 21.04.2017].
6. Occupational Information Network [Электронный ресурс] URL: <http://www.occupationalinfo.org/onet/> [дата обращения: 21.04.2017].

*Коптелова И.Е.
Фадеева И.А.*

РАЗНОЦВЕТНАЯ ЭКОНОМИКА

Аннотация. Авторы рассматривают образование, так называемый, цветотерминов в подъязыке экономики. Рассматриваются словосочетания атрибутивного типа, основанные на метафоре и метонимии. Термины рассматриваются в диахронии.

Ключевые слова: цветотермины, экономика, атрибутивное словосочетание, диахрония.

*Koptelova I.E.
Fadeeva I.A.*

COLOURFUL ECONOMICS

Abstract. The authors analyse creation of the so-called terms with colour component in the sublanguage of economics. They pick up attributive word combinations based on metaphors and metonymy. The terms are considered via diachrony.

Key words: terms with colour component, economics, attributive word combinations, diachrony.

В данной работе представлены результаты исследования лексических единиц, представляющие собой словосочетания с компонентом цветообозначения, являющиеся терминами или использующиеся в профессиональном сленге и функционирующие в экономическом подъязыке. Такие словосочетания мы будем называть цветотерминами.

Выбор указанного типа единиц связан с тем, что из всех физических качеств цвет является одной из важнейших, наиболее очевидных и ярких характеристик объектов окружающего мира. Человеку видит окружающий мир в цвете, цветовыми качествами люди наделяют даже абстрактные сущности, в результате чего часто возникают устойчивые сочетания слов, среди которых есть и терминологические, и профессиональные единицы экономического подъязыка.

В качестве материала исследования были использованы следующие источники: "Longman Dictionary of Contemporary English" (2000), "Collins English Dictionary" (2005), "Macmillan free on-line dictionary: The Word of the Day", "On-line Oxford English Dictionary", "On-line Collins English Dictionary", "Merriam-Webster On-line Dictionary", а также публикации в экономической прессе. Сфера конечного отбора словосочетаний – терминология и профессиональный сленг экономики. Общий объем выборки составил более 300 единиц с компонентом-цветообозначением. Из них далее были отобраны словосочетания самой продуктивной модели, а именно атрибутивного типа связи элементов в структуре А + N (прилагательное и существительное). Следующим критерием отбора было наличие не менее 2 словосочетаний, представленных одним существительным и различными цветовыми прилагательными (исключая пару black – white). Пара black – white включалась в выборку только при наличии хотя бы еще одного дополнительного словосочетания с другим цветовым компонентом.

Таким образом, окончательно были отобраны 112 словосочетаний. Все эти

терминологические словосочетания основаны на метафоре или метонимии.

Под метафорой в данной работе понимается «сложный когнитивный феномен, возникающий в результате взаимодействия двух смысловых комплексов – содержания/фокуса/источника и оболочки/фрейма/цели» [1]. Это определение опирается на терминологию М.Блека, который «фокусом» (“focus”) называет слово в выражении, которое используется в переносном значении, то есть метафорически, а «рамой» (“frame”) слова или слово окружающие «фокус», употребляемые в обычном значении [2].

Под метонимией понимается троп или механизм речи, состоящий в регулярном или окказиональном переносе имени с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности, вовлечённости в одну ситуацию.

Одновременно авторы старались проследить расширение «палитры» термина в диахронии, когда появление новых понятий в развитие уже существующих, приводило к добавлению нового «цветового» термина к старым или к изменению значения «цвета».

Анализ цветотерминов показал, что в англоязычном социуме прослеживается устойчивая тенденция прибегать к оригинальным способам номинации новых экономических отношений, процессов, реалий сегодняшнего дня при помощи прилагательного цвета. В первую очередь это относится к базовым терминам *market*, *goods*, *economy*, *money*, которые вербализуют соответствующие концепты и прилагательными, обозначающими цвет. Именно при помощи прилагательных происходит спецификация и типологизация указанных цветотерминов.

Одним из продуктивных существительных, участвующих в создании терминов, оказалось слово “*goods*”. Одни из самых старых терминов, которые удалось проследить – пара “*white goods – grey goods*”. Согласно записям торговых домов Великобритании термин использовался в XIX в., однако, есть основания полагать, что он фиксировался и ранее. Эти терминологические пары означали текстильные товары из, соответственно, беленого и небеленого полотна. Термин до сих пор используется в текстильной отрасли.

Следующим «историческим» термином является словосочетание “*green goods*”, которое использовалось для товаров, продаваемых зеленщиком, однако в современном английском языке в таком значении используется редко.

Цветовые прилагательные как модификаторы какой-либо однотипной группы товаров стали неотделимой частью термина и выступают в классифицирующей функции, формируя субкатегории некой сущности. Так, по сложившейся традиции товары бытовой техники производились в определенном цвете, что нашло отражение в конце 50х гг. прошлого столетия в таких терминах как:

- *white goods* – для обозначения холодильников, стиральных машин, морозильников, посудомоечных машин и т.п., корпус которых был традиционно покрыт белой эмалью;

- *brown goods* (иногда в США *black goods*) – означавший электрические и электронные товары, такие как телевизоры, радиоприемники и т.д., корпус которых изготавливался из темного дерева или имитации под дерево.

Позднее, в 80х годах, с развитием производства компьютерного оборудования по аналогии появился термин:

- *grey goods* – компьютеры, модемы, принтеры, сканнера, корпус которых был из серого пластика.

Со временем эта традиция стала нарушаться, и сейчас производители изменяют не только дизайн, но и оформляют холодильники, аудио- и видеоаппаратуру, компьютеры в любом цвете, тем не менее указанные цветообозначения сохраняются за ними. Таким образом, можно констатировать начало процесса терминологизации, который ведёт к формированию новых понятий в области маркетинга. Атрибутивное словосочетание становится маркированным именно благодаря классифицирующей функции прилагательных цвета.

По аналогии с вышеуказанными маркетинговыми терминами стали появляться другие, которые стремились занять смысловую нишу в экономическом дискурсе, по-разному классифицируя различные потребительские товары при помощи разнообразной палитры цветовых прилагательных. Данная продуктивная модель для наименования новых групп товаров, которые неизбежно пополняют лексическую парадигму «потребительские товары», широко применяется в американской рекламе:

yellow goods - материалы для строительной промышленности, землеройное и карьерное оборудование, автопогрузчики. Этот термин также используется для сельскохозяйственной техники (например, тракторов).

orange goods - потребительские товары, такие как одежда, у которых определенный период использования, но которые достаточно быстро заменяются из-за износа, сезона или моды.

red goods - продукты, которые быстро потребляются и заменяются, например, продукты питания, в отличие от предметов с умеренными (оранжевыми товарами) или долгосрочными (желтыми товарами) сроками потребления. Цвета здесь связаны со скоростью потребления, в отличие от общего назначения (как в *white/brown goods*).

Дефиниции вышеназванных терминов свидетельствуют о том, что цветовая лексика не реализует своего прямого значения. Будучи средством конкретизации, классификации и спецификации типов потребительских товаров, она фактически вышла за свои «цветовые» границы и получила возможность выражать новые категориальные признаки, подчеркивающие иные качества товаров, данном случае - предназначение товаров, уровень прибыльности, срок их действия, окупаемость и т.д.

Существует и иная цветовая классификация потребительских товаров. В США в 1994г. появилась цветовая товарная матрица (*product color matrix*), авторы которой выделили четыре группы товаров в зависимости от их применения, финансового риска, срока службы и тому подобного и приписали каждой группе свой цвет: белые товары, синие товары, красные товары, желтые

товары. Каждая группа, в свою очередь, подразделяется на перечень конкретных товаров. Очевидно, в профессиональных целях гораздо проще пользоваться общими цветовыми терминами – гиперонимами, чем обозначениями товаров, входящих в каждую группу, или гипонимами. [3]

Таким образом, структурная, семантическая и функциональная цельность сложных терминов, состоящих из различных цветовых прилагательных и ключевого экономического термина *goods*, приводит к их смысловой лексикализации, т.е. способности выражать одно понятие, отражающее наиболее существенные признаки денотата. Лексикализация цветотерминов означает, что формируются устойчивые сочетания, которые воспроизводятся как готовые единицы.

Среди всего цветового спектра наиболее часто и постоянно в экономическом дискурсе используются 3 цвета: *black – grey – white*, которые образуют своего рода шкалу с ярко выраженным оценочным компонентом значения. Являясь одним из важнейших факторов воздействия, черный цвет, например, выступает ярким символом зла, мрачного восприятия жизни, отрицания и т.д. Очевидно, что ему противостоит белый цвет, знаменующий собой правду, свет, чистоту намерений, открытость. Серый цвет символизирует некую неопределенность и двойственность, занимая промежуточное положение в этой шкале. Этот цветоряд можно найти не только в сфере экономики, но и, например, политики: *black, white, grey Brexit* – выход Великобритании из Евросоюза на разных условиях (окончательный разрыв, мягкий разрыв, промежуточный вариант)

“I’m interested in all these terms that have been identified – hard Brexit, soft Brexit, black Brexit, white Brexit, grey Brexit...” she told reporters during her two-day trip to the Gulf Co-operation Council (GCC) in Bahrain. [7]

Если говорить об экономике, то упомянутый цветоряд приобретает значение: незаконный/нелегальный/неофициальный (*black*) – неофициальный/полулегальный (*grey*) – законный/легальный/официальный (*white*), и тогда:

black money – доходы от преступной деятельности, например, продажи наркотиков (русс. «грязные» деньги, черный нал, незаконно полученные деньги);

grey money – доходы, получаемые в результате незаконного ухода от уплаты налогов, например, через оффшорные фонды (русс. «подпольные» деньги);

white money – незаконно полученные деньги, которые переведены в легальный бизнес (русс. «отмытые» деньги).

С точки зрения диахронии первой «цветной» парой в терминологическом поле “*money*” была *white money – yellow money* в значении «серебро» - «золото» (деньги). С возникновением в 1970х гг. движения «зеленых» в поддержку защиты окружающей среды, прилагательное “*green*” стало часто употребляться, когда речь шла об экологии. Так возник термин *green money* - деньги, используемые на цели поддержания экологии. Позднее, в связи с кризисом ипотечного кредитования 2006-07 годах возрос интерес к исламскому бизнесу и исламским банкам, и словосочетание *green money* стало также означать – особенно на Ближнем Востоке – деньги, аккумулирующиеся в исламском

бизнесе и банках или религиозном секторе, т.к. зеленый – священный цвет ислама.

С 1960х гг. в США и других странах оформляется официальное ЛГБТ движение, и прилагательное “*pink*”, которое ранее ассоциировалось с девушками и женщинами, начинает использоваться в относящихся к нему терминах. Так появляется понятие *pink economy* – сектор экономики обслуживающий ЛГБТ-сообщества. Соответственно *pink money* (также брит. - *pink pound*, ам. - *pink dollar*) означают покупательную способность этого сообщества.

Последний термин в терминопле “*money*”, который начинается формироваться сейчас на наших глазах - *brown money*. На онлайн-портале *olx.com* появился термин для описания товаров, которые больше не используются и могут быть легко перепроданы, т.е. подержанных товаров. (Assessing the size and potential of used goods economy, online portal *olx.com* has termed this locked money as “*brown money*”). – курсив наш.

Анализ представленного материала позволяет сделать вывод о том, что многие цветотермины в экономике используются достаточно давно и образность таких терминов стерта. Одновременно происходит образование новых цветотерминов за счет добавления неиспользовавшихся ранее прилагательных цвета или за счет изменения значения цвета.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баранов А.Н. Очерк когнитивной теории метафоры // Русская политическая метафора (материалы к словарю). М.: 1991.
2. Блек М. Метафора // Теория метафоры. М.: 1990.
3. Максимова Т.В. Основные тенденции терминообразования в экономическом дискурсе. // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер.2, Языкознание. 2008. № 2 (8) с. 85-92.
4. Никанорова И.А. Образная лексика в английском экономическом дискурсе и способы ее перевода на русский язык. // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и педагогики. 2015. №1 (2). С. 95-100.
5. Росянова Т.С. Колоративная экономическая терминология в современном английском языке. // Управленческое консультирование. № 3. 2016. С. 121-128.
6. Levina V.A. Metaphorisation as one of the main term building trends in economic terminology. // Russian Linguistic Bulletin. 2016. № 4 (8). P. 51-56.
7. www.theguardian.com/politics/2016/dec/06/theresa-may-calls-for-red-white-and-blue-brexit

*Лошак Г.П.
Савилова И.П.*

АЛГОРИТМ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИЙ КАЧЕСТВЕННОМУ УСВОЕНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

***Аннотация.** В статье рассматриваются пути и способы овладения терминологической лексикой в аграрном дискурсе. Излагается последовательный алгоритм учебных действий на различных языковых уровнях, а именно: морфологическом, словообразовательном, семантическом, этимологическом и др. Подчеркивается, что прагматизация обучения иностранному языку должна обеспечиваться средствами аутентичного языкового материала, соответствующего профилю избранной специальности.*

***Ключевые слова:** терминологическая лексика, аграрный дискурс, алгоритм учебных действий.*

*Loshak G.P.
Savilova I.P.*

ALGORITHM OF TEACHING MEANS PROVIDING SOUND TERMINOLOGY ACQUISITION

***Abstract.** The paper deals with the ways and means of mastering terminology used in agricultural discourse. The set of algorithmic actions on different linguistic levels is singled out, and namely: morphological analysis, word-building analysis, contextual analysis, semantic analysis. It is stressed that the study of terminology must be based on authentic texts representing the area in question.*

***Key words:** terminology acquisition, agricultural discourse, algorithmic actions.*

Одним из важных аспектов иноязычной подготовки молодых специалистов любой области знаний является профессиональная направленность обучения. Это предполагает усвоение обучающимися определенного объема терминологической лексики и выработку элементарных навыков межкультурной коммуникации с «коллегами по цеху» - носителями иностранного языка.

Весь массив специальной лексики представляет собой диверсифицированную совокупность терминосистем, обслуживающих различные сферы человеческой деятельности. В настоящее время в научный обиход прочно вошел термин «дискурс». Дискурс является многогранным феноменом. В нашем понимании дискурс представляет собой своеобразную «экстраполяцию» совокупности языковых средств на ту или иную область реальной действительности. Различные сферы человеческой деятельности представлены в деловом дискурсе [6], военном дискурсе [3; 5; 7; 12; 16], политическом дискурсе [14], экономическом дискурсе [4; 6], общепрофессиональном дискурсе [2] и др.

Предметом данного исследования является аграрный дискурс [1; 8; 9; 10; 17], который помимо экстралингвистических факторов включает совокупность специализированных аутентичных текстов, насыщенных лексикой, отражающей различные аспекты аграрного «континуума». Такие тексты

предлагаются студентам факультета ветеринарной медицины и биотехнологии в курсе «Научно-технический перевод». В процессе работы в данном направлении реализуется одно из главных требований учебной программы по иностранным языкам в неязыковом вузе – научить студентов читать и переводить оригинальную литературу по специальности с целью получения необходимой информации и применения ее на практике. Из этого следует, что знание иностранного языка должно быть не «привеском интеллигентности», а служить практическим целям и задачам. При этом важную роль играет оптимизация усвоения терминологической лексики. Совершенно очевидно, что задача эта столь же важна сколь и сложна. Ведь не секрет, что усвоение терминологической лексики - процесс более сложный и трудоемкий, чем процесс усвоения бытовой лексики.

Каковы же предпосылки качественного усвоения терминологической лексики? Большой опыт практической работы в этом направлении дает нам основание выработать следующий алгоритм учебных действий:

1. Необходимо научить студентов проводить морфологический анализ терминов. Студент должен уметь вычленять основные структурные компоненты слова (корень, префикс, суффикс). Этот навык помогает развитию языковой догадки и облегчает понимание текста. Целесообразно тренировать студентов в образовании всех потенциально возможных слов и грамматических форм от одного и того же корня. В результате студенты хорошо усваивают наиболее распространенные словообразовательные модели. Ступени морфологической производности можно проследить на примере словообразовательного «гнезда» с опорным словом *fertile* – 1.плодовитый, 2.плодородный. Производные: *fertility* - 1. плодovitость, 2. плодородие; *fertilization* - 1.оплодотворение, 2.удобрение (подкормка удобрениями); *to fertilize* - оплодотворять, удобрять; *fertilizer* - удобрение.

2. Одним из важных факторов, способствующих расширению словарного запаса студентов, является усвоение значений наиболее употребительных аффиксов. Четкое уяснение их семантики является одним из факторов способствующих повышению как рецептивного, так и репродуктивного уровня владения терминологической лексикой. В качестве примера можно привести употребление суффиксов различных частей речи. Суффиксы существительных: **-age** /действие, состояние (*drainage* – осушение)/, **-al** /действие (*disposal* - удаление (навоза)/, **-ing** /процесс, действие, состояние (*farming* – земледелие)/, **-ity** /качество или состояние (*aridity* – сухость, засушливость)/. Суффиксы прилагательных: **-able** /способность что-либо делать или испытываемое состояние (*arable* – пахотный)/, **-ile** /состояние, качество (*sterile* – бесплодный)/, **-less** /отсутствие качества (*waterless* – безводный)/, **-y** /наличие качества, свойство (*sandy* – песчаный)/. Суффиксы глаголов: **-ate** /действие (*irrigate* – орошать)/, **-en** /действие (*moisten* – увлажнять)/, **-ize** /действие (*sterilize* – делать бесплодным)/ и др.

3. Более осознанному усвоению терминологической лексики способствует этимологический анализ, что предполагает обращение к источнику происхождения того или иного термина, к его внутренней форме. Следует

обращать внимание студентов на то, что в языке научно-технической литературы большое место занимают термины-элементы греко-латинского происхождения: **anti** - *antienzyme* – антифермент, *antierosive* – противоэрозионный; **sub** – *subnutrition* – недостаток питания; *subirrigation* – подпочвенное орошение; **re** – *recycling* – повторное использование (использование высушенного помета или навоза в рационе) и др.

Обращение к внутренней форме (мотивировке) оживляет восприятие того или иного термина и способствует лучшему его запоминанию. Студенты обычно с интересом воспринимают термины, образованные путем метафорического и метонимического переноса [11]. К числу таковых относится целый ряд с/х терминов, образованных путем переосмысления слов, обозначающих части тела человека и животного. В качестве примера можно привести следующие термины: **ear** /букв. ухо/ - 1. колос, 2. початок кукурузы; **eye** /букв. глаз/ - /бот/. почка (глазок); **throat** /букв. горло/ - отверстие (сростнолепестного цветка). Такие этимологически «прозрачные» термины обычно легко запоминаются.

Нужно обращать внимание студентов на обилие в составе терминологической лексики слов-интернационализмов, в большинстве своем сходных по звучанию со словами родного языка. Например, *productive* – продуктивный, *technology* – технология, *element* – элемент. Но в тоже время следует предостеречь студентов в отношении так называемых «ложных друзей переводчика», буквализация которых зачастую приводит к искажению смысла переводимого текста. Ср. : *resin*- «смола» (а не резина); *fabric* – «ткань» (а не фабрика), *accurate* – «точный» (а не аккуратный).

4. Необходимо развивать у студентов контекстуальную догадку так как во многих случаях только словесное окружение помогает установить, в каком именно значении употребляется то или иное многозначное слово в данном контексте. Это касается, к примеру, таких пар слов, как: *plant* (n) - растение и *plant* (n) – агрегат, механизм, установка; завод.

5. Нужно учить студентов грамотно, рационально работать со словарем, тщательно анализировать словарную статью. Нужно вырабатывать у них умение извлекать из словарной статьи терминологическое значение многозначного слова.

6. Необходимо систематизировать терминологическую лексику с точки зрения выявления ее смысловых связей. Так, немало терминов связано между собой *синонимическими* отношениями. К их числу можно отнести слова: *harvest*, *yield*, *crop*. Все они выступают в значении «урожай». В терминологической лексике реализуются также *антонимические* отношения. В качестве примера можно привести глаголы: to **increase** - увеличиваться, повышаться (о надое, урожае) и to **decrease** – уменьшаться (понижаться). В с/х лексике немало *полисемичных* (многозначных) терминов. Так, например, развитой смысловой структурой обладает слово *crop* 1. с/х культура || возделывать с/х культуру, 2. урожай; хлеб на корню || собирать урожай; 3. приплод, выход (например, телят); 4. зоб (о птице); 5. верхушка, макушка; 6. сажать, сеять, засевать; 7. плодоносить; 8. щипать (траву); 9. обрезать, подстригать. Представляется, что выявление системных связей терминов,

характеристика их относительно друг друга будут способствовать более прочному и осознанному их усвоению.

Считаем целесообразным проводить со студентами занятия с интенсивным и разносторонним анализом текстов на терминологическом уровне.

Немаловажным фактором, способствующим более прочному усвоению терминологической лексики, является также тщательно продуманная структурно-тематическая аранжировка текстового контента. В наших пособиях [8; 9] применяется «кластерный» (cluster) подход к предъявлению учебного материала. Так, каждый раздел упомянутых пособий представляет собой совокупность текстов, соответствующих той или иной сфере сельскохозяйственного производства (напр., породы крупного рогатого скота, содержание с/х животных, кормление с/х животных, профилактика и лечение заболеваний животных и др.). Такой подход способствует определению оптимального объема текстового материала и поэтапной дозировке общеупотребительной и терминологической лексики на весь период обучения. Этим же целям служит и разработанный нами Учебный словарь по животноводству [10], содержащий 2500 единиц терминологической и общеупотребительной лексики. После первичной проработки спецтекстов (чтения и перевода, а также анализа сложных грамматических конструкций) идет углубленная работа, направленная на выработку навыков анализа и синтеза, умения давать оценку, вести дискуссию и аргументировать свою точку зрения. Этот процесс активизируется с помощью заданий-стимулов: найдите, определите, сравните, перефразируйте, дополните, выскажите свое мнение свое мнение, выделите основную мысль и т.д.

В заключение следует отметить, что изложенная нами система анализа специальной лексики применима практически ко всем вербальным терминосистемам. Представляется, что наш опыт профессионально-ориентированного обучения иностранному языку [13] поможет выработке профессиональной компетентности студентов и формированию у них готовности к иноязычной межкультурной коммуникации [15; 16].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Борисенко Л.А. Формирование лингвистической компетенции студентов-аграриев на базе фразеологических оборотов с сельскохозяйственной лексикой (на материале английского языка) [Текст] / Л.А. Борисенко, Г.П. Лошак // Сб.: Коммуникация как средство подготовки специалиста. Материалы 2-й военно-научной конференции курсантов и студентов высших учебных заведений. Рязань, 2012. РВВДКУ. С. 120-122.
2. Лазуткина Л.Н. Лингвopsихологические индикаторы профессионального отбора в ВУЗе [Текст] / Л.Н.Лазуткина//Мир образования – образование в мире. -2013. -№2. –С.156-164
3. Лазуткина Л.Н. Педагогическая концепция формирования и развития речевой культуры курсантов военных командных вузов: дисс. докт. пед. наук [Текст]/ Л.Н. Лазуткина.- Москва: 2008. 460с.
4. Лошак Г.П. Анализ идиоматических средств из сферы экономики в лингвистическом формате [Текст] / Г.П.Лошак// Сб.: Романо-германская филология. Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии: Материалы итогового

- Всероссийского научно-методического семинара профессорско-преподавательского состава семинара. - РВВДКУ им. В.Ф.Маргелова. Рязань, 2015. С.20-24.
5. Лошак Г. П. Англоязычный военный дискурс как объект лингвистического исследования [Текст]/ Г.П. Лошак// Сб.: Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах: материалы Межрегионального научно-практического семинара с международным участием. Академия ФСИН России, 26 мая 2017г. Рязань, 2017. С.154-160.
 6. Лошак Г.П. Идиоматические обороты в информационном пространстве бизнеса, экономики и менеджмента (на материале английского языка) [Текст]/Г.П.Лошак// Сб.: Научное сопровождение инновационного развития агропромышленного комплекса: теория, практика, перспективы. Материалы 65-й международной научно-практической конференции. РГАТУ им. П.А. Костычева. Рязань, 2014. С.192-196.
 7. Лошак Г.П. Реализация образных выражений в формате профессионального военного дискурса (на материале английского языка) [Текст]/ Г.П.Лошак// Сб.: Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе: Материалы Международной научно-практической конференции.- Рязань: РГУ им. С.А.Есенина. 2016. С.56-61.
 8. Лошак Г.П. Породы крупного рогатого скота // Методические рекомендации по английскому языку для студентов I-II курсов факультета ветеринарной медицины и биотехнологии для специальностей 111100 (зоотехния), 020400 (биоэкология), ветеринария. Рязань, 2011. 30 с.
 9. Лошак Г.П. Содержание сельскохозяйственных животных // Методические рекомендации по английскому языку для студентов I – II курсов факультета ветеринарной медицины и биотехнологии для специальностей 310700 (зоотехния), 013500 (биоэкология), ветеринария [Текст]/ Г.П.Лошак. Рязань, 2008. 20с.
 10. Лошак Г.П. Учебный словарь-минимум по английскому языку по специальностям 310700 «зоотехния» и 310800 «ветеринария» для студентов и аспирантов зооинженерного и ветеринарного факультетов // РГАТУ им. П.А. Костычева. Рязань, 2000. 78 с.
 11. Лошак Г.П. К вопросу о роли фразеологии в изучении английского языка [Текст]/ Г.П.Лошак, И.П.Савилова// Сб.: Проблемы преподавания иностранного языка в системе многоуровневого образования в России и за рубежом : материалы Международной научно-практической конференции. РГУ им. С.А. Есенина. Рязань, 2009. С.196-198.
 12. Лошак Г.П. Реализация гендерного подхода к обучению английскому языку в сфере профессиональной коммуникации [Текст]/ Г.П. Лошак, И.П. Савилова// Сб.: Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Рязанского государственного университета им. С.А.Есенина. Рязань, 2015 . С.68-73.
 13. Савилова И.П. Англоязычный дискурс в сфере профессионального общения [Текст]/ И.П. Савилова, Г.П. Лошак// Сб.: Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе: Материалы международной научно-практической конференции. РГУ им. С. А. Есенина, 26-27 марта 2016.«Концепция». С. 76-80.
 14. Савилова И.П. Английская фразеология как составная часть политического дискурса [Текст]/ И.П. Савилова, Г.П. Лошак// Сб.: Проблемы преподавания иностранного языка в системе двухуровневого образования: материалы Международной научно-практической конференции. Рязань: РГУ им. С.А.Есенина. 2010. С.216-219.
 15. Савилова И.П. Межъязыковая идиоматика в контексте межкультурной коммуникации [Текст]/ И.П.Савилова, Г.П.Лошак// Сб.: Романо-германская филология. Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии : материалы Второй итоговой Всероссийской научно-методической конференции. Рязань: РВВДКУ им.В.Ф.Маргелова. 2016. С.150-159.
 16. Савилова И.П. Учебно-ролевые игры в профессиональной подготовке будущих специалистов [Текст]/ И.П.Савилова, Г.П.Лошак// Сб.: Особенности профессиональной

деятельности преподавателей русского иностранного языков в неязыковых специализированных вузах: материалы Межрегионального научно-методического семинара. Рязань, Академия ФСИН России, 2013. С.163-166.

17. Терлеева Д.А. Особенности употребления зоонимов в военном дискурсе (на материале английского языка) [Текст]/ Д.А.Терлеева, Г.П. Лошак// Сб.: Коммуникация как средство подготовки специалиста. Материалы III Военно-научной конференции курсантов и студентов высших учебных заведений. Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище им. В.Ф.Маргелова. 2013. С.134-136.

ДОБРО ПОЖАЛОВАТЬ В «ИТАНГЛИЮ»!

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы адаптации англицизмов в современном итальянском языке. Особое внимание уделяется употреблению псевдоанглицизмов из экономической и политической сфер в языке итальянских средств массовой информации и государственных учреждений. При освещении вопроса о поисках итальянскими лингвистами терминологической ясности подчеркивается роль интерактивных ресурсов IATE и REI, предлагающих разработанные специалистами варианты перевода экономических, юридических, административных терминов на языки стран-членов ЕС.

Ключевые слова: терминология, язык прессы, терминологическая ясность, заимствования в итальянском языке, англицизмы, псевдоанглицизмы, IATE, REI, интерактивная терминология для Европы, база данных терминов Евросоюза, экономические термины, слово 2017 года.

Nazarenko A.I.

WELCOME TO “ITANGLAND”!

Abstract. The article concerns the aspects of adaptation of anglicisms into contemporary Italian. The article focuses on the use of pseudo-anglicisms from the economic and political spheres in the language of Italian mass media and institutional language. The article describes the search of terminological clarity by Italian linguists and emphasizes the role of such resources as IATE - the inter-institutional terminological database of the European Union - and REI, Italian project with the objective of creating a web-based interface of the institutional terminology to provide easy access to the information.

Key words: terminology, mass media language, terminological clarity, borrowings in the Italian language, anglicisms, pseudo-anglicisms, IATE, REI, inter-institutional terminology database of the European Union, economical terminology, word of the year 2017.

В конце декабря 2017 года итальянская газета La Repubblica предложила читателям принять участие в опросе и выбрать «Слово года» из списка, опубликованного на сайте издания. Интересно, что из 15 предложенных редакцией слов, всего шесть были итальянскими. Одно слово в списке было арабским (интифада), одно - латинским (Jus soli – укоренившееся в итальянской прессе название проекта закона о предоставлении итальянского гражданства детям иммигрантов, родившимся в Италии), а остальные семь - английскими (curvy, fake news, hater, influencer, paradise paper, sexgate, voucher). В последние годы заимствования из английского получают в Италии все большее распространение. По данным различных источников, ежегодно в итальянский язык входят от 30 до 74 англицизмов. Словарь Zingarelli зарегистрировал на 2017 год 2750 англицизмов, а словарь Devoto Oli – 3500, причем по сравнению с 1990 годом их количество увеличилось вдвое [17, URL].

Тем не менее, ситуация в Италии не является уникальной: уже не первое десятилетие рост числа англицизмов наблюдается во многих странах. Например, недавно Экспертный совет при Центре творческого развития русского языка выбирал главное слово 2017 года из десятки, в которую входили англицизмы «биткойн», «баттл», «фейк», «хайп» и «допинг» [2, URL]. В наше время заимствования чаще всего попадают в языки через прессу и другие СМИ,

а в силу доминирования в современном мире англо-американских средств массовой информации большинство клише, характерных для языка прессы - это именно англицизмы. Но если, например, в Испании и Франции стремятся контролировать и ограничивать количество англицизмов в языке СМИ, то в Италии наблюдается прямо противоположная тенденция: употребление англицизмов считается модным и прогрессивным, а некоторые лингвисты придерживаются мнения, что англицизмы, наоборот, обогащают итальянский язык, помогают ему обратиться к новым словообразовательным моделям [13, URL].

Однако, крупнейшие итальянские эксперты в области филологии и лингвистики, входящие в состав академии Делла Круска, высказывают озабоченность складывающейся ситуацией и настоятельно рекомендуют использовать итальянские эквиваленты многих заимствованных слов. О своих опасениях по поводу «засилья» англицизмов и «умирания» итальянского языка говорят на страницах газет, журналов, а также в своих блогах многие писатели и журналисты, а специалист в области коммуникации Аннамария Теста даже запустила проект, обращенный к сотрудникам органов государственного управления «Скажи это на итальянском!» (“Dillo in italiano”).

Таким образом, в Италии идет настоящая борьба между сторонниками и противниками англицизмов. Однако проблема часто формулируется слишком глобально: возможно ли бороться с засильем англицизмов и нужна ли вообще эта борьба? Более продуктивным представляется не обобщенный, а предметный подход. Например, итальянские лингвисты Дж.Адамо и В.Делла Валле разделяют заимствования в современном итальянском языке на:

- «незаменимые заимствования», укоренившиеся в языке, (“computer”);
- «полезные заимствования», то есть, получившие международное распространение иностранные слова и выражения, к которым говорящие легко привыкают, простые в произношении (“autobus”);
- «избыточные заимствования» - слова и выражения, имеющие итальянские эквиваленты, но насаждаемые СМИ (“ticket” вместо “biglietto”) [9, URL].

В статье Назаренко А.И. «Италия и Европейский союз: в поисках терминологической ясности» [1] уже приводился в пример подход к данной проблеме итальянского лингвиста и специалиста по терминоведению Личии Корболанте. Л.Корболанте считает, что нужно проводить различие между заимствованиями в специализированной лексике, описывающими специфические понятия (например “banner”, “browser”) и использованием англицизмов в угоду моде или из-за простого нежелания или неумения переводить термины [1, с.143]. Подобное разграничение она мотивирует именно разницей результатов при выполнении коммуникативной задачи: адекватной передачи значения. Например, для заимствований “banner” или “browser” нельзя подобрать итальянские эквиваленты, ведь при попытке перевода подобных терминов значение рискует оказаться искаженным, непонятным или слишком общим. В подобных случаях именно использование итальянских эквивалентов может нарушить коммуникацию, помешать передать значение. Если итальянец нормально воспринимает заимствование “lo smartphone” (как

раз и описывающее специфический вид мобильного устройства) и понимает его значение, то попытка ввести итальянский эквивалент “telefono intelligente” только бы внесла терминологическую путаницу.

Предложение проводить разграничение между полезными и избыточными заимствованиями, ориентируясь на результаты выполнения коммуникативной задачи, кажется нам весьма продуктивным. Таким образом, можно сразу определить те англицизмы, которые только запутывают итальянцев.

Обратимся к примерам. В 2014 году в Болонье был открыт новый подземный вокзал для скоростных поездов. Однако пассажиры, прибывающие на этот суперсовременный вокзал, сталкиваются с тем, что не могут найти указатели, показывающие расположение остановки такси. Далеко не все итальянцы и иностранцы догадываются, что привычное слово «Taxi» на табличках-указателях заменено теперь на надпись “Kiss&Ride”. В некоторых странах термином “Kiss&Ride” (дословно «поцеловал и уехал») обозначается зона кратковременной бесплатной остановки на вокзалах и в аэропортах для личного автотранспорта, на котором приезжают провожающие или встречающие. В Болонье же так называли именно остановку такси, поэтому неудивительно, что таксисты по-прежнему жалуются на нехватку клиентов. Даже когда через несколько месяцев в зону “Kiss&Ride” допустили и частные машины, мало кто из итальянцев понимал, что останавливаться там можно не более чем на 10 минут, а за нарушение этого правила грозит штраф. Таким образом, употребление англицизма сделало коммуникативную задачу невыполнимой. Перед нами один из многочисленных случаев «избыточного» обращения к англицизмам, ведь вполне можно было использовать итальянские термины “Zona a traffico controllato” или “Area 10 minuti” [18, URL].

Злоупотребление англоязычными терминами в последнее время все больше проникает и в речь итальянских политиков, в язык госструктур и официальных документов. Жители области Ломбардия информируются о том, что голосование на консультативном референдуме будет проводиться при помощи “voting machine”; премьер-министр формулирует свои предложения по решению миграционного вопроса в “position paper”; правительство сообщает, что Европейский центральный банк продлевает действие программы “Quantitative easing”, но в стране все равно необходимо провести “spending review”. Подобные термины вызывают у итальянцев недоумение, ведь абсолютно непонятно, о чем идет речь, какие законопроекты рассматриваются в парламенте, какие реформы планирует провести правительство. Порой это вызывает возмущение даже самих работников СМИ. Так, в конце ноября 2017 года диктор новостного выпуска одного из итальянских телеканалов, сообщая о том, что правительство планирует включить в бюджет субсидии для относящихся к категории “caregiver”, добавил, что редакция считает этот английский термин «ужасным и постарается никогда не использовать его... Почему нельзя просто сказать: помощь, субсидия, для тех, кто заботится, ухаживает за больными людьми? Мы можем абсолютно ясно выразить все это на итальянском языке» [19, URL].

Таким образом, мы видим, что язык итальянских государственных структур начинает превращаться в “технический”, то есть особый метаязык, понимание которого все менее доступно большинству граждан.

Однако, помимо неуместного употребления заимствований из английского существует еще и проблема искажения значений английских терминов при адаптации их в итальянском языке. Можно выделить несколько видов таких искажений.

Во-первых, это прямые «кальки» с английского слов, имеющих в итальянском другое значение. Много таких слов вошло в итальянский язык с легкой руки ставшего в 2014 году премьер-министром Маттео Ренци. Молодой политик, которому на тот момент не было и 40 лет, никогда не делал тайны из того, что ориентируется на Америку и всячески подчеркивал свою дружбу с такими лидерами Демократической партии США как Билл Клинтон и Мадлен Олбрайт. Ренци всегда делал ставку на то, что употребление англицизмов привлечет на его сторону молодежь и будет способствовать укреплению его имиджа образованного, продвинутого, и имеющего вес на международной арене политика. Едва став премьером, Ренци пообещал “declassificare” («деклассифицировать») документы о преступлениях, совершенных в Италии в 70-х годах прошлого века, в эпоху разгула терроризма. Глагола “declassificare” нет ни в одном словаре итальянского языка: неологизм, придуманный Ренци, является калькой английского глагола “to declassify” (понижить степень секретности документа или снять с документа гриф секретности). Этот неологизм был сразу же подхвачен итальянской прессой, которая пошла еще дальше и стала называть секретные документы новым термином - “informazioni classificate”. Это также калька с английского: “classified information” - «секретная информация, доступная только авторизованным лицам». В итальянском языке термин “classificato” имеет другое значение: «относящийся к какому-либо виду», «получивший какую-либо оценку» или «занявший какое-то место на соревнованиях».

Другим видом смысловых искажений является придание англицизмам в итальянском языке смысла, который отсутствует в английском. Самым известным «псевдоанглицизмом» является, пожалуй, термин “Jobs Act”, означающий в итальянском языке «трудовая реформа» и придуманный М.Ренци в 2014 году. Точный смысл этого термина долгое время оставался непонятным большинству итальянцев, но постоянно употреблялся самим Ренци в выступлениях и, следовательно, цитировался прессой. Л.Корболанте посвятила этой теме несколько статей в своем блоге “Terminologia etc.”, отметив, что в английском языке слово “act” означает «законодательный акт, принятый парламентом и промульгированный главой государства», то есть, «закон». Ренци, скорее всего, имел в виду «проект закона», которому в английском соответствует слово «bill», но «в любом случае, в Италии проект закона может внести только парламентарий» [1, с.144]. При введении политиком нового термина-англицизма не было четко определено, что он обозначает, и это привело к терминологической путанице. Л.Корболанте подчеркивает, что, поскольку для носителей английского выражение “Jobs Act”

оказывается непонятным, то в англоязычных СМИ оно переводится с «итанглийского» (“itanglese”) на английский как “employment bill”.

Приведем другие примеры «псевдоанглицизмов» в итальянском языке. Так, Министерство образования Италии создало проект по проведению совместных университетских занятий для студентов разных факультетов и придумало для него название “Contamination lab” и даже сокращение “CLab” [7, URL]. В итальянском языке слово “contaminazione” может употребляться в переносном значении, обозначая «слияние элементов различного происхождения», однако в английском у слова “contamination” отсутствует позитивный оттенок, оно означает только «загрязнение», «отравление». Следовательно, в подобных случаях речь идет о «псевдоанглицизмах», терминологических ошибках, создающих путаницу и препятствующих пониманию.

Псевдоанглицизмы вошли и в повседневный язык итальянцев. Так, термин “fiction” в итальянском обозначает многосерийный телевизионный фильм, часто основывающийся совсем не на вымышленных, а на реальных фактах, а слово “feeling” означает «симпатия», «взаимопонимание». Как известно, в английском у этих слов отсутствуют подобные значения.

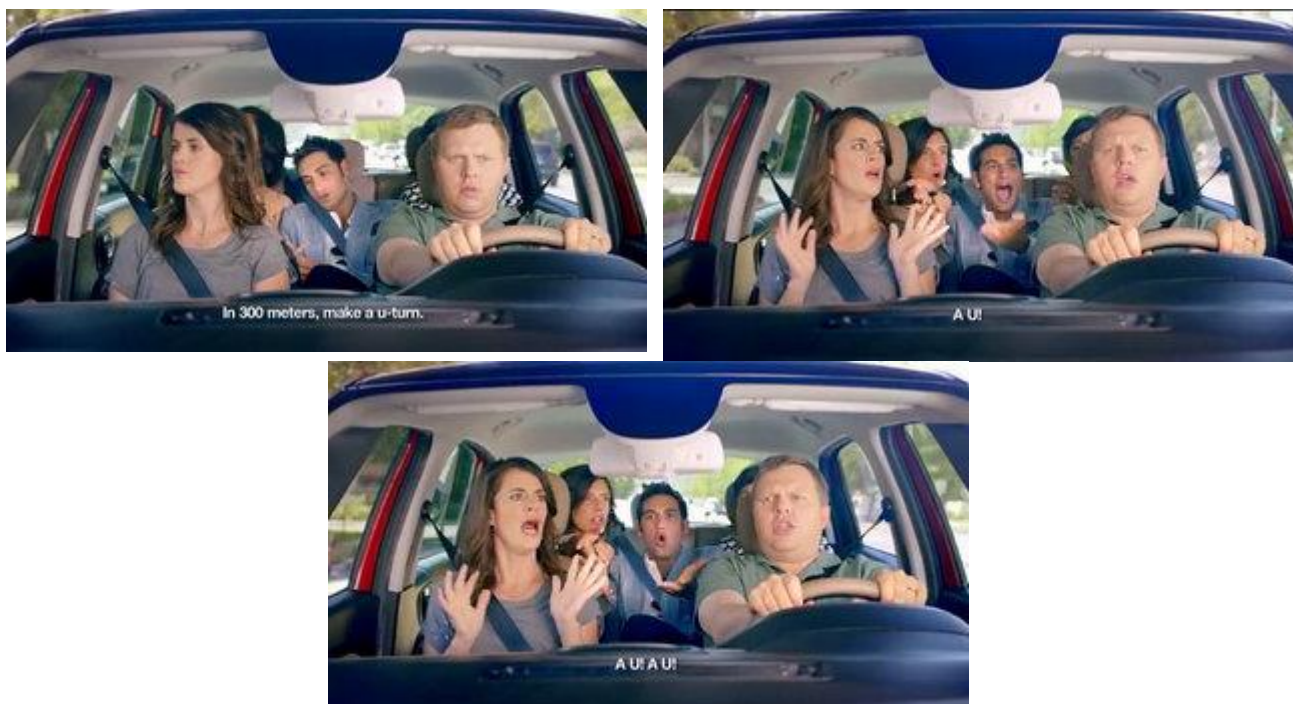
Очень интересный вид смысловых искажений получается вследствие адаптации в итальянский язык английских словосочетаний. Очень часто итальянцы отбрасывают определяющее слово, а к определяемому добавляют артикль, соответствующий роду определяющего слова в итальянском языке. Вероятно, целью таких манипуляций является упрощение словосочетания, но результат часто получается весьма странным. Например, уже упоминавшийся в этой статье термин “spending review” (программа пересмотра государственных расходов); переводится на итальянский как “la revisione della spesa pubblica”. Однако в последние два года в итальянской прессе используется усеченный английский вариант с итальянским артиклем “la” перед определяемым словом: “la spending”. Таким образом, смысл термина не только искажается, но и достигает прямо противоположного: «процесс государственных трат, расходов»!

Подобным образом, термин “la stepchild” означает в итальянском вовсе не «падчерица», а «закон об усыновлении детей одного из партнеров в однополых семьях». Этот термин также образован путем сокращения английского словосочетания “stepchild adoption” (кстати, касающегося усыновления в обычном браке одним из супругов ребенка другого) с прибавлением артикля женского рода от итальянского слова “adozione” (adoption) к определяемому слову “stepchild”.

К этой категории можно отнести и часто употребляемое в итальянской прессе выражение “in pole” – сокращение от английского “in pole position”. В английском это выражение из спортивной лексики, обозначавшее сначала наиболее выгодную позицию лошади при старте на скачках, а потом перенесенное на авто- и мотогонки, употребляется и в переносном смысле для обозначения лидирующей позиции одного из кандидатов на выборах: “Donald Trump is in pole position to win the White House”. Однако лишь в итальянском

языке можно встретить фразы, в которых после предлога “in” употребляется только определяемое слово: “Governo, in pole Amato”; “Alla Difesa in pole Federica Mogherini o Roberta Pinotti”, “Katainen in pole per la successione”. Смысл подобных выражений получается странным и непонятен для носителей английского, которым потребуется перевод с «итанглийского».

Отметим также тенденцию к употреблению в итальянском языке заглавных букв по правилам английской орфографии, использованию букв-символов. Например, английское выражение U-turn (разворот) перешло в итальянский язык в виде “inversione a U”. Однако у носителей английского звучание этого сочетания вызывает недоумение, и на эту тему даже был создан юмористический видеоролик [5, URL].



Выражение “inversione a U” часто употребляется в итальянском также и в переносном значении «передумать», «пойти на попятную», «дать обратный ход». Любопытно, что раньше в таких случаях использовались выражения “fare un’inversione di marcia” или “fare un dietrofront” (итальянское выражение, пришедшее из военного лексикона, которое многие итальянцы ошибочно считали англицизмом из-за того, что существительное оканчивается на согласный). Однако теперь в моду вошел именно вариант “fare un’inversione a U”. Например, в сюжете канала Евроньюс о том, как Д.Трамп изменил свое мнение о НАТО, в английском варианте термин “U-turn” отсутствует: “Trump backtracks, says NATO 'no longer obsolete” [15, URL]. Однако при переводе на итальянский был использован именно этот термин: “La Nato non è più obsoleta”: inversione a U di Trump sull'Alleanza Atlantica”.

Каковы же причины, заставляющие итальянцев превращать свой родной язык в “itanglese”/“Itanglish”/«итанглийский»? Простое следование моде на англицизмы? Неумение или нежелание переводить термины с английского?

Ошибочное представления о том, что «раз я знаю этот термин, то он понятен и другим»? Л.Корболанте подчеркивает, что терминологическая путаница может «свидетельствовать о желании сделать непонятными понятия или явления, которые легко можно выразить на итальянском... она путает мысли и отвлекает от реальности» [8, URL]. Неслучайно, что в Италии создана ассоциация за усовершенствование языка госструктур La Rete REI (Rete per l'eccellenza dell'italiano istituzionale). Целью ассоциации является обеспечение качественной коммуникации на уровне госструктур, на итальянском ясном, понятном и доступном для всех граждан. Манифест ассоциации, опубликованный в 2010 году, называется “Parole chiare per tutti” (Слова, понятные для всех) и пропагандирует «языковую культуру, способствующую выполнению коммуникативных задач» [11, URL].

Возможность возникновения проблем с адекватной передачей терминов осознается и на уровне ЕС. Так, еще в 1999 году был начат проект по созданию многоязычной базы данных терминов, используемых в документах Евросоюза. С 2007 года сайт IATE (Inter-Active Terminology for Europe) [10, URL] был открыт для свободного доступа. База данных предлагает разработанные специалистами варианты перевода экономических, юридических, административных терминов на языки стран-членов ЕС. Благодаря работе переводчиков и специалистов большинству терминов, употребляющихся в документах Евросоюза, найдены адекватные эквиваленты в итальянском языке.

Безусловно, итальянцы должны ограничить употребление англицизмов и отказаться от необдуманного их использования, иначе в недалеком будущем они рискуют стать жителями непонятной страны Итанглии, в которой утрачена связь между словами и понятиями. Этот невеселый прогноз еще раз подтвердили итоги упоминавшегося в начале статьи голосования по выбору Слова года на сайте газеты La Repubblica. Нет, вопреки всем прогнозам Словом 2017 года стало не “fake news”, а неологизм “Spelacchio”, которым жители Рима окрестили рождественскую елку, установленную в центре столицы на площади Венеции и практически сразу же засохшую [3, URL]. Для слова “Spelacchio”, происходящего от глагола “spelacchiare” («терять шерсть, облезать») трудно подобрать эквивалент в других языках. Англоязычная пресса остановилась на варианте “Mangy” или “The Mangy one”, в российских СМИ использовалось сочетание «облезлая ель». Казалось бы: победило настоящее итальянское слово, обойдя целых семь англицизмов! Но финал истории оказался гораздо интереснее. В ответ на многочисленные требования убрать с площади позорящую город ель, мэр Рима Вирджиния Раджи заявила, что дереву будет дан «второй шанс»: «Мы хотим сделать эту, ставшую всемирно известной, елку конкретным примером творческой переработки вторичного сырья, поскольку у всего может быть вторая жизнь» [4, URL]. Мэр пояснила, что ель демонтируют и распилят, а из древесины изготовят сувениры, а также “baby little home” – деревянный домик, в котором молодые мамы смогут накормить и перепеленать своих младенцев и поиграть с ними [12, URL]. Итак, итальянское Слово 2017 года в своей последующей жизни превратится в псевдоанглицизм, ведь выражение “baby little home” не имеет в английском языке никакого смысла!

При его переводе в англоязычной прессе использовались выражения “a lactation hut for mothers and babies” [16, URL]; “a wooden house to be used by breastfeeding mothers”; “a wooden shelter for mothers to feed and change their babies”, “a comfortable wooden house with a table where mothers can change their babies”; “wooden hut where mothers can breastfeed and their young charges can play”.

Тенденция к злоупотреблению англицизмами и псевдоанглицизмами в современной Италии тем более печальна, что итальянский язык всегда воспринимался иностранцами как красивый и музыкальный, а сейчас входит в число самых изучаемых в мире. Автор инициативы «Скажи это на итальянском» Аннамария Теста отмечает, что итальянский язык может и должен использовать свой потенциал, служить одним из инструментов «мягкой силы» и помогать Италии укреплять свое место на международной арене не только в сфере культуры, но и в политике, экономике и дипломатии. [14, URL].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Назаренко А.И. Италия и Европейский союз: в поисках терминологической ясности. // Романское культурное наследие и современность. Москва: ИИУ МГОУ, 2016. С.141-146.
2. Названы главные русские слова 2017 года. [Электронный ресурс] // Год литературы. 25.12.2017. URL: <https://godliteratury.ru/events/renovaciya-bitkoin-i-khaup> (дата обращения: 12.01.2018).
3. Arcangeli M. “Spelacchio”, la parola dell’anno che non ti aspetti. [Электронный ресурс] // La Repubblica. 30.12.2017. URL: http://www.repubblica.it/cultura/2017/12/30/news/sondaggio_la_parola_dell_anno_spelacchio_vinc_e_allo_sprint-185487518/ (дата обращения: 12.01.2018).
4. Babes in the wood thanks to Rome's 'mangy' Christmas tree. [Электронный ресурс] France 24. 09.01.2018. // URL: <http://www.france24.com/en/20180109-babes-wood-thanks-romes-mangy-christmas-tree> (дата обращения: 14.01.2018).
5. Backseat Italians. [Электронный ресурс] // URL: <https://youtu.be/1fBFm4OD2WO> (дата обращения: 12.01.2018).
6. Corbolante L. Get your [Jobs] Act together! [Электронный ресурс] // Terminologia etc. 01.09.2014. URL: <http://blog.terminologiaetc.it/2014/01/09/significato-job-jobs-act/> (дата обращения: 12.01.2018).
7. Corbolante L. Inglese farlocco: Contamination Lab (CLab) [Электронный ресурс] // Terminologia etc. 26.05.2017. URL: <http://blog.terminologiaetc.it/2017/05/26/significato-contamination-lab-miur/> (дата обращения: 15.01.2018).
8. Corbolante L. Le comunicazioni istituzionali e il rischio dell’inglese farlocco. [Электронный ресурс] // Treccani. URL: http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/ok/Corbolante.html (дата обращения: 12.01.2018).
9. Corbolante L. L’invasione degli anglicismi. [Электронный ресурс] // Terminologia etc. 06.04.2012. URL: <http://blog.terminologiaetc.it/2012/06/04/pericolo-forestierismi/> (дата обращения: 12.01.2018).
10. IATE (Inter-Active Terminology for Europe) [Электронный ресурс] // URL: <http://iate.europa.eu/SearchByQueryLoad.do?method=load> (дата обращения: 15.01.2018).
11. Parole chiare per tutti. Manifesto per un italiano istituzionale di qualità. [Электронный ресурс] REI // URL: http://ec.europa.eu/translation/italian/rei/about/documents/manifesto_italiano_istituzionale_qualita_it.pdf (дата обращения: 16.01.2018).

12. Roma, Spelacchio, via gli addobbi. Anzi no. Raggi: diventerà casetta per le mamme. [Электронный ресурс] Il messaggero. 09.01.2018. // URL: http://www.ilmessaggero.it/roma/cronaca/spelacchio_albero_raggi_piazza_venezia-3472609.html (дата обращения: 12.01.2018).
13. Testa A. L'italiano e gli anglicismi: la Treccani fa il punto. [Электронный ресурс] // Internazionale. 11.04.2016. URL: <https://www.internazionale.it/opinione/annamaria-testa/2016/04/11/italiano-anglicismi-treccani> (дата обращения: 12.01.2018).
14. Testa A. "Meglio in italiano!". Salviamo la nostra lingua dagli anglicismi. [Электронный ресурс] // La Repubblica. 07.09.2017. URL: <http://temi.repubblica.it/micromega-online/meglio-in-italiano-salviamo-la-nostra-lingua-dagli-anglicismi/> (дата обращения: 16.01.2018).
15. Trump backtracks, says NATO 'no longer obsolete'. [Электронный ресурс] Euronews. 13.04.2017. // URL: <http://www.euronews.com/2017/04/13/trump-backtracks-says-nato-no-longer-obsolete> (дата обращения: 15.01.2018).
16. Winfield N. (The Associated Press) Rome to carve up its "mangy" Christmas tree into souvenirs. [Электронный ресурс] Toronto Star. 09.01.2018. // URL: <https://www.thestar.com/news/world/2018/01/09/rome-to-carve-up-its-mangy-christmas-tree-into-souvenirs.html> (дата обращения: 12.01.2018).
17. Zoppetti A. Fake news è l'anglicismo dell'anno? [Электронный ресурс] // Diciamo in italiano. 11.12.2017. URL: <https://diciamoloinitaliano.wordpress.com/2017/12/11/fake-news-e-langlicismo-dellanno/> (дата обращения: 12.01.2018).
18. Zoppetti A. L'itanglese imposto dall'alto: Kiss&Ride, Kiss&Fly, Kiss&Go... e tanti baci all'italiano. [Электронный ресурс] // Diciamo in italiano. 22.11.2017. URL: <https://diciamoloinitaliano.wordpress.com/2017/11/22/litanglese-imposto-dallalto-kissride-kissfly-kissgo-e-tanti-baci-allitaliano/> (дата обращения: 12.01.2018).
19. Zoppetti A. Caregiver? No grazie! E grazie a Enrico Mentana! [Электронный ресурс] // Diciamo in italiano. 28.11.2017. URL: <https://diciamoloinitaliano.wordpress.com/2017/11/28/caregiver-no-grazie-e-grazie-a-enrico-mentana/> (дата обращения: 15.01.2018).

«СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД»: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ТЕРМИНА

Аннотация. В современном обществе в виду усиления потока людских масс по всему миру, вызванного как социальными, так геополитическими изменениями, отмечается изменение отношения к переводу как к особому виду человеческой деятельности. Переводчик при этом рассматривается как непосредственный участник происходящих в мировом сообществе изменений, способствующий гармонизации отношений между разнородными социальными группами. В настоящее время следует выделить особый вид перевод – социальный перевод, призванный осуществлять коммуникацию между представителями власти на разных уровнях и индивидуумами, а также лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: перевод; переводчик; переводоведение; *community interpreting* (коммунальный перевод); социальный перевод.

"SOCIAL TRANSLATION (INTERPRETATION)": HOW TO DEFINE THE TERM

Abstract. In the modern society due to the increasing flow of human masses around the world that is caused by social and geopolitical changes, one can witness changing attitudes to translation as a special kind of human activity. The translator is considered as an active participant of the processes which are taking place in the global community with the potential to help to harmonize the relations between different social groups. Currently there is an allocation of a special type of translation – social translation – designed to facilitate communication between authorities at different levels and the «simple» people, as well as the people with disabilities.

Key words: translation; interpreting; translator; interpreting; translation studies; community interpreting; social translator (interpreter).

В настоящее время в обществе происходят кардинальные перемены. И ставшие уже традиционными, меняются устои общества. Как всегда бывает в переломные эпохи, ярче всего такие перемены находят непосредственное отражение в языке, или, если быть точнее, в социальной коммуникации. Социальная коммуникация находится под влиянием множества материальных и духовных факторов, которые реализуются в обществе в форме социальных отношений и деятельности, включая в себя производство, передачу и потребление информации. Характер коммуникации и способы ее реализации в социуме, как известно, находятся в прямой зависимости от социальных отношений, а изменение социальных отношений в обществе влечет за собой изменение способов осуществления социальной коммуникации.

Переводческая практика представляет собой один из древнейших видов человеческой деятельности, поскольку принято считать, что первые устные переводчики – толмачи, помогавшие преодолеть барьер в общении между разноязычными племенами и народностями, – появились сразу после того, в истории человечества выделились разноязычные группы, и возникла необходимость в переводе. В разные моменты истории отношение к переводу и переводчикам было амбивалентным – в зависимости от политических, экономических, социальных и пр. условий.

Принято считать, что древнейшее из известных на сегодняшний день изображений переводчика – на древнеегипетском барельефе – относится к III тыс. до н. э. Тогда задачей переводчика, как и сейчас, было, по-видимому, обеспечение контакта между людьми, говорящими на разных языках. Его роль посредника в передаче информации считали необходимой и важной, однако на древнеегипетском барельефе фигура переводчика вдвое меньше по размеру фигур сановников, ведущих беседу. Из этого следует, что переводчика рассматривали как обслуживающий персонал, а роль его считалась второстепенной, подчиненной.

В настоящее время в обществе наблюдается изменение отношения к переводу как особому виду человеческой деятельности, также отношение к переводчику и требования к профессии переводчика претерпевают определенные изменения. Переводчик рассматривается как участник происходящих в мировом сообществе изменений, потенциально способный помочь гармонизировать отношения между различными социальными группами благодаря своим навыкам и умениям. Приходит осознание того, что переводчик не просто транслятор с одного языка на другой, а непосредственный участник коммуникации, от умений и действий которого может зависеть исход переговоров. Соответственно, статус переводчика в современном обществе постоянно повышается.

Тому есть несколько причин. Назовем самые важные. Во-первых, в обществе в ответ на требования времени возникают новые формы коммуникации, обусловленные в том числе и техническим прогрессом.

Во-вторых, наблюдается усиление потока людских масс по всему миру, вызванное социальными и геополитическими изменениями.

В-третьих, экспертное сообщество осознает необходимость интеграции в социум людей с ограниченными возможностями здоровья, например, имеющих проблемы зрения и слуха.

Перечисленные выше процессы так или иначе связаны с расширением переводческой деятельности, при этом перевод следует трактовать в самом широком смысле этого слова. В настоящее время существует множество различных определений перевода, однако, на наш взгляд, наиболее полное описание перевода приводит в своей работе «О лингвистических аспектах перевода» Р. Якобсон [3]. Исследователь выделяет три способа интерпретации вербального знака, который может быть переведен как в другие знаки того же языка, на другой язык, так и в другую, невербальную систему символов, и предлагает этим трем видам перевода дать следующие названия: 1) внутриязыковой перевод, или переименование – интерпретация вербальных знаков с помощью других знаков того же языка; 2) межъязыковой перевод, или собственно перевод, – интерпретация вербальных знаков посредством какого-либо другого языка; 3) межсемиотический перевод, или трансмутация, – интерпретация вербальных знаков посредством невербальных знаковых систем. В первую очередь в современном обществе возникает повышенная потребность в устных переводчиках, обладающих определенными юридическими познаниями, способных выступать в качестве консультантов по

широкому спектру социальных вопросов. Это особенно актуально для стран, где до настоящего времени еще не сложился институт социальных работников. В указанном случае эту функцию вынуждены принять на себя переводчики – как профессиональные переводчики, так и переводчики-волонтеры, не всегда имеющие опыт перевода в социальной среде.

Итак, мы имеем дело с особым видом перевода, функции которого отчасти совпадают с функциями переводческой деятельности, которую в англоязычной терминологии принято обозначать как “community interpreting”. Несмотря на то, что термин “community interpreting” нередко используется в англоязычной литературе, анализ предметно-специальных работ по переводоведению свидетельствует о том, что по-прежнему существуют определенные сложности с интерпретацией (определением) данного понятия. В целом, однако, можно констатировать, что термин противопоставлен другому широко используемому термину “conference interpreting” и призван обозначать разновидность устного перевода, «не конференц-перевода», т.е. устного перевода в социальной среде» [1, с. 4]. При этом данный вид перевода противопоставляется судебному переводу, медицинскому переводу, переводу-сопровождению (туризм и бизнес), переводу в области проблем иммиграции и образования [1, с. 3 – 4].

В западном переводоведении устный перевод традиционно подразделяется на конференц-перевод (conference interpreting) и коммунальный перевод (community interpreting). Следует также обратить внимание на то, что, на наш взгляд, подобрать адекватный термин в русском языке затруднительно, поэтому мы воспользовались термином, использованным в словаре-справочнике «Основные понятия англоязычного переводоведения: Терминологический словарь-справочник», подготовленным в Институте научной информации по общественным наукам (ИНИОН) РАН в 2011 г. [2]. Так, под «конференц-переводом» понимают синхронный перевод (“simultaneous, which occurs virtually at the same time as the original discourse” [9]), а под “community interpreting” - последовательный перевод (“consecutive, which, as its name suggests, follows a segment of speech varying in length from one short statement to an entire speech” [9]). Последний часто рассматривается как непрофессиональный перевод (“is still controversial as far as its concept and methodology are concerned” [8]), т. е. он не институализирован и осуществлять его могут не имеющие специального образования, соответственно, и требования к осуществлению данного вида перевода точно не определены. Несмотря на то, что обычно “community interpreting” противопоставляется “conference-interpreting” по способу реализации перевода (во втором случае чаще всего речь идет о синхронном переводе), строго говоря, ограничений для реализации “community interpreting” нет. Эта разновидность перевода может выполняться и в синхронном, и в последовательном режиме, контакт между говорящим и переводчиком может быть непосредственным или опосредован техническими средствами (например, телефоном), может быть предназначен нескольким лицам или одному (тогда может использоваться шуттаж) и пр. Главное отличие «community interpreting» заключается в том социальном

контексте, в рамках которого происходит коммуникация и, следовательно, перевод, – «больницы, кабинеты врачей, адвокатские конторы, службы социальной защиты, агентства по найму жилья, агентства по трудоустройству, полицейские участки» [7].

Статус перевода, именуемого в западном переводоведении как “community interpreting”, до сих пор окончательно не определен. Нет никаких сомнений, что данный вид перевод имеет право на существование и востребован в современном обществе, однако вопрос о его институализации до конца не решен. Потребность в выделении особой сферы перевода подтверждается настойчивыми поисками термина, который охватил бы возникающие сферы социальной деятельности и, по возможности, обладал бы внутренней формой. Так, в англоязычной среде предлагаются следующие термины - public service interpreting (Соединенное Королевство), cultural interpreting (Канада), liaison interpreting (Австралия), contact interpreting (Скандинавия), а также dialogue interpreting, ad hoc, triangle, face-to-face, bidirectional interpreting, bilateral interpreting [6; 4].

Специалисты в области теории и практики перевода предлагают институализировать данный вид перевода, однако существует ряд причин, препятствующих этому. Исследователи из Грацкого университета (Австрия) Анита Эртль (Anita Ertl) и Соня Поллабауэр (Sonja Pöllabauer) отмечают, что в мире данный вид перевода плохо представлен в академической среде. В нескольких западных университетах существуют программы подготовки подобного рода специалистов, однако в большинстве университетов таких программ нет, несмотря на безусловную востребованность подобного рода переводчиков в современном обществе [5].

На наш взгляд, подготовка подобного рода специалистов должна проводиться в рамках университетского образования, а в основу обучения должна быть положена концепция обучения языку и переводу как внутриязыковой, межъязыковой и межсемиотической деятельности (по Р. Якобсону). По окончании обучения необходима сдача определенного экзамена на знание предмета с последующим присуждением степени претенденту. Только в этом случае можно будет говорить об институализации данного вида перевода как особой разновидности перевода, потребность в котором ощущается все более остро в современных условиях.

Институализация данного вида перевода необходима для того, чтобы, с одной стороны, придать (подтвердить) переводчикам, работающим в данной сфере, определенный статус (он будет гарантирован документом об образовании, дающим право заниматься указанной выше переводческой практикой), с другой стороны, выступать гарантом того, что переводчики в своей деятельности будут связаны кодексом профессиональной этики, осознавать ответственность за перевод, стремиться к точности и аккуратности перевода, соблюдать конфиденциальность и придерживаться нейтральной позиции при переводе (т. е. не выступать как заинтересованное лицо, не влиять на процесс коммуникации).

Перечисленный выше контекст, в рамках которого оказывается востребован “community interpreting”, можно описать как социальный. Для современного российского общества описанные выше проблемы также представляют повышенный интерес. Однако для описания сложившейся в российском обществе ситуации, на наш взгляд, необходимо ввести особый термин.

Несмотря на то, что термин “community interpreting” является устоявшимся в западном переводоведении [более подробно см.: 10, р. 43 - 48], на наш взгляд, для описания сложившейся ситуации в российском обществе данный термин довольно узкий, поскольку охватывает не все социальные сферы нашего современного общества, в которых существует потребность в подобного рода переводе. Мы предлагаем ввести термин «социальный перевод» для обозначения перевода в социально осложненной среде, при этом мы вслед за Р.Якобсоном понимаем перевод в широком смысле, а не только как межъязыковую передачу информации (см. определение перевода Р.Якобсона выше). Примерами перевода в социально осложненной среде могут быть: 1) аудиовизуальный перевод (для людей с ограниченными возможностями зрения) и его разновидности – тифлокомментирование и аудиодескрипция; 2) сурдоперевод (для людей с ограниченными возможностями слуха) и его разновидности – жестовый язык и субтитры; 3) перевод в жизненно важных ситуациях (например, в центрах для мигрантов, больницах, судах, полицейских участках, адвокатских конторах, в центрах занятости и пр., где незнание языка сопровождается незнанием социальных, правовых и пр. норм, принятых в «новом» для мигрантов обществе). Все эти различные сферы объединены тем, что в настоящее время, попадая в их контекст, люди оказываются фактически исключены из общественной жизни, и их единственная возможность к ней приобщиться - воспользоваться помощью социального переводчика.

На наш взгляд, предложенный (вводимый) нами термин «социальный перевод» обладает рядом преимуществ: 1) он не использовался и не используется в других областях знания (таким образом, может претендовать на однозначность использования); 2) он краток (компактен) и 3) непосредственно указывает на объект исследования. К недостаткам термина можно отнести его конвенциональный характер (внутренняя форма термина не однозначно указывает на характер обозначаемой деятельности), что, однако, не снижает его содержательной ценности.

Социальный перевод, таким образом, можно описать как особый вид перевода в коммуникации, происходящей в социально осложненной среде. Иными словами, социальный перевод направлен на стабилизацию и гармонизацию отношений в социуме, а социальный переводчик, таким образом, может быть определен как специалист, осуществляющий перевод в условиях социально значимой ситуации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бабанина Т.М. Введение в устный социальный перевод = Introduction to community interpreting: учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 2016. 172 с.
2. Основные понятия англоязычного переводоведения: Терминологический словарь-справочник / РАН ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания. Отв. ред. и сост. Раренко М.Б. М., 2011. 250 с.
3. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М.: Международные отношения, 1978. С. 16–24.
4. Carr S.E., Roberts R., Dufour A., Steyn D (Eds) The Critical Link: Interpreters in the Community. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins, 1997. – 322 p.
5. Ertl A., Pöllabauer S. Training (medical) interpreters – the key to a good practice. MedInt: a joint European training perspective // Journal of Specialised Translation. 2010. # 14. P. 165 – 193.
6. Gentile A., Ozolins U., Vasilakakos M Liaison Interpreting. A Handbook. Melbourne: Melbourne University Press, 1996. 144 p.
7. Hrehovcik T. Teaching community interpreting: A new challenge? [Электронный ресурс]. – URL: https://www.pulib.sk/elpub2/FF/Ferencik2/pdf_doc/21.pdf (accessed 15.01.2014)
8. Jiang L. From “community interpreting” to “discourse interpreting”: establishing some useful parameters [Электронный ресурс] URL: https://www.euroconferences.info/proceedings/2007_Proceedings/2007_Jiang_Lihua.pdt (accessed 15.01.2014)
9. Perez I. Interpreting [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/316> (accessed 15.01.2014)
11. Routledge Encyclopedia of Translation Studies / Ed. by M. Baker, G. Saldanha. L., N.Y.: Routledge: Taylor and Francis Group, 2011. 674 p.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА – РАЗВИТИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Исследование художественной литературы как развития знаний, необходимых в переводческой деятельности, выполняется на основе коммуникативной концепции поэтического текста, понимания ситуации коммуникации с ее субъектно (вос)создаваемыми параметрами, необходимыми для порождения и понимания вербального действия. Понимание отношений автора и читателя художественного текста как коммуникативного действия, которое автор оказывает на читателя, составляет основу развития знания о художественной литературе, о переводческой деятельности. В статье рассматриваются вопросы, раскрывающие значение художественной литературы в развитии переводческой деятельности: готовность к построению стратегии восприятия художественной литературы, умение анализировать формальные и содержательные параметры коммуникативной ситуации, умение выделять и анализировать всю совокупность факторов, оказывающих влияние на понимание художественной литературы.

Ключевые слова: стратегия восприятия, коммуникативное действие, форма и содержание текста, ситуация коммуникации, знание о факторах, которые оказывают влияние на понимание литературного произведения.

Ouroubkova L.M.

BELLE-LETTRES AS A WAY OF DEVELOPING TRANSLATION SKILLS

Abstract. Research on work of fiction as a development of knowledge necessary when translating is carried out on the basis of the communicative conception of a poetic text and understanding of the situation of communication with its subjective reproducible parameters that are necessary for the production and perception of a text created by the author. Understanding the relations of the author and the reader of fiction as a complex personal communicative action of the author that produces a communicative effect upon the reader makes the foundation of the development of knowledge about fiction, about translation. The author of the article examines the following issues that reveal significance of fiction in the development of translation: readiness to build a strategy to perceive fiction, a skill to analyze the form and the content of the communicative situation, a skill to determine factors that influence understanding of a work of fiction.

Key words: strategy of perception, communicative effect, form and content in communication, situation of communication, knowledge of the factors that influence understanding in communication

Художественная литература имеет большое значение в развитии переводческой деятельности. Художественная литература – развивает познание, мышление, творческие способности. Художественная литература – развивает интерес к получению нового знания, новых средств понимания [3, с. 27-28].

Знание о психологии художественного творчества развивает понимание внутреннего субъективного процесса, «особую структуру творческой личности, отношения, закономерности, в силу которых автор спонтанно или осознанно воспринимает и создает эстетические ценности» [3, с. 29].

Художественная литература формирует понимание необходимости систематического развития знаний переводчика. Художественная литература,

как и наука – способ познания мира. «Художественное творчество и научный поиск объединяются задачей с помощью воображения и анализа возвыситься над горизонтом фактов, наметить пути глубокого и всестороннего исследования вечных вопросов и проблем действительности, постигнуть феномен красоты и смысла бытия» [3, с. 32-33]. «На границе науки и художественного творчества рождаются ответы на вечные вопросы и запросы современности» [3, с. 41].

Художественная литература развивает понимание создания нового знания. «Своеобразие образной природы литературы определяется особым характером предмета изображения. Если ученый стремится постигнуть сущность объекта независимо от человеческих отношений и оценок, то действительность интересует писателя не сама по себе, а в ее отношении к человеку, к его жизненно-эмоциональным непосредственным впечатлениям» [3, с. 42].

Литература развивает готовность к созданию средств познания. «Литература расширяет мир человека, открывает безграничные возможности для поиска знания, отличного от того, которое достигается научным путем» [3, с. 43].

«Литературное творчество, как и научное, изменяет представления человека о мироздании и о самом себе, побуждает отправиться в путь, о котором раньше никто не отваживался и думать» [3, с. 44]. Художественная литература развивает знания, с помощью которых переводчик решает проблемы перевода.

Большое значение художественной литературы как средства развития переводческой деятельности объясняется развитием знания переводчика о процессе чтения художественной литературы, знанием которое дает возможность анализировать процесс чтения, его сильные стороны, строить диалог с автором, понимать текст. Особая позиция читателя по отношению к автору развивает активность читателя, понимание воздействия, которое автор хочет оказать на читателя, читатель воссоздает творческий процесс мышления автора, анализирует связь языка и идей автора.

«Читатель как один из принципов культуры, определяющих ее облик в каждую отдельную эпоху, одинаково важен и для эстетической конструкции произведения, и для самого хода литературного процесса, порождающего смыслы насыщенные для человеческого существования» [11, с. 52]. Читатель создает «программу восприятия», устанавливает существующую или возможную интерпретацию произведения. [1, с. 512-513].

Чтение развивает способность анализировать развитие идей автора. В исследовании читателя М.М.Бахтин приходит к выводу, что «нет ничего пагубнее для эстетики, как игнорирование самостоятельной роли слушателя» [1, с. 525] «У читателя - свое, незаместимое место в событии художественного творчества; он должен занимать особую, притом двустороннюю позицию в нем: по отношению к автору и по отношению к герою, - и эта позиция определяет стиль высказывания» [1, с. 525]. В исследованиях образа читателя в литературоведении подчеркивается, что особенно важным представляется

идея М.М.Бахтина «о включении «читателя» - на равноправных условиях - в образную триаду, определяющую саму природу литературности: «герой» - «автор» - «читатель». М.М.Бахтин отмечает, что все члены триады в целом (и «читатель», и «слушатель» в частности) «являются необходимыми составными моментами произведения» [1, с. 526].

Важной идеей в концепции «читателя» М.М.Бахтина является понятие «смысловой мир», которое делает акцент на возможности представления образа читателя как своеобразного мира, вступающего во взаимодействие с миром автора, а также понятия «жанр» как хранилища потенциальных смыслов и своеобразная смысловая рецептивная установка, входящая в структуру образа читателя» [1, с. 527]. Развитие способностей понимания в процессе чтения во многом зависит от знания об авторе, знания литературоведения.

Важное значение в исследовании читателя в литературоведении имеет установка на «активное понимание» через преодоление текстовой самозамкнутости, подход к тексту как к коммуникативной системе, открывающейся «изнутри вовне» - в соответствии с оппозицией «внутри» и «вненаходимости» читателя в процессе его движения от «текста» к контексту» [1, с. 529].

Отношение читателя к автору исследуется как диалог, собеседование, встреча. «Литературное произведение для читателя – это одновременно и «вместилище» определенного круга чувств и мыслей, принадлежащих автору и им выражаемых, и «возбудитель» (стимулятор) его собственной духовной инициативы и энергии» [1, с. 548].

Читатель обладает рядом специфических признаков-собственно литературным (включающим «авторские» ориентации на определенный уровень литературной компетенции «читателя»), эстетическим (с его ориентацией на ту или иную эстетическую категорию, идеал), социальным (идентифицирующим ориентацию на «массового», народного читателя или же на интеллектуальную элиту), психологическим (определяющим активность / пассивность «читателя»)» [1, с. 558].

Образ читателя во многом задан в тексте как художественно – смысловой потенциал, возможность, рецепционная установка. Образ читателя существует в произведении как модель восприятия, регулирующей и определяющей процессы чтения. Это особая текстовая структура, образ – посредник между текстом и воспринимающим, способствующий осуществлению акта коммуникации [1, с. 559].

Читатель анализирует художественное произведение, чтобы понять его целостность, идеи, такое понимание имеет очень важное значение в переводческой деятельности. «Образ читателя - основная коммуникативная модель восприятия, заданная в тексте произведения на правах входящей в образную триаду «герой-автор-читатель», но реализующаяся лишь в процессе восприятия и воздействия и обладающая специфическими функциями, структурой с элементарными компонентами (рецептивными доминантами), уникальной моделью развития, самодвижение которой направлено на

реализацию функции завершения произведения, сопряжения разрозненных рецепционных элементов повествования в единое стройное целое» [1, с. 559].

Роль читателя в процессе чтения художественной литературы как своеобразного мира, вступающего во взаимодействие с миром автора развивает стратегию восприятия, эта стратегия является основой развития восприятия, анализа текста в процессе перевода.

В процессе чтения художественной литературы развивается знание о том, что понимание текста требует знания о мире, об истории народа, социальных условиях жизни, психологии, знания об авторе, о художественной литературе, умения анализировать причины действий, связи, отношения предметов, о которых идет речь в литературном произведении. Чтение художественной литературы требует знания понятий литературоведения, художественного творчества, понимания факторов, которые необходимо учитывать в процессе создания переводческих эквивалентов. В процессе чтения развиваются способности литературного критика, писателя, литературоведа, способности анализировать сложность процесса понимания, формируется ответственность за точность понимания.

В исследовании художественной литературы как средства формирования переводческой деятельности понятие языковая модель мира/«языковая картина мира» раскрывает основные факторы, которые определяют развитие понимания, творчества, анализа текста. [10, с. 41].

Языковая модель мира («языковая картина мира») дает возможность понять связь восприятия действительности и языка народа. В.Гумбольдт исследовал основополагающую роль языка в развитии мышления, культуры, знаний народа: «Язык дает человеку предпосылку для развития внутренних сил; когда мы стремимся к бесконечному, первое побуждение, отвагу и энергию на этом пути мы получаем от языка... Влияние языка выражается в двоякого рода преимуществах - возвышении чувства языка и формировании своеобразного мировоззрения» [10, с. 42].

В.Гумбольдт исследует связь языка и духа народа: «...понимание самобытной жизни народа и внутреннего строя отдельного языка, равно как степени его соответствия требованиям языка вообще, целиком зависят от умения увидеть своеобразие национального духа в его полноте. Ведь лишь оно, каким его создала природа, и сформировали обстоятельства, определяет собою национальный характер, только на этом последнем основано все творческое в истории нации, в ее учреждениях, ее мысли: в нем запечатлены ее сила и достоинство, достигающиеся от нее в наследство индивидам. Вместе с тем, язык есть орган внутреннего бытия, даже само это бытие, насколько оно шаг за шагом добывается внутренней ясности и внешнего воплощения. Он всеми тончайшими нитями своих корней сросся поэтому с силой национального духа, и чем сильнее воздействие духа на язык, тем закономерней и богаче развитие последнего... Язык есть как бы внешнее проявление духа народов: язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное.... Среди всех проявлений, посредством которых познается дух и характер народа, только язык и способен выразить

самые своеобразные и тончайшие черты народного духа и характера и проникнуть в их сокровенные тайны...» [10, с.2].

Знание языка, знание художественной литературы формирует знание о языковой модели/языковой картине мира развивает чувство языка переводчика, развивает знание о «способе понимания мира явлений и духа» в процессе чтения художественной литературы, перевода, создавать переводческие эквиваленты, воссоздавать особенности культуры, коммуникации, жизни народа, понимать различия языков и культур, особенности слов, которые трудно перевести на другие языки. [10, с. 43]. Развитие знания о языковой картине мира народа происходит на основе понимания сложных, глубоких связей языка и культуры народа.

Основу исследования художественной литературы как развития знаний, необходимых в переводческой деятельности, создает коммуникативная концепция поэтического текста на фоне дискурсивного понимания любой коммуникативной деятельности. Отношения автора и адресата составляют одну из главных проблем, возникающих в процессе анализа текста поэтического характера, художественной прозы. [5, с. 29].

Поэт поступает как любой говорящий (пишущий): он «обращается к мыслимой им (возможно условной) аудитории и видит в этом коммуникативном воздействии свою цель, сколь бы сложной и опосредованной она ни была для самого адресата или вторичного интерпретатора» [5, с. 33].

В процессе понимания поэтического текста читатель должен принимать во внимание ситуацию коммуникации с ее субъектно (вос)создаваемыми параметрами, необходимыми для порождения и понимания вербального действия. [5, с. 34]

Положения коммуникативной концепции поэтического текста рассматриваются в качестве основы понимания любого литературно-художественного произведения художественной прозы

В коммуникации с использованием вербального канала целью поэта является эффективное коммуникативное действие. «Автор преследует цель взаимодействия с сознанием (или воздействия на сознание) мыслимого адресата» [5, с. 33-34]. По мнению Вдовиченко А.В., ситуация коммуникации с характерными только для нее субъектно создаваемыми или воссоздаваемыми параметрами необходима для порождения и понимания вербального действия.

В исследовании поэтического текста важно положение о том, что все средства формы поэтического текста «становятся его признаками в единстве целого комплекса культурно-специфических (а иногда просто контекстуальных и конситуативных) связей и идей, которые образуют поле формирования смысла – эстетического и денотативного (тесно связанных между собой в пространстве коммуникативного взаимодействия)». «Форма текста, сложное единство множества связей и идей культуры народа формируют смысл художественного произведения в единстве условий коммуникации» [5, с. 35-36].

А.В.Вдовиченко подчеркивает, что специфические признаки поэзии и поэтов следует искать как внутри вербальной формы, так и за её пределами, в

синтезирующем теоретическом пространстве, в ситуации коммуникативного действия» [5, с. 36]. В процессе анализа поэтической коммуникации и поэтического текста нужно обращать особое внимание на весь сложный комплекс мыслимых условий, в которых реализуется рассматриваемый акт коммуникации, то есть на мыслимую многофакторную ситуацию коммуникативного действия.

При этом подчеркивается, что любое смыслообразование состоит в целенаправленном воздействии на адресата, которое и есть *causa finalis* порождения любого коммуникативного действия, в том числе действия с участием вербального канала, включая поэтическое действие. [5,с.36].

Правило процедуры интерпретации коммуникативного акта состоит в понимании личного когнитивного процесса коммуниканта (мыслимого интерпретатором), в ходе которого было принято решение действовать именно таким образом. Подбором содержательных и формальных средств поэт добивается остранный - создания необычности способа коммуникации - коммуникативного действия [5,с.40].

Коммуникативное действие, представляя из себя исходный пункт осмысления поэтического текста, должно быть основой исследования знания художественной литературы в формировании переводческой деятельности.

На основе исследования А.В.Вдовиченко можно предположить, что понимание художественной литературы - это развитие понимания коммуникативного действия автора, понимания воздействия, которое осуществляет автор, понимания формальных и содержательных параметров коммуникативного действия, особенностей оказания воздействия на читателя [6, с. 87].

Основное внимание в анализе коммуникативного действия уделяется коммуникативным параметрам коммуникативного действия и отношениям автора и адресата. Коммуникативное действие автора поэтического текста создается использованием формальных и содержательных средств создания коммуникации. «Поэта интересует в широком смысле коммуникативный ажиотаж, или производимое действие с прогнозируемым результатом, которое и есть создаваемая реальность в ходе творческого акта» [6, с. 88].

«Формальные способы создания остранный - создания необычности коммуникации в тексте поэтического характера-рифма, ритм, строфа, размер, их сочетания, их нарушения и другие; содержательные средства создания необычности коммуникации в тексте поэтического характера неисчислимы ввиду свободы творческого сознания в установлении связей, выделении объектов, выборе аспектов видения и пр.» [6, с. 90]

В исследовании содержательных способов создания необычности коммуникации необходимо принимать во внимание, что поэтическое содержание является акциональным: соприсутственным, сочувственным, вовлеченным, взаимодейственным, заинтересованным, активно – реактивным и пр. [6, с. 91]

Стихотворение древнегреческого поэта Алкея (перевод Вячеслава Иванова «Алкей и Сафо», 1914, с.41). Алкей:

Пойми, кто может, буйную дурь ветров!
Валы катятся - этот отсюда, тот
Оттуда... В их мятежной свалке
Носимся мы с кораблем смоленным,
Едва противясь натиску злобных волн.
Уж захлестнула палубу сплошь вода;
Уже просвечивает парус, весь продырявлен. Ослабли скрепы....

Когда Алкей говорит «Пойми», он действует в коммуникативном пространстве. Поэт осуществляет действие, которое должно создавать у читателя чувство присутствия во время описываемых событий, сочувствие говорящему, вовлеченность, взаимодействие с говорящим, заинтересованность в состоянии говорящего, стремление выразить понимание.

Каждое предложение поэта заставляет адресата целенаправленно и осознанно проходить через определенное когнитивное состояние, необходимое для достижения коммуникативного эффекта, которого стремится достигнуть поэт.

Содержательные средства коммуникации: «призывы, упреки, жалобы, признания, упования, откровения, указания, обвинения, повествования, объяснения, констатации фактов, их неожиданное соположение в единой последовательности; ирония, юмор, их причудливое сочетание; гипербола, метафора, метонимия, парафраз, оксюморон; нарушения обыденных вербальных клише и их комбинаторики; смена коммуникативных позиций в рамках единой последовательности действий, императивы, восклицания, вопросы, звукоподражания, разноязычные слова, нарушения обыденных вербальных клише и их комбинаторики [6,с.92]. Вербальное действие с такими коммуникативно – содержательными признаками является сложным, даже усложненным, что вызывает трудности в понимании сочетания содержательных и формальных средств. Понимание коммуникативного воздействия поэта развивает творческие способности, умение видеть предмет по-новому, понимать большое количество параметров, формальных и содержательных, понимать мысли автора, их связь с языком [6,с.93].

Анализ поэтического вербального действия необходимо строить на основе знания литературоведения, лингвистики.

Исследование коммуникативного взаимодействия автора поэтического текста и адресата, выполненное В.А.Вдовиченко, дает возможность сделать вывод о том, что анализ текстов поэтического характера развивает понимание условий коммуникативного действия, коммуникативной природы текста, понимание формальных и содержательных параметров коммуникации, действия, которое должен понять читатель [6, с.88-90], умение анализировать множество факторов в процессе коммуникации, воздействия, которое автор хочет оказать на читателя.

Анализ литературного языка, языка художественной литературы – важная часть подготовки переводчиков. Один из главных вопросов анализа языка - понимание средств выражения знания в языке.

Способы выражения знания в языке неразрывно связаны с творчеством автора, его мировоззрением, идеями, пониманием людей, целями писателя, пониманием действительности.

Знания находят выражение в языке, анализ языка дает возможность понять мир, созданный автором, образы героев, идеи автора, понять его знания о мире и человеке.

«Мировоззрение, направление, точка зрения, мнение всегда имеют словесное выражение» [12, с. 10]. Анализ языка автора необходимо выполнять на основе знания литературного языка, языка художественной литературы. В процессе анализа языка создается понимание «действительности, которая охватывается не языком – кодом, а комбинаторикой знаков в линейной последовательности их материальных означающих, направляемой как интенциями говорящего, так и сложившимися в культуре традициями развертывания темы, «говорения о данном предмете в данной коммуникативной ситуации» [12, с. 11], знаниями о диалогической и монологической речи, об историческом развитии языка, знаниями жанров речи, средств образности и экспрессивности автора. Важное значение в анализе художественной литературы имеет знание о существовании слова в языке и речи, анализ многозначности слова в системе языка, неоднозначность слова в речи, анализ сочетаемости слова, особенности истолкования слова. «Слушающий извлекает означаемое из текста, основываясь не только на контекстных фактах, но и с опорой на свой перцептивный словарь и на свой жизненный опыт, свои знания (на свою индивидуальную «базу данных» [12, с. 11,14]. Анализ художественного произведения – анализ языка как средства получения знания, развития знания о богатстве и возможностях языка, развитие знания средств познания.

Понимание художественной литературы как способа развития переводческой деятельности строится на умении видеть за словами реальность коммуникации, ситуацию коммуникации с ее субъектно создаваемыми параметрами, необходимыми для порождения и понимания вербального действия, которое говорящий хочет оказать на читателя, слушателя [5; 12].

Исследование художественной литературы как основы развития знания о переводческой деятельности происходит одновременно с обсуждением вопросов значения языка в познании, в философии.

«В философии отмечается, что в современной науке человеческий фактор начинает играть совершенно особую роль, «коммуникация входит в содержание познания и, может быть даже его определяет» [9, с. 25-26].

В философии подчеркивается, что эффективность коммуникации, знание о языке в сфере науки представляют собой комплекс идей, которые образуют поле формирования смысла [9, с. 28; 35]: особенности коммуникации в науке определяются концептуальным аппаратом исследователя и его анализом с точки зрения философии языка, неформальной логики, критического мышления, использования понятий языка, имеющих текстопорождающий вклад, использования представлений, выраженных метафорой, образными, метафорическими словосочетаниями.

Художественная литература формирует умение исследования переводчиком творчества автора. «Наиболее удачный перевод появляется тогда, когда переводчик является одновременно и исследователем творчества писателя. В процессе перевода от переводчика-исследователя требуется способность не просто понимать и передавать смысл текста, но и проникать в культурно-исторические коды, отраженные в данном произведении, чувствовать его стилистический колорит, тонкости языка. Другими словами, когда читатель, не владеющий языком оригинала, читает произведение в переводе и испытывает почти такие же чувства как при чтении оригинала, тогда можно сказать, что перевод удачен. При переводе осуществляется не просто передача содержания произведения, а передача произведения как культурной части языковой сферы «чужого» мира, и начинается серьезный диалог между двумя мирами на уровне языка, сознания, культуры, философии» [14, с. 213].

«Перевод – это не просто некоторое языковое изменение текста, перевод открывает возможность понимания и толкования текста с другой лингвокультурной точки зрения». [14, с. 219]. Такое взаимодействие создается с помощью умения анализировать язык автора, применять знания лингвистики, знания о единстве формы и содержания художественной литературы, знание языковой картины мира народа. Знание о художественной литературе формирует готовность к созданию перевода, который дает верное представление о творчестве писателя, о создаваемом им мире, развивает интерес читателя перевода к культуре другого народа. В процессе понимания художественного произведения, в процессе перевода важное значение имеет изучение материалов, раскрывающих биографию, творчество писателя, которые дают основание для разработки новых подходов и методов литературоведческих исследований произведений писателя.

Знание о переводе неразрывно связано со знанием художественной литературы, сравнением художественной литературы и ее переводов, методов художественного перевода [15, с. 335]. Изучение переводов художественной литературы требует глубокого стилистического анализа материала, который раскрывает индивидуальное своеобразие автора. Такой анализ выявляет особенности манеры автора, которые находят выражение в его произведении, связан со спецификой литературы как искусства.

Понимание художественного произведения, его отдельных аспектов всегда должно строиться на основе целостного анализа явления. Такие составляющие анализа художественного произведения как жанровые и стилистические особенности текста, личность автора, мировоззренческая и эстетическая позиция автора, литературный контекст эпохи могут использоваться в любом анализе художественного произведения, в процессе переводческой деятельности [2, с. 123-124].

Задачи анализа языка художественного произведения связаны со стилем писателя, единством формы и содержания, пониманием связи идей, языка писателя.

Анализ языка художественного произведения требует знания лингвистики, стилистики, истории языка, социологии, психологии,

литературоведения. В процессе анализа языка необходимо увидеть замысел писателя посредством тщательного анализа самой словесной ткани литературного произведения, понять способы выражения к выражаемому содержанию, выполнить анализ языка художественной литературы, понять изображаемую действительность: действительность, раскрывающаяся в художественном произведении, воплощена в его речевой оболочке; предметы, лица, действия, называемые и воспроизводимые здесь, внутренне объединены и связаны, поставлены в разнообразные функциональные отношения» [7, с. 91].

«Все это сказывается и отражается в способах связи, употребления и динамического взаимодействия слов, выражений и конструкций во внутреннем композиционно-смысловом единстве словесно – художественного произведения. Состав речевых средств в структуре литературного произведения органически связан с его «содержанием» и зависит от характера отношения к нему со стороны автора». [7, с. 91] В процессе анализа художественного произведения необходимо изучить способы и виды взаимодействия литературного языка и языка художественной литературы, изучить пути их расхождения, изучить специфические особенности языка художественной литературы.

Задача анализа художественного произведения состоит также в том, чтобы понять индивидуальное речетворчество, порожденное художественными устремлениями писателя, приемы или способы словесно – художественного творчества, присущие индивидуальному стилю автора или того литературного направления, к которому он принадлежал или которому следовал. «В композиции художественного произведения динамически развертывающееся содержание раскрывается в смене и чередовании разных форм и типов речи, разных стилей, синтезируемых в «образе автора» и его создающих как сложную, но целостную систему экспрессивно – речевых средств» [7, с.154].

Важное направление в исследовании стилистики художественной литературы связано с изучением языка и стиля литературного произведения как словесно-художественного единства.

Целью и задачей изучения языка художественного произведения «является показ тех лингвистических средств, посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений» [7, с. 170].

Необходимо исследовать характер словоупотребления, отношение слова к действительности, обнаруживающее степень ее знания, глубину охвата, точность и тонкость разграничения предметов. Такое исследование неразрывно связано с анализом современного состава литературного языка соответствующей эпохи и выяснением внутренних структурных качеств стиля писателя, принципов композиции его сочинений – в связи с идейно-художественными замыслами.

Анализ лексико-фразеологического состава и приемов синтаксической организации литературного произведения должны определить: причины сочетания в структуре произведения разных стилевые пластов лексики, приемы

и средства, применяемые писателем для создания новых значений и новых оттенков разных слов и выражений, способы достижения «комбинаторных приращений смысла», которые развиваются у слов в контексте целого произведения, установить семантические основы индивидуальной системы образно–художественного выражения, которая определяет смысл целого произведения, определить методы экспрессивности слов и выражений в тексте, определить связь между лексико-фразеологическим и синтаксическим строем произведения [7, с. 228].

«Смысл слова в художественном произведении никогда не ограничен его прямым номинативно – предметным значением». Буквальное значение слова приобретает новые смыслы. В художественном произведении не должно быть слов немотивированных, проходящих только как тени ненужных предметов [7, с. 230].

Отбор слов неразрывно связан со способом отражения и выражения действительности в слове. «Предметы, лица, действия, явления, события обстоятельств, называемые и воспроизводимые в художественном произведении, поставлены в разнообразные внутренние, функциональные отношения, они взаимосвязаны» [7, с. 230]

Слова и выражения в художественном произведении обращены не только к действительности, но и к другим словам и выражениям, входящим в строй того же произведения. Правила и приемы их употребления и сочетания зависят от стиля произведения в целом. В контексте всего произведения слова и выражения, находясь в тесном взаимодействии, приобретают разнообразные дополнительные оттенки, воспринимаются в сложной и глубокой перспективе целого. Существует связь выражения, словесного образа со смыслом целого, с ситуацией и с положением действующих лиц, с общим замыслом художественного произведения.

Анализ художественного произведения должен сформировать понимание о том, что «в художественном произведении в зависимости о авторской установки средства общенационального языка могут преобразовываться в эмоционально-образном и эстетическом отношении; выступая как форма словесного искусства, они способствуют наиболее полному воплощению художественного замысла» [4, с. 131].

Понятие художественное произведение рассматривается как категория, которая объединяет все другие литературоведческие категории - сюжет, фабула, обстоятельства, характер, стиль, жанр и т.д. «с художественного произведения - с созерцания, чтения, знакомства с ним - поднимаются все вопросы, которые теоретик или просто интересующиеся искусством человек может задать, но к нему же – разрешенные или неразрешенные – эти вопросы и возвращаются, соединяя свое далекое, раскрытое анализом содержание с тем же общим, правда, теперь уже обогащенным впечатлением. В художественном произведении все эти категории теряются друг в друге – ради чего-то нового и всегда более содержательного, чем они сами» [13, с. 5].

Понятие концепт дает возможность сделать заключение, что художественная литература - средство развития переводческой деятельности.

Концепты исследуются как «мыслительные общности» (внутренние, ментальные концепты), а также как словесно выраженные языковые структуры. Концепт - «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода... Концепты делят на «познавательные» и «художественные». Для познавательных концептов характерна фиксированная, единая, родовая точка зрения на замещаемую область. Познавательные концепты приближаются к понятию» [8, с. 171].

Познавательные концепты могут быть вербальными и невербальными, таковы, например, схемы. Схема, чертеж - характерные примеры познавательных концептов. Живописные воспроизведения тех же объектов - художественные концепты, связаны с точкой зрения наблюдателя, временем наблюдения, контекстом» [8, с. 171].

«Концепты познания – «общности», художественные концепты-«заместители» иного типа. Языковые художественные концепты вызывают множество ассоциаций. Ассоциации нередко возникают благодаря связи звучания и значения. Это сцепление особенно важно для искусства. Так, у Гоголя широко используются «говорящие» фамилии. Собакевич, Коробочка, Манилов [8, с. 171].

Самая существенная сторона концептов как познавательных средств - функция заместительства. «Концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенно множество предметов одного и того же рода. Высказывая какое-нибудь общее положение о растительном организме, мы ведь в конечном итоге имеем в виду именно их, т.е. все неопределенное множество реальных или только хотя бы представимых растений. И, однако, мы ведь в этом случае оперируем не с ними, а с чем-то другим одним, называемым в одних случаях общим представлением, в других - понятием. Не следует, конечно, думать, что концепт есть всегда заместитель реальных предметов. Он может быть заместителем некоторых сторон предмета или реальных действий, как, например, концепт «справедливость». Наконец, он может быть заместитель разного рода хотя и весьма точных, но чисто мысленных функций. Таковы, например, математические концепты. Концепт тысячеугольник есть заместитель бесконечного разнообразия индивидуальных тысячеугольников, конкретность которых осуществима, однако не в каких-либо отдельных образах, а в целом ряде актов мысленного счета, вообще длительного синтезирования данной фигуры из ее элементов: углов и линий. Концепт и есть в данном случае заместитель этих длительных возможных операций [8, с. 190].

Значимость заместителей в области познания и искусства представляет совершенно специфический случай.

Существует мнение, что понятие – это, в первую очередь, точка зрения на ту или другую множественность представлений, а затем - готовность к их мысленной общности с этой точки зрения. Именно в точке зрения заключена общность понятия, поскольку она может быть распространена на огромное, неопределенное множество конкретностей этого «рода».

«Что именно подлежит обработке абстрагирования вовсе не надо знать заранее, потому что это определяет и назначает сам мысленный акт, определяясь, в свою очередь, тем или иным теоретическим или практическим интересом, волей к мысленному образованию. Мысль есть нечто императивное и творческое. Подходя к конкретностям с точки зрения определенного мысленного интереса, она сама определяет ту группу конкретностей, которая ей интересна и сама же создает «родовое» из одинаковости интереса к чему-то одинаковому во многом. Единство родового заключено в единстве точки зрения. А единство точки зрения заключено в единстве сознания» [8, с. 192].

«Образование общностей на почве операций над конкретностями есть только предварительная работа. Когда она уже завершена, когда мы овладели понятием, она становится не нужна. И вот тогда-то концепт и становится мгновенным и трудно уловимым мельканием «чего-то» в нашем уме. Произнося или услышав слово «справедливость», мы просто совершаем «*primum movens*» в направлении того, что мы уже многократно совершали. В этом «*primum movens*» имплицитарно заключено все то, что мы могли бы развернуть, если бы это потребовалось» [8, с. 192].

«Концепты – это почки сложнейших соцветий мысленных конкретностей. В привычной мысли мы ограничиваемся выбрасыванием этих почек, для психологического наблюдения совершенно бесформенных и, однако, заключающих в себе сложнейшую структуру возможностей. Но мы их не развертываем, потому что мы заняты и заинтересованы только их значением, а вовсе не конкретной реализацией. Что же является носителем этих значений, в чем их реальная природа. Мы можем только сказать, что реальная природа концептов двойственна, а именно психофизиологического характера. Она есть единство душевного и телесного акта, т.е. процесса для нас до сих пор не вполне ясного перехода из одной области в другую, как бы ни толковать эти области в общем философском смысле» [8, с. 192]

«Концепты – это эмбрионы мысленных операций, которые в своем раскрытии могли занять часы, дни, иногда месяцы, например, концепт «падение Римской империи» в понимании историка-специалиста» [8, с. 193].

«Концепты познания - общности, концепты искусства - индивидуальны. Но такое весьма обычное понимание далеко не верно. Конечно, художественное произведение, взятое в целом, индивидуально; но рассматривая его в частях, мы не можем не заметить, что эти части субсуммируют всегда какие-то неопределенные объемы чего-то однородного. Это однородное не претендует на логическую четкость пределов. И в этой расплывчатости главное их отличие от концептов познания. Художественные концепты отличаются еще и своей психологической сложностью. К концептам познания не примешиваются чувства, желания, вообще иррациональное. Художественный концепт чаще всего есть комплекс того и другого, т.е. сочетание понятий, представлений, чувств, эмоций, иногда даже волевых проявлений [8, с. 194]

Между познавательными и художественными концептами можно усматривать еще одну существенную разницу. Концепт познания имеет всегда

отношение к какой-нибудь множественной предметности – идеальной или реальной. Он всегда что-то «означает», что находится за его пределами. На первый взгляд в художественном восприятии дело обстоит совсем иначе. Создание художника, по-видимому, ни на что не указывает, ни к чему не относится, что было бы за его пределами. Однако с этим нельзя согласиться. Художественном произведении ни создание художника, ни его первый и непосредственный эффект на воспринимающего, далеко не исчерпывают ни художественного задания автора, ни того, что он может дать воспринимающему. Автор всегда дает значительно меньше, чем он хотел бы дать, и воспринимающий только это непосредственно данное еще не достигает цели. Он непременно должен как-то дополнить данное, чтобы воспринять тот замысел, который был у автора, но не мог быть дан. И не мог быть дан не по недостатку времени и не по недостатку таланта, но именно потому, что нечто в этом замысле есть неисчерпаемая и даже невыразимая возможность. Несомненно, предмет художественного произведения в гораздо большей мере дан, чем в научном концепте. Но все же и в нем, как в научном концепте, есть своя направленность и на что-то дальнейшее в этом «роде», в каком-то заданном направлении. Что это именно так, вполне подтверждается процессом постижения художественных произведений, которое никогда не дается сразу, а требует повторных подходов, причем каждый новый подход несколько продвигает содержание художественного восприятия в новые области» [8, с. 194-195].

«Высказанный взгляд на природу художественных восприятий вполне объясняет тот факт, что восприятие часто не совпадает с замыслом автора, причем иногда его обедняет и искажает, в других же случаях восполняет и обогащает. Несомненно, бывает, что воспринимающий лучше понимает художественное произведение, чем сам автор, - лучше или в смысле значительности дополняемого содержания, или в смысле более правильного направления в сторону открывающихся возможностей» [8, с. 195].

«Самое существенное отличие художественных концептов от познавательных заключается все же именно в неопределенности возможностей. В концептах знания и возможности подчинены или требованию соответствия реальной действительности, или законам логики. Связь элементов художественного концепта основывается (зиждется) на совершенно чуждой логике и реальной прагматике художественной ассоциативности». В этой ассоциативности есть свои закономерности и требовательности. Но они не укладываются ни в какие правила и представляют в каждом отдельном случае особую индивидуальную норму вроде нормы развития музыкальной мелодии. Если это закон, то закон индивидуального роста. [8, с. 195-196]

Мы согласны с положением, что художественный концепт не есть образ или, если и содержит его, то случайно и частично. Но он, несомненно, тяготеет, прежде всего, к потенциальным образам и также направлен на них, как и познавательный концепт направлен на конкретные представления, подходящие под его логический и «родовой» объем. В художественном концепте есть тоже свое «родовое», однако оно совершенно свободно от рамок

логического определения. В нем «родовое» есть органический сросток возможных образных формирований, определяемый семантикой художественных слов [8, с. 196].

Иногда цепь этих образов направлена совсем не туда, куда влек бы обыкновенный смысл слов и их синтаксическая связь. Когда Пушкин начинает «Евгения Онегина» словами: «Мой дядя самых честных правил» и т.д., то художественная значимость этих слов направлена совсем не на «дядю», а именно на племянника Онегина. В самом складе этих вступительных слов, в их иронии уже дано нечто от Онегина, делается первый намек на него. В широком смысле слова – этот намек-образ. Здесь уже налицо некоторые психологические [8, с. 197] черты Онегина, его взгляд сверху вниз, но спокойный, выдержанный, без наглости, его эгоизм и так далее. Но если это и образ, то он ценен не только тем, что в нем уже дано, но и тем, что он за собой органически влечет и что еще не выявлено, именно этим «и так далее». В этом смысле в каждом художественном концепте заключена как бы задача найти по части целое. Пусть это целое никогда не развертывается. Но самое важное, что вы имеете ключ к его раскрытию, то есть и здесь, как в познании, потенциальному принадлежит определенное значение и ценность. Здесь потенция иногда ценнее того, что мы в силах в ней раскрыть. Потенция здесь иногда как бы упирается в невозможность в смысле раскрытия. Ценность этого невозможного особенно ясна в концептах художественно – эмотивных, т.е. заключающих не только потенцию к раскрытию образов, но и разнообразно волнующих чувств и настроений. Неопределенное нечто, обещаемое в первичном значении, то нечто, которое мы даже бессильны вполне раскрыть в направлении обещанного, отличается иногда чрезвычайной остротой художественного воздействия. Таковы, например, концепты ужаса и любовного очарования. Здесь неизвестное и как бы бездонное нечто в этом роде волнует нас гораздо глубже, чем раскрытое или легко раскрываемое. Гоголевская ведьма, которая только ходит вокруг Хомы и шарит руками, причем ничто не говорит о возможном способе ее нападения, внушает гораздо больший ужас, чем довольно подробно размалеванный Вий со всей оравой чудовищ.

Напряженность и сила художественных восприятий совершенно не совпадает с ясностью сюжетной прагматики и с ее рациональностью. Быть может, даже она достигает наибольшей степени в некотором освобождении от них. Сила поэтических концептов у Блока в значительной мере зависит именно от этой освобожденности. Секрет творчества в таких случаях не в рациональности и не в ясности, а в особом подборе направляющих художественную ассоциацию образов и слов [8, с. 197].

Главную часть знания о художественной литературе в обучении переводческой деятельности составляет знание о языке, знание истории и культуры народа. Знания, которые необходимо сформировать в процессе анализа художественного произведения как средства развития переводческой деятельности:

- Понимание способности концепта развернуть все значения, множество предметов, которые он замещает;

- Умение восстановить знание, которое формируют художественные концепты;
- Умение анализировать ассоциации, которые создает концепт;
- Умение понять психологическую сложность концепта;
- Умение анализировать художественный концепт как комплекс понятий, представлений, чувств, эмоций, волевых проявлений, психологических категорий, входящих в концепт;
 - Умение дополнить и объяснить то, что дано в концепте автором, чтобы понять замысел автора;
 - Умение объяснить, в чем состоит неисчерпаемая и невыразимая возможность, которая содержится в концепте;
 - Умение понять направленность художественного концепта, возможности познания, которые создает концепт;
- Понимание художественного произведения, которое не дается сразу, с помощью концептов;
- Умение воспринимать замысел автора сразу правильно;
- Умение восполнять и обогащать замысел автора;
- Понимание связей и возможностей элементов художественного концепта;
- Понимание ассоциативности элементов художественного концепта;
- Понимание заместительной силы концепта;
- Умение объяснить, что дает художественную ценность концепту;
- Понимание образа, к которому тяготеет концепт, понимание образа, который содержит концепт;
- Понимание родового значения концепта;
- Понимание значения намека-образа;
- Умение найти ключ к раскрытию концепта.

Огромное значение художественной литературы как основы развития переводческой деятельности состоит в том, что понимание художественного концепта требует развития готовности применять другую логику, логику и реальную прагматику художественной ассоциативности. Эта новая логика способствует развитию понимания художественного произведения, людей, жизни, понимания сложности искусства, языка, творчества человека, действительности. Художественные концепты развивают понимание богатства ассоциативных возможностей языка, динамическую направленность художественного концепта к не данному и потенциальному, умение найти по части целое, умение понять особый подбор направляющих художественную ассоциацию образов и слов, который и составляет творчество писателя. [8, с. 197].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большакова А. Теория читателя и литературно-теоретическая мысль XXвека/Теоретико-литературные итоги XX века. М.: Наука, 2003.-С.512-565.
2. Вацуру В.Э. Концептуальные аспекты творчества. Русская литература, 2017, № 4. С.120-125.
3. Введение в литературоведение.: под общей ред. Л.М.Крупчанов. М.: Издательство Юрайт. 2013. 479 с.

4. Введение в литературоведение. Основы теории литературы /В.П.Мещеряков, А.С. Козлов [и др.] Основы теории литературы. М.: Издательство Юрайт. 2015. 422 с.
5. Вдовиченко А.В. О поэзии с платоническим чувством. наброски коммуникативной философии поэтического текста и «языка». Вопросы философии, 2017, №3. Часть I. С. 29-41.
6. Вдовиченко А.В. О поэзии с платоническим чувством. наброски коммуникативной философии поэтического текста и «языка». Вопросы философии, 2017, № 7, Часть II. С. 87-95.
7. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1959. 655с.
8. Зинченко В.Г. Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Межкультурная коммуникация М.: Флинта: Наука. 2008. 224с.
9. Коммуникации в науке: эпистемологические, социокультурные, инфраструктурные аспекты. Материалы «круглого стола». Вопросы философии, 2017, № 11. С. 23-57.
10. Левчук Д.К. Языковая модель мира. Русская речь, №2, 2017. С. 41-47.
11. Марков А. История формирования современного понятия «литература» и проблема читателя. Теория читателя и литературно-теоретическая мысль XXвека/Теоретико-литературные итоги XX века. М.: Наука, 2003. С. 57-88.
12. Чернейко Л.О. Философские проблемы языка и лингвистики. Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2016. №1. С. 7-25.
13. Палиевский П.В. Литература и теория. М.: Советская Россия, 1979. 288с.
14. Сонг Чжон Су, Ким Се Ил. Литературная жизнь Андрея Платонова в Корее: Текст-перевод-интерпретация. Русская литература, 2017, №2. С.211-219.
15. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М.: ООО «Издательский Дом» Филология ТРИ», 2002. 416с.

СЕКЦИЯ VI. ЭЛЕКТРОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Алеевская А.О.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ "MOODLE" ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ И СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье подчеркивается актуальность использования электронной образовательной среды "Moodle" в процессе обучения иностранному языку курсантов и студентов нелингвистических вузов, рассматриваются некоторые примеры использования электронной образовательной среды "Moodle" при организации самостоятельной работы курсантов.

Ключевые слова: электронная образовательная среда "Moodle", иностранный язык, учебный процесс, информационно-коммуникационные технологии, курсанты и студенты.

Aleyevskaya A.O.

USE OF THE ELECTRONIC EDUCATIONAL SYSTEM "MOODLE" IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF CADETS AND STUDENTS

Abstract. In the article the relevance of use of the electronic educational system "Moodle" in the process of foreign language teaching of cadets and students of not linguistic higher educational establishments is emphasized, some examples of use of electronic educational system "Moodle" at the organization of independent work of cadets are reviewed.

Keywords: electronic educational system "Moodle", foreign language, educational process, information and communication technologies, cadets and students.

В условиях модернизации российского высшего образования и реалий развития информационного общества, отличающегося бурным ростом средств телекоммуникации, мультимедиа и информационных систем, происходят значительные изменения в системе высшего образования и построении учебного процесса. Одним из важнейших элементов академической деятельности становится использование информационно-коммуникационных технологий, которые не только модернизируют и интенсифицируют учебный процесс, но и позволяют реализовать личностно-ориентированный и дифференцированный подходы к обучению. Электронная образовательная среда "Moodle" обладает широкими ресурсными возможностями и при рациональном использовании процесс обучения изменяется, приобретая проблемно-поисковую направленность.

Преподавание иностранного языка в нелингвистическом, специализированном вузе является сложной задачей, так как преподаватель сталкивается с рядом проблем: слабая языковая подготовка курсантов и студентов, небольшое количество часов, выделяемых на данную учебную дисциплину, низкая мотивированность учащихся при обучении иностранному языку. Поэтому применение ИКТ-компонента на занятиях приобретает особую

значимость, так как организует новую образовательную среду, которая с одной стороны обеспечена ранее недоступными материалами и аутентичными текстами, а с другой – помогает установить плодотворное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. Использование электронной образовательной среды призвано помочь в построении учебного процесса и повышении интереса курсантов и студентов к изучению иностранного языка в силу большого количества возможностей, которыми она обладает.

В настоящее время использование электронной образовательной среды имеет ряд неоспоримых преимуществ перед традиционными формами построения учебного процесса: коммуникативная направленность, визуализация учебной информации, возможность хранения большого количества информации, автоматизация процессов проверки, легкий доступ к ресурсам, возможность постоянного изменения и пополнения материалов.

Кафедра иностранных языков Академии ФСИН России располагает хорошей ресурсной базой для проведения занятий в активных и интерактивных формах и использованию средств телекоммуникации и мультимедиа. В распоряжении кафедры находятся два лингафонных кабинета, оборудованных интерактивными досками Smart Board, компьютерами, медиапроекторами, телевизорами, магнитофонами. В кабинетах обеспечен доступ к сети Интернет, есть возможность прослушивания аудиоматериалов в наушниках. Лингафонные системы предназначены как для индивидуальных, так и для групповых видов работы, что дает преподавателю большие возможности для контроля и корректировки учебного процесса.

Помимо аудиторной работы в лингафонных кабинетах важным элементом образовательного процесса является организация самостоятельной работы курсантов с помощью информационно-коммуникационных технологий. Работа в лингафонных классах в часы, отведенные на самостоятельную подготовку курсантов, способствуют закреплению полученных во время аудиторных занятий знаний и совершенствованию языковых навыков. Для этих целей преподавателями кафедры иностранных языков разработаны специальные программы-тренажеры и дополнительные задания для самопроверки. Во время самостоятельной подготовки курсанты и студенты также имеют возможность пользоваться компьютерной медиатекой, электронной библиотекой и электронными учебными пособиями.

Использование системы «Moodle» становится перспективным направлением в организации самостоятельной работы курсантов. Ее преимуществами являются широкий спектр функциональных возможностей, простота освоения для всех участников, гибкость и универсальность, широкие коммуникативные возможности. Типы заданий по английскому языку для самостоятельной работы включают в себя как традиционные формы: (выполнение грамматических и лексических упражнений, перевод предложений и текстов, составление резюме, написание эссе по предложенным темам), так и игровые. В «Moodle» предусмотрена возможность создания нескольких видов игр – кроссворд, виселица, sudoku и т.д., которые помогают обучающимся при запоминании новой лексики. Во время подготовки курсанты

имеют возможность пользоваться различными ресурсами в сети Интернет (словарями, энциклопедиями, грамматическими справочниками), на которые даны ссылки. Задания могут выполняться как в режиме он-лайн, так и в любой программе, в формате Word или PDF, а затем прикрепляться файлом для проверки.

Помимо заданий система «Moodle» предоставляет ряд других инструментов для организации учебного процесса: блоги, форумы, чаты для обсуждения учебного процесса, wiki, с помощью которых можно организовать коллективное обсуждение или работу с документами, глоссарии, автоматически связывающие между собой различные части курса, базы данных по темам, разнообразные тестовые задания.

Таким образом, электронная образовательная среда "Moodle" становится важным элементом организации учебного процесса при подготовке курсантов и студентов, она способствует модернизации и оптимизации академической деятельности и фактически создает новую образовательную среду, которая отвечает современным требованиям, предъявляемым к выпускнику специализированного вуза. Умение ориентироваться в современном информационном потоке и работать с новыми технологиями во время обучения способствует быстрой адаптации работника к профессиональной деятельности в будущем.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА В КАЧЕСТВЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования систем машинного перевода различными категориями обучающихся неязыковых вузов, анализируются ошибки, допускаемые системами Prompt и Google translate при переводе текстов по юридической специальности с английского языка на русский, предлагаются пути использования автоматизированного перевода в учебных целях.

Ключевые слова: машинный перевод, электронный словарь, предварительное редактирование, постредактирование.

Alexeeva T.E.

APPLYING THE SYSTEMS OF MACHINE TRANSLATION AS A MEANS OF DEVELOPING TRANSLATION SKILLS

Abstract. In the article, the issue of using the systems of machine translation by students of non-linguistic specialties is discussed, the mistakes made by the systems "Prompt" and "Google translate" when translating legal texts from English into Russian are analyzed, the ways of applying automatic translation for teaching purposes are suggested.

Keywords: machine translation, e-dictionary, pre-editing, post-editing

В неязыковом вузе обучение переводу не является целью, а представляет собой один из способов проверки понимания иноязычного текста. Однако с появлением так называемых «электронных переводчиков» эта функция перевода практически потеряла свое значение, так как студенты нередко используют их при чтении учебных текстов, и в этом случае преподаватель проверяет не навыки и умения обучающихся, а оценивает качество работы системы машинного перевода.

Действительно, современный Интернет предоставляет возможность осуществлять перевод с помощью электронных инструментов, таких как электронные словари и программы машинного перевода (МП). На наш взгляд, следует поощрять использование электронных словарей («Мультитран», «Лингво»), так как они облегчают работу переводчика, делая процесс перевода более быстрым и качественным ввиду возможности поиска слова сразу в нескольких словарях. Так же как и в случае со словарями на бумажном носителе, работе с электронными словарями необходимо обучать. Для их эффективного использования требуются те же умения и навыки – определение состава лексической единицы (слово или словосочетание), части речи искомого слова, выбор значения многозначного слова с учетом контекста и т.д.

Предполагается, что системы МП действуют подобно человеку, производя все эти операции «в уме» и выдавая готовый результат. Однако этот результат практически никогда не удовлетворяет требованиям, предъявляемым к тексту, переведенному квалифицированным или даже не очень квалифицированным специалистом.

Не только студенты неязыковых вузов активно пользуются электронными переводчиками, но и аспиранты готовят свои рефераты или переводы для сдачи кандидатского экзамена исключительно с помощью систем МП *Google Translate*, *Yandex Translate* или *Prompt*. Борьба с этим явлением представляется бесполезным, научно-технический прогресс остановить невозможно. Однако можно попытаться использовать возможности систем МП в учебных целях.

В настоящее время существует две технологии, лежащие в основе систем автоматического перевода: МП, основанный на словарной информации и грамматических правилах естественного языка (*PROMPT*) и статистический МП, основанный на поиске наиболее вероятного перевода предложений из текстов, которые ранее были переведены переводчиком (человеком) и представлены в системе МП в двух вариантах (*Google Translate*). [1]

Для нашего исследования мы обратились к этим двум наиболее известным системам МП, имеющимся в бесплатном доступе в Интернете. Нас интересовал перевод текстов научного характера по юридической специальности, поскольку именно такие тексты используют аспиранты и адъюнкты при подготовке к сдаче кандидатского экзамена по специальности «Юриспруденция». В качестве образца для анализа качества перевода, осуществляемого различными системами МП, мы взяли аннотацию к статье «*The Specific Deterrent Effect of Custodial Penalties on Juvenile Re-Offending*» [2], посвященной сдерживающему воздействию заключения в тюрьму на повторное совершение преступлений несовершеннолетними правонарушителями. Ниже приводится текст аннотации и полученные варианты перевода:

Abstract. It is widely assumed that placing offenders (juvenile or adult) in custody acts as a deterrent to further offending. Studies of deterrence in the United States and elsewhere provide little support for this assumption, however comparable studies in Australia are comparatively rare. The present study was designed to see whether juvenile offenders who receive a detention sentence are less likely to re-offend, controlling for other factors, that juvenile offenders given some other form of sentence. Two groups of offenders (152 given a detention sentence, 243 give a non-custodial sentence) were interviewed at length about various matters, including their family life, school performance, association with delinquent peers and substance abuse. They were then followed up to determine what proportion in each group was reconvicted of a further offence.

(1) *translate.ru* (с помощью *Prompt*)

Широко предполагается, что размещение преступников (подросток или взрослый) в заключении действует как средство устрашения к дальнейшему оскорблению. Исследования сдерживания в Соединенных Штатах и в другом месте оказывают мало поддержки для этого предположения, однако сопоставимые исследования в Австралии сравнительно редки. Данное исследование было разработано, чтобы видеть, менее вероятны ли несовершеннолетние правонарушители, которые получают предложение задержания, *re-offend*, управляющим для других факторов, чем несовершеннолетние правонарушители, учитывая некоторую другую форму

предложения. У двух групп преступников (152 учитывая предложение задержания, 243 учитывая *non-custodial* предложение) взяли интервью подробно о различных вопросах, включая их семейную жизнь, школьную работу, связь с провинившимися пэрами и токсикоманией. Они были тогда развиты, чтобы определить, какая пропорция в каждой группе была рецидивистом дальнейшего преступления.

(2) *Google translate*

Широко распространено мнение, что помещение нарушителей (несовершеннолетних или взрослых) под стражу является сдерживающим фактором для дальнейшего оскорбления. Исследования сдерживания в Соединенных Штатах и в других местах мало поддерживают эту предпосылку, однако сопоставимые исследования в Австралии сравнительно редки. Настоящее исследование предназначалось для того, чтобы выявить вероятность того, что несовершеннолетние правонарушители, получившие приговор о заключении под стражу, с меньшей вероятностью будут повторно оскорблять, контролируя другие факторы, чем несовершеннолетние правонарушители, с учетом другой формы наказания. Две группы правонарушителей (152 лица, приговоренные к тюремному заключению, 243 лица, приговоренные к тюремному заключению) были подробно опрошены по различным вопросам, включая их семейную жизнь, успеваемость в школе, связь с правонарушителями и злоупотребление психоактивными веществами. Затем их отслеживали, чтобы определить, какая доля в каждой группе была повторно сослана на дальнейшее преступление.

Достаточно бегло просмотреть эти два варианта перевода, чтобы оценить степень их адекватности оригиналу: качество перевода (1), выполненного системой МП *Prompt*, несомненно, уступает качеству перевода (2), осуществленного системой автоматического перевода *Google translate*. Так, в переводе (2), несмотря на неправильный выбор значения многозначных слов (*offending* – «оскорбление» вместо «правонарушение», *reconvicted* – «повторно сослана» вместо «повторно осуждена»), пословный перевод с нарушением правил построения предложений в языке перевода *Studies of deterrence in the United States and elsewhere provide little support for this assumption...* – «Исследования сдерживания в Соединенных Штатах и в других местах мало поддерживают эту предпосылку...» и другие лексические и стилистические неточности, мы можем понять смысл аннотации и внести в перевод необходимые изменения, даже не обращаясь к английскому тексту.

В переводе (1) понимание более затрудненное, поскольку система не смогла перевести некоторые слова (*re-offend*, *non-custodial*), неправильно выбрала значения многозначных слов (*delinquent peers* – «провинившиеся пэры» вместо «сверстники, совершившие преступление», *deterrence* – «устрашение» вместо «сдерживание»), не справилась с выбором управления глагола («размещение преступников (подросток или взрослый) в заключении»). В ряде случаев пословный перевод наряду с ошибками в выборе значения слов привели к полному искажению смысла предложения (*They were then followed up to determine what proportion in each group was reconvicted of a further offence.* –

«Они были тогда развиты, чтобы определить, какая пропорция в каждой группе была рецидивистом дальнейшего преступления»). В целом, этот вариант перевода, как нам представляется, невозможно отредактировать, не обращаясь к оригиналу.

Таким образом, мы бы рекомендовали к использованию для перевода текстов юридической направленности систему МП *Google translate* при условии обязательного постредактирования, а также предварительного редактирования текста (желательно).

Предредактирование текста состоит в разбиении очень длинных предложений (более 40 слов) на несколько коротких; введении союзов при использовании бессоюзной связи между предложениями; замене окказиональных аббревиатур на полные наименования; унификации терминов; приведении к единому виду конструкций или сложных слов, которые могут встречаться в тексте в слитном, дефисном и свободном написании; маркировании неопознанных слов, например, географических названий, имен собственных и т.д., которые могут быть приняты за имена нарицательные и переведены как таковые. [2] Предварительное редактирование исходного текста позволит улучшить качество перевода и соответственно сократить время, а также усилия, приложенные в процессе его постредактирования.

На наш взгляд, анализируемый отрывок не нуждается в предварительном редактировании, поскольку не содержит вышеперечисленных трудностей. Однако полученный вариант перевода (2) вне всяких сомнений требует тщательного постредактирования. Для этого проведем анализ каждого предложения и рассмотрим ошибки, допущенные системой МП *Google translate*.

It is widely assumed that placing offenders (juvenile or adult) in custody acts as a deterrent to further offending.	Широко распространено мнение, что помещение нарушителей (несовершеннолетних или взрослых) под стражу является сдерживающим фактором для дальнейшего оскорбления.
--	--

В данном переводе совершена одна грубая лексическая ошибка, вызванная многозначностью слова *offending*, которое следует перевести «правонарушение» или «преступление»; допущена стилистическая неточность: словосочетание *placing offenders in custody* следует перевести «заключение правонарушителей в тюрьму». В качестве положительного момента отметим правильное понимание структуры предложения, точный перевод главного предложения *It is widely assumed* – «Широко распространено мнение», выполнение лексической переводческой трансформации (добавление) *deterrent* – сдерживающий фактор. Отредактированный перевод этого предложения может выглядеть следующим образом: «Широко распространено мнение, что заключение правонарушителей (несовершеннолетних или взрослых) в тюрьму служит сдерживающим фактором для повторного совершения преступлений».

Рассмотрим следующее предложение:

Studies of deterrence in the United States and elsewhere provide little	Исследования сдерживания в Соединенных Штатах и в других
---	--

support for this assumption; however comparable studies in Australia are comparatively rare.	местах мало поддерживают эту предпосылку, однако сопоставимые исследования в Австралии сравнительно редки.
--	--

Поскольку перевод данного предложения носит пословный характер, в результате он выглядит неестественно и явно нуждается в доработке. В частности, необходимо произвести добавление слова при переводе словосочетания *studies of deterrence* – «изучение проблем сдерживания»; произвести лексическую замену, обусловленную контекстом – *in the United States and elsewhere* – «в США и других странах» (а не местах); заменить неправильно выбранное системой значение слова *assumption* (предпосылка) на «предположение». В качестве достоинств перевода этого предложения отметим произведенную системой лексическую трансформацию (опущение) при переводе словосочетания *provide little support* – «мало поддерживают». Однако в данном случае больше подходит значение «подтверждают», а слово *little* можно передать с помощью антонимического перевода «не всегда».

В результате постредактирования может быть предложен следующий вариант перевода: «Исследование проблем сдерживания в США и других странах не всегда подтверждают данное предположение, а в Австралии подобные исследования проводились сравнительно редко». Наряду с поправками, проанализированными выше, произведено изменение порядка слов, замена наречия «однако» на союз «а», добавление слова «проводились» там, где в английском языке стоит глагол-связка «are». Все эти переводческие трансформации приводят предложение в соответствие с нормами русского языка.

Следующее рассмотренное нами предложение характеризуется достаточно сложной синтаксической структурой с подчинительной связью, причастными оборотами, контекстуальным значением таких слов как *controlling* и наличием ряда терминов из области уголовно-исполнительного права (*juvenile offenders, detention sentence, to re-offend*).

The present study was designed to see whether juvenile offenders who receive a detention sentence are less likely to re-offend, controlling for other factors, than juvenile offenders given some other form of sentence.	Настоящее исследование предназначалось для того, чтобы выявить вероятность того, что несовершеннолетние правонарушители, получившие приговор о заключении под стражу, с меньшей вероятностью будут повторно оскорблять, контролируя другие факторы, чем несовершеннолетние правонарушители, с учетом другой формы наказания.
---	--

Несмотря на вышеперечисленные трудности, система МП достойно справилась с задачей и совершенно правильно выбрала значения многозначных слов: *was designed* – предназначалось, *sentence* – приговор и наказание, *to see* – выявить и т.д. Более того, система произвела ряд грамматических и лексических переводческих трансформаций: замену прилагательного в

сравнительной степени *less likely* на существительное с определением в сравнительной степени «с меньшей вероятностью», замену придаточного предложения *who receive a detention sentence* на причастный оборот – «получившие приговор о заключении под стражу» и т.д.

Однако и в данном случае системе не удалось избежать ошибок, связанных с лексической полисемией (*re-offend* – «повторно совершать преступления», а не «повторно оскорблять»), грамматической полисемией (*given* – причастие II глагола *to give* в функции определения система приняла за предлог «с учетом»). Особую сложность вызвал перевод слова *controlling*, так как ни одно из его словарных значений не подходит к данному контексту. Только целенаправленный поиск возможного перевода «вручную» в базе данных, предоставляемой Интернет ресурсами (*context.reverso.net*), позволил найти подходящее по контексту значение «с учетом». К стилистическим недостаткам машинного перевода этого предложения можно также отнести повторение слова «вероятность», нагромождение придаточных союзов «для того, чтобы», «того, что» в непосредственной близости друг к другу и др.

В результате постредактирования наш перевод приобрел следующий вид: «Данное исследование предназначалось для выявления вероятности того, что несовершеннолетние правонарушители, отбывающие наказание в тюрьме, менее склонны к повторному совершению преступлений, чем те, кому было назначено другое наказание (при этом учитываются и другие обстоятельства)». Можно заметить, что кроме выше проанализированных поправок мы прибегли к некоторым другим переводческим трансформациям, что, на наш взгляд, сделало предложение более естественным и понятным.

Анализ оставшихся двух предложений перевода аннотации показывает, что для них характерны те же недостатки, которые были выявлены в первых предложениях, и, следовательно, необходимо провести аналогичную работу по их исправлению.

Подведем итог того, как можно использовать системы машинного перевода для обучения различных категорий обучающихся (студентов, аспирантов, слушателей дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации») навыкам и умениям перевода с английского языка на русский. Ниже предлагаются возможные задания:

– проанализировать качество машинного перевода небольшого отрывка из аутентичного текста по специальности обучающихся, выполненного с помощью нескольких систем МП, например, *Google translate*, *translate.ru* (с помощью *Prompt*), *Yandex.ru*;

– выбрать вариант перевода, наиболее адекватный тексту оригинала и соответствующий нормам языка перевода;

– разбить отрывок на отдельные предложения и сравнить каждое английское предложение с его переводом, поместив их для удобства в таблицу напротив друг друга;

– проанализировать соответствие синтаксической структуры перевода исходному предложению;

– выявить грамматические ошибки: неверное согласование в роде, числе, падеже, некорректное управление глагола, неправильное определение видовременной формы глагола, ошибки в определении частеречной принадлежности всех языковых единиц, ошибки в распознавании сказуемого, объектных, атрибутивных и других отношений в предложении, связанных с широко распространенным в английском языке явлением конверсии (грамматической омонимии); [3]

– выявить лексические ошибки: неправильный выбор значения многозначных слов, неверный перевод идиоматических словосочетаний и существительных в роли определения;

– найти стилистические погрешности: повторение одного и того же слова или однокоренных слов, использование слов, не соответствующих жанру переводимого текста, стилистическая неоднородность;

– привести предложение в соответствие с нормами языка перевода, то есть произвести лексические и грамматические переводческие трансформации, которые пока не подвластны системам машинного перевода.

На первом этапе этого вида учебной деятельности данная работа может быть выполнена всей группой под руководством преподавателя. Впоследствии задание может выполняться обучающимися самостоятельно с последующим сравнением вариантов перевода и выбором лучшего.

Несомненно, не следует использовать МП при переводе учебно-тренировочных текстов, предназначенных для обучения иностранному языку. Также системы МП малоприспособлены для перевода текстов, изобилующих сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями, распространенными определениями, сложными синтаксическими конструкциями и т.п. [3] В учебных целях рекомендуется использовать автоматизированный перевод с английского языка на русский не очень сложных текстов по специальности обучающихся при условии обязательного редактирования и доработки вручную. В этом случае, использование систем МП носит обучающий характер и, наряду с формированием навыков и умений перевода, способствует повышению уровня владения родным языком обучающихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллахитов Р.Ш. Технология формирования основ переводческой компетенции у студентов неязыкового вуза с использованием открытых электронных ресурсов (на базе дисциплины «иностраный язык») : дисс ... канд пед наук. 2017. Санкт-Петербург.
2. Беляева Л.Н. Теория и практика перевода: учебное пособие. 2007. Санкт Петербург.
3. Новожилова А.А. Машинные системы перевода: качество и возможности использования // Вести. Волгогр. гос. ун-та. 2014. №3 (22). С. 67–73.
4. Weatherburn D., Vignaendra S., McGrath A. The Specific Deterrent Effect of Custodial Penalties on Juvenile Re-Offending // Contemporary Issues in Crime and Justice. 2009. № 132.

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК ГЛАЗАМИ КУРСАНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются причины неиспользования курсантами электронных учебников.

Ключевые слова: электронный учебник, цифровой формат, печатное издание

DIGITAL TEXTBOOK THROUGH THE EYES OF CADETS

Abstract. The article presents an analysis of reasons why students do not use e-textbooks.

Key words: e-textbook, digital format, printed version.

Когда появились первые цифровые книги, казалось, что за ними будущее. Вопрос о переходе образовательного процесса на электронные учебники обсуждается широко и весьма серьезно. О переходе на электронный формат учебников сообщил министр обороны РФ генерал армии Сергей Шойгу во время селекторного совещания в российском военном ведомстве 2 сентября 2016 года. «В рамках реализации инновационного проекта «Электронный вуз» все образовательные организации Министерства обороны перешли на электронные учебники», – сказал он. По словам министра, для военных вузов разработано более 6 тысяч новых электронных пособий и оцифровано около 6,5 тысяч уже изданных. «Их использование повысит интенсивность учебного процесса, улучшит качество военного образования, сделает образовательные ресурсы доступными для военнослужащих не только при обучении в вузе, но и во время службы в войсках», – отметил министр. [1]

На кафедре иностранных языков Академии ФСИН России разработкой электронных учебников занимаются с 2012 года. Внедряются в учебный процесс и учебники, размещенные в ЭБС Znanium.com.

Однако популярность электронных учебников не взлетела так, как ожидалось: по нашим данным лишь 10 % курсантов Академии ФСИН используют электронные учебники английского языка. В чем же дело? Рассмотрим несколько причин, которые снижают интерес обучающихся к электронным учебникам.

Необходимые книги не доступны в цифровом формате.

Для многих курсантов использование электронных книг не связано с предпочтением или их стоимостью. Нужные книги просто недоступны. Учебников, по которым они занимаются, просто нет в цифровом формате. Не найдя нужную книгу в электронном виде, они обычно берут то, что предлагает им библиотека, – обычный бумажный учебник.

Электронные учебники не так дешевы, как можно ожидать.

Электронный учебник – это программа. Чтобы ею воспользоваться, нужен компьютер или смартфон. А это дополнительные расходы. Бумажные учебники закупает вуз, а вот средства на планшет для каждого курсанта у вуза вряд ли

найдутся. Кроме того, придется заплатить и за программы для чтения электронных книг, так называемые, «читалки».

Делать пометки в электронных учебниках неудобно.

Хотя в большинстве электронных учебников есть небольшой набор инструментов, которые позволяют пользователям добавлять материал в закладки, выделять текст, делать заметки, выяснять информацию через сноски, определения и т. д., обучающихся это не устраивает. Они часто предпочитают материальные книги, в которых они могут физически выделить текст, написать заметки на полях. Даже те, кто могут свободно пользоваться цифровой разметкой, опасаются, что могут потерять свои заметки.

Электронные учебники тоже тяжелые.

Предполагалось, что электронные учебники должны заменить тяжелые бумажные книги, которые носят студенты и курсанты в своих рюкзаках. Но цифровые книги имеют другую тяжесть – размер их памяти. Даже на iPad 16 ГБ просто недостаточно места для хранения всех книг, которые могут понадобиться обучающемуся. Если даже предположить, что курсанты используют свои устройства исключительно для хранения учебников, то можно поместить лишь 8 книг, объем каждой из которых не превышает 2 ГБ.

Доступны лучшие цифровые альтернативы.

Изучение разнообразных альтернативных медиа-ресурсов, доступных для обучающихся в Интернете, показывает, что некоторые электронные учебники с простым шрифтом и изображениями совершенно примитивны. Получая доступ в глобальную сеть через свои электронные устройства, обучающиеся могут использовать видео- и аудиоматериалы, а также принимать участие в интерактивных мероприятиях на различных веб-сайтах. Курсанты могут рассматривать этот материал более полезным, чем тот, что предлагают электронные учебники.

Сегодняшние курсанты выросли с печатными книгами.

Одной из причин медленного внедрения электронных учебников является тот простой факт, что сегодняшние курсанты просто не привыкли к ним. Они выросли с бумажными учебниками в средней школе, и они просто не хотят изменений. Эксперты считают, что те, кто с детства читает электронные книги, будут охотнее использовать электронные учебники в вузе.

Электронные книги предлагают другой опыт чтения.

Можно предположить, что чтение учебника в любом формате - это примерно одинаковая деятельность. Но некоторые исследователи считают, что мозг поглощает цифровой и печатный текст по-разному. [2] 70 % опрошенных курсантов отмечают, что когда они читают печатные книги, они более глубоко воспринимают материал и делают это намного быстрее, чем когда читают подобный материал в цифровом формате.

Обучающиеся ожидают большего от цифровых изданий.

Курсанты сегодня привыкли к цифровым инструментам, которые позволяют им делиться всем: от фотографии своего завтрака до конспектов лекций. Размещая книгу на своем электронном устройстве, они ожидают того же. Поэтому, когда они сталкиваются с ограничениями и отсутствием

социальных инструментов при использовании электронных учебников, они, по понятным причинам, разочарованы. Молодые люди не хотят ограничиваться чтением: важную роль для них играет возможность использования веб-инструментов и приложений для чтения в социальных сетях.

По всей вероятности, от бумажных книг отказываться ещё слишком рано. И в ближайшее время курсантам по-прежнему придется носить в сумках стопки пособий вместо планшета.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Все образовательные учреждения Минобороны перешли на электронные учебники//РИА Новости. 02.09.2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/society/20160902/1475905652.html> (дата обращения: 19.01.2018).
2. Anne Mangel, Bente R. Walgermo, Kolbjorn Bronnack. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension//International Journal of Educational Research. 2013. Vol. 58. P. 61-68.

Исупова М.М.

РОЛЬ ИКТ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация: В статье представлены результаты эксперимента, проведенного в виде анкетированного опроса ряда преподавателей английского языка в неязыковых вузах с целью определения места и роли информационно-коммуникационных технологий в обучении письму на уроках английского языка, выявления преимуществ и недостатков применения ИКТ на уроке и определению видов учебных материалов для обучения письму, наиболее часто используемых на уроке с применением ИКТ.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), обучение иностранным языкам, обучение письму, средства обучения

Isupova M.M.

THE ROLE OF ICTs IN TEACHING EFL WRITING TO NON-LINGUISTIC HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract: The article presents the results of a survey of a number of foreign language teachers in non-linguistic higher education institutions in order to determine the place and role of information and communication technologies in teaching writing at English lessons, to reveal the advantages and disadvantages of using ICT at the lessons and to identify the types of writing materials most frequently used at the lessons with application of ICT.

Key words: information and communication technologies (ICTs), teaching English, writing, learning tools

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) охватывают широкий пласт цифровых технологий, которые принимают участие в получении, обработке, преобразовании, управлении, создании и передаче информации. К ИКТ принято относить радио, телевидение, компьютер, ноутбук, мультимедийный проектор, видеоплеер, фотоаппарат, видеокамеру, мобильный телефон, интерактивную доску, интернет, социальные сети, электронную почту, сотовую связь и пр. В последние десятилетия преподаватели иностранных языков в высшей школе стали проявлять интерес к более активному использованию компьютеров, ноутбуков, LCD проекторов, интернета и интранета для увеличения эффективности процесса обучения и усиления мотивации студентов в изучении иностранных языков. А в последние годы в условиях массовой компьютеризации и «интернетизации» всех слоев общества становится практически невозможным качественное проведение урока иностранного языка без использования ИКТ при обучении всем аспектам языка: говорению, чтению, аудированию и письму.

Вопросы использования ИКТ на разных этапах процесса обучения, роль ИКТ в интенсификации учебного процесса неоднократно обсуждались как среди зарубежных ученых-методистов (см. работы Bialo, E.R., Sivin-Kachala, J. [7], Salehi, H., Salehi, Z. [8], Scholnik, M., Kol S. [9] и др.), так и среди отечественных исследователей (см. работы В.А. Бубнова [1], Е.И. Машбеца [3], Л.П. Петровой [4], Е.С. Полат [5] и др.). Достаточно полно раскрыты вопросы о роли использования ИКТ для совершенствования процесса обучения

иностранным языкам, для повышения у учащихся мотивации к изучению иностранных языков; вопросы, связанные с совершенствованием контроля знаний, умений и навыков студентов; вопросы обучения аудированию с помощью ИКТ [6]. Однако, методических работ, посвященных изучению роли ИКТ в обучении другим аспектам языка (а именно, говорению, письму, чтению), недостаточно. В работе [2] предпринята попытка обобщения роли ИКТ в обучении чтению.

Применение ИКТ в обучении письму (в данной статье под обучением письму понимается обучение письменной речи) на уроках английского языка имеет большое значение в:

1) реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, что очень важно в условиях проведения занятий в группах студентов с различной языковой подготовкой. Здесь ИКТ, и прежде всего интернет, оказывают незаменимую помощь при подборе материалов для развития и совершенствования навыков написания текстов различного вида направленности и сложности в зависимости от уровня подготовки студентов;

2) активизации познавательной деятельности студентов в процессе обучения написанию разных видов текстов;

3) формировании письменных коммуникативных компетенций;

4) улучшении качества образования, демонстрации и объяснении нового материала, повышении качества наглядности предъявляемого материала, упрощении индивидуальной, парной и групповой видов работ с аудиторией, упрощении контроля за работой студентов на уроке и выполнения домашней работы;

5) для улучшения и постоянного совершенствования методической базы преподавателя, самообразования, овладения инновациями, используемыми в процессе обучения, с одной стороны, и ускорения процесса приобретения навыков и знаний у студентов, с другой стороны.

Вместе с тем, не рекомендуется чрезмерное использование ИКТ в ущерб другим видам деятельности. Преподавателю необходимо помнить, что критерием целесообразности и полезности применения в учебном процессе любых дополнительных материалов или средств обучения является результат, достижение которого без применения этих средств было бы невозможным, либо потребовало бы затрат гораздо большего времени и усилий как со стороны преподавателя, так и со стороны учащихся.

Цель данной статьи - исследовать преимущества и недостатки внедрения средств ИКТ в процесс обучения письму на уроках иностранного (английского) языка в высшей школе. Для этого сорока двум преподавателям английского языка ряда московских вузов (НИУ «Высшая школа экономики», Финансовый Университет, Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)) было предложено ответить на восемь вопросов анкеты. Преподаватели давали ответы независимо друг от друга в течение 15 минут, в разных аудиториях и в разное время.

Вопросы анкеты:

I. Считаете ли Вы использование ИКТ на уроках иностранного языка (выберите только один ответ).

- 1) необходимым;
- 2) желательным;
- 3) необязательным;
- 4) вредным.

II. Развитию каких компетенций (согласно образовательному стандарту) способствует применение ИКТ на уроках иностранного языка в большей мере (выберите только один ответ):

- 1) речевых;
- 2) лингвистических;
- 3) социокультурных;
- 4) учебно-познавательных.

III. Обучению какому аспекту языка, с Вашей точки зрения, более всего способствуют ИКТ (выберите только один ответ):

- 1) чтению;
- 2) говорению;
- 3) письму;
- 4) аудированию.

IV. Как часто Вы используете ИКТ при обучении письму (выберите только один ответ):

- а) на каждом уроке (если письмо является одной из целей урока);
- б) часто, но не на каждом уроке;
- в) использую редко;
- г) никогда не использую.

V. Какими средствами ИКТ Вы пользуетесь чаще всего при обучении письму (выберите только один ответ):

- а) интернет;
- б) медиа-проектор;
- в) социальные сети;
- г) видеокамера/фотоаппарат.

VI. Какими материалами, предоставляемыми с помощью ИКТ, вы пользуетесь при обучении письму чаще всего (выберите только один ответ):

- а) фотографии (видео-печатные материалы);
- б) заранее подготовленные на е-носителях материалы обучающего и развивающего характера (например, для объяснения нового материала);
- в) компьютеризированные учебные материалы (тесты, тренировочные материалы);
- г) онлайн материалы обучающего и развивающего характера.

VII. Какое преимущество в использовании ИКТ при обучении письму, с Вашей точки зрения, является самым важным (выберите только один ответ):

- 1) студенты имеют возможность расширять кругозор, знакомиться с культурой и традициями людей и страны изучаемого языка;
- 2) на базе письма можно развивать умения и навыки других аспектов: говорения и чтения;

3) существует возможность использования большого количества источников актуальной информации (например, переход по ссылкам для поиска более расширенной информации, необходимой для написания определенного вида текста);

4) преподаватель имеет возможность сделать урок более творческим и интересным;

5) студент имеет возможность сделать выполнение домашнего задания более творческим и интересным.

VIII. Какой, с Вашей точки зрения, самый большой недостаток в использовании ИКТ при обучении письму (выберите только один ответ):

1) Отвлекает студентов от поставленной цели (реклама и многочисленные несущественные ссылки);

2) Использование в письменных текстах привнесенного из интернета сленга и аббревиации (например, *cos* вместо *because*; *msg* вместо *message*; *SFLR* вместо *Sorry for late reply*);

3) Слишком большое количество времени во время урока уходит на налаживание работы компьютеров и поиск нужной информации;

4) Случай плагиата и время, потраченное на его выявление/отсутствие;

5) Не все студенты имеют ПК на занятии.

Результаты исследования:

1. Необходимым использование ИКТ на уроках иностранного языка считают 66,7% преподавателей (28 респондентов), желательным – 33,3% (14 респондентов), при этом преподавателей, которые считали бы применение ИКТ необязательным или вредным, нет.

2. Преподаватели считают, что применение ИКТ практически в равной степени способствует развитию речевых и лингвистических компетенций (40,5% - 17 респондентов и 38,1% - 16 респондентов соответственно). 5 респондентов (11,9 %) считают, что ИКТ помогают в развитии социокультурных компетенций, а 4 респондента (9,5 %) – учебно-познавательных.

3. Подавляющее большинство преподавателей (64,3% - 27 респондентов) считают, что ИКТ способствуют развитию умений и навыков аудирования, 21,4% (9 респондентов) - говорения, 11,9% (5 респондентов) - чтения и менее всего письма (2,4% - 1 респондент).

4. Количество преподавателей, которые довольно часто или, наоборот, редко используют ИКТ при обучении письму, практически одинаково – 45,2% (19 респондентов) и 42,9 (18 респондентов) соответственно. На каждом уроке, если письмо является одной из целей урока, ИКТ используют 11,9% (5 респондентов), а тех, кто вообще не использует ИКТ при обучении письму, нет.

5. Медиа-проектор является наиболее популярным средством ИКТ, используемым 64,3% преподавателей (27 респондентов). Интернетом предпочитают пользоваться 33,3% преподавателей (14 респондентов), видеокамерой/фотоаппаратом – 2,4% (1 респондент). Опрос показал, что социальными сетями для обучения письму не пользуется никто.

6. 59,5% преподавателей (25 респондентов) в качестве материалов, предоставляемых с помощью ИКТ, при обучении письму пользуются подготовленными заранее на е-носителях материалами обучающего и развивающего характера. Онлайн материалы обучающего и развивающего характера используют 21,4% преподавателей (9 респондентов), а компьютеризированные учебные материалы используют 16,7% (7 респондентов). Менее всего популярны **фото и видео-печатные материалы**, ими пользуется только 1 преподаватель (2,4% респондентов).

7. Наибольшим преимуществом, которое дает применение ИКТ в обучении письму, преподаватели называют возможность сделать урок более творческим и интересным (23,8% - 10 респондентов). 21,5% преподавателей (9 респондентов) считают преимуществом использование большого количества источников актуальной информации. 18% преподавателей (8 респондентов) считают, что на базе письма можно развивать умения и навыки других аспектов: говорения и чтения. Такое же количество преподавателей считают, что ИКТ дают возможность студентам выполнять домашнюю работу более творчески и интересно. И наконец, 16,7% преподавателей (7 респондентов) считают, что использование ИКТ позволяет студентам расширять кругозор, знакомиться с культурой и традициями людей и страны изучаемого языка

8. Самым большим недостатком в использовании ИКТ при обучении письму 47,6% преподавателей (20 респондентов) считают случаи плагиата и время, потраченное на его выявление. 28,6% преподавателей (12 респондентов) считают, что во время урока слишком много времени уходит на налаживание работы компьютеров и поиск нужной информации. 14,2% преподавателей (6 респондентов) считают, что реклама, спам и ссылки на незначительную информацию отвлекают студентов от поставленной задачи. 4,8% преподавателей (2 респондента) считают недостатком использование в письменных текстах привнесенного из интернета сленга и аббревиации, и такое же количество преподавателей - отсутствие на занятиях ПК у некоторых студентов.

Выводы:

Считая, что в целом использование ИКТ на современном уроке иностранного языка в высшей школе необходимо для развития у студентов речевых, лингвистических, социокультурных и учебно-познавательных компетенций, преподаватели **не** называют приоритетным использование ИКТ при обучении студентов письму (по сравнению с другими видами деятельности: аудированием, говорением и чтением). При обучении письму преподаватели предпочитают использование медиа-проекторов и материалов обучающего и развивающего характера, заранее подготовленных на е-носителях. Преподаватели считают, что основным преимуществом использования ИКТ является возможность сделать урок более творческим и интересным, а также предоставление студентам возможности творчески подойти к выполнению домашнего задания, повышая тем самым их мотивацию к изучению иностранного языка. При этом самым большим недостатком в использовании ИКТ при обучении письму преподаватели называют случаи плагиата в

студенческих работах и необходимость тратить большое количество времени на его выявление.

Дальнейшие исследования вопроса применения ИКТ при обучении студентов письму на уроках английского языка рекомендуется направить на изучение возможностей интернета и социальных сетей, описание и разработку материалов, серий упражнений и видов заданий, которые могли бы использоваться преподавателями и студентами в учебной среде.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бубнов В.А., Толстова Г.С., Клемешова О.Е. Информационные технологии на уроках алгебры //Информатика и образование. 2000. №. 5. С. 74-85.
2. Исупова М.М. Роль ИКТ в обучении чтению студентов неязыковых вузов //Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы. Сборник научных работ. Выпуск 4 М.: Финансовый университет; Научные технологии, 2017. С. 98-102
3. Машбец Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. Педагогика. 1988. 192 с.
4. Петрова Л.П. Использование компьютера на уроках английского языка – потребность времени// Иностранные языки в школе. 2005. №5. С.57-60.
5. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка.//Иностранные языки в школе. 2001. № 2. С. 32-37.
6. Коптелова И.Е., Нечаева Е.И. Использование ресурсов СМИ в Интернете при обучении английскому языку. // Мир педагогики и психологии. 2017. №7 (17) С. 20-26.
7. Bialo, E.R., Sivin-Kachala, J. The effectiveness of technology in schools: A summary of recent research. School Library Media Quarterly, 1996, 25(1), 51-57.
8. Salehi, H., & Salehi, Z. Integration of ICT in language teaching: Challenges and barriers. Proceedings of the 3rd International Conference on e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning (IC4E, 2012). IPEDR, 27, 215-219.
9. Schcolnik, M., & Kol S. Using Presentation Software to Enhance Language Learning. Tel Aviv University (Israel) .The Internet TESL Journal, Vol. XV, No. 3, March 2009.

Куприна О.Г.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме управления процессом изучения иностранного языка в неязыковом вузе с применением технологии дистанционного обучения. Рассматриваются уровни и условия эффективности управления процессом изучения иностранного языка с применением технологии дистанционного обучения на платформе MOODLE.

Ключевые слова: управление, иностранный язык, дистанционное обучение.

Kuprina O.G.

THE CONTROL OF THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE WITH THE USE OF THE DISTANCE LEARNING TECHNOLOGY

Abstract. The article is devoted to the issue of the control of the process of learning a foreign language with the use of the distance learning technology. There are considered the levels and conditions of the effectiveness of the control of the process of learning a foreign language with the use of the distance learning technology on the MOODLE platform.

Key words: control, a foreign language, distance learning

Управление процессом изучения иностранного языка в неязыковом вузе с применением технологии дистанционного обучения основано на системной организации управляемого процесса. Для этого создается система мониторинга, которая подразумевает постоянное отслеживание хода образовательного процесса, целью которого является оценивание его промежуточных результатов, а также регулирование и коррекция образовательного процесса.

Управление процессом изучения иностранного языка на кафедре иностранных языков РГРТУ с применением технологии дистанционного обучения на платформе MOODLE («Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment» – Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая оболочка) осуществляется на двух уровнях:

Первый уровень – это контроль со стороны преподавателя. Второй уровень – само- и взаимоконтроль.

Контроль со стороны преподавателя реализуется по нескольким направлениям.

Во-первых, путем организационного форума, предназначенного для обсуждения вопросов организационного характера. С его помощью преподаватель дает своевременные напоминания студентам о предстоящих событиях, делает объявления.

Во-вторых, текущий контроль происходит в ходе проверки преподавателем практических заданий, размещенных в дистанционном учебном курсе на платформе MOODLE: перевода текстов модулей, выполнения

заданий в рабочих тетрадях по тексту, заданий к просмотренному видеофильму по теме модуля, творческих и письменных заданий.

В-третьих, рубежный контроль по каждому модулю осуществляется с помощью тестирования.

В MOODLE нами используются следующие типы вопросов:

- множественный выбор (закрытая форма тестов);
- на соответствие;
- случайный вопрос;
- короткие ответы (открытая форма тестов);
- верно/не верно;
- случайный вопрос на соответствие;
- вложенные ответы (тип, позволяющий объединять в одном тестовом задании произвольное количество ответов в закрытой и открытой форме);
- описание.

Отметим, что модуль тестирования в дистанционных курсах на платформе MOODLE обладает рядом преимуществ по сравнению с объективными возможностями подобного рода программных средств.

Практическими возможностями использования MOODLE для проведения тестирования знаний студентов по иностранному языку являются следующие:

- единообразие в ходе проведения тестирования,
- объективность,
- однородность,
- упрощение и облегчение проверки результатов.

Кроме того, преимуществом процедуры тестирования в системе MOODLE является то, что список вопросов теста можно давать полностью, при этом студент имеет возможность вернуться к предыдущим вопросам и исправить ранее введенные ответы.

Перспективным является также обучающий режим в ходе проведения тестирования, при котором за каждый повторный ответ студент получает штрафной балл, установленный преподавателем. При желании, преподаватель может определять время и количество попыток, отведенные тестируемому на прохождение теста.

Самоконтроль осуществляется в виде обратной связи с помощью комментариев преподавателя к выполненным заданиям, а также автоматизированных ответов к тестам. Студент может пройти тест, который не будет оцениваться, и при этом видеть допущенные ошибки. Среда MOODLE предусматривает и организацию взаимоконтроля: студенты выполняют задания и имеют возможность просматривать эти задания, оценивать друг друга.

Однако эффективность контроля знаний студентов по иностранному языку с применением технологии дистанционного обучения определяется выполнением ряда условий, а именно:

- гибкое сочетание различных форм, методов и средств контроля;
- хорошее методическое обеспечение процесса дистанционного обучения с использованием современных методик контроля и оценки знаний учащихся;

- выстраивание графика контрольных мероприятий в курсе дистанционного обучения в соответствии с содержанием учебной дисциплины «Иностранный язык».

В заключение отметим, что проблема организации эффективного контроля знаний студентов при изучении иностранного языка с применением технологии дистанционного обучения становится все более актуальной, поскольку она обусловлена необходимостью интенсификации самостоятельной работы студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведения / В.И. Звонников, М.Б. Мельникова. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 224 с.
2. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т.И. Шамовой. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2002. 320 с.

*Полежаева Е. А.
Митрофанова О. А.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ

***Аннотация.** В статье рассматривается современный этап развития онлайн-образования в Европе и в России на фоне четвертой технологической революции; предоставляется обзор мнений ведущих экспертов в области образования относительно внедрения цифровых технологий в процесс обучения; проводится анализ сильных и слабых сторон цифрового обучения.*

***Ключевые слова:** ИКТ, иностранный язык, интернет-ресурсы, образование, digital natives/digital immigrants.*

*Polezhaeva E. A.
Mitrofanova O. A.*

INTERGRATION OF MODERN ONLINE RESOURCE IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN HIGH SCHOOL

***Abstract.** The article describes the current situation in the development of the educational systems in Europe, especially in Germany and France, and in Russia, against the background of the Fourth Industrial Revolution; gives an overview of the attitude of the leading education experts to e-learning programs; analyzes the strengths and weaknesses of e-learning language courses.*

***Key words:** TIC, foreign language, Internet resources, education, intercultural conflict digital natives/digital immigrants.*

Человечество переживает четвертую технологическую революцию, которая знаменуется все большим развитием цифровых технологий и расширением цифрового пространства. Процесс оцифровки данных, так называемая дигитализация, проходит практически во всех областях человеческой жизни. Мы привыкли к тому, что с недавнего времени можем существовать сразу в нескольких пространствах – в аналоговом мире и в цифровом, где можем практически одновременно общаться друг с другом, получать, обрабатывать и передавать информацию. Наши действия нельзя просто описать термином «многозадачность», так как мы выполняем задачи не в одном пространстве – мы существуем, живем и работаем в этой и в параллельной цифровой реальности. Мы можем наблюдать во всех сферах нашей жизни, в особенности, в индустрии, что производственные и рабочие процессы происходят одновременно в двух мирах, существующих в единстве.

«Уже сейчас мы можем многое сказать о человеке по его странице в социальной сети, даже не только и не столько по анкетным данным, сколько по его поведению, подпискам и так далее. А поскольку соцсеть — продукт исключительно цифровой, очевидно, что человеческое поведение, а значит, и сам человек стали частью цифрового мира, оказались в некотором виде оцифрованы. А дальше — только больше», - утверждает Степан Лисовский, аспирант МФТИ, сотрудник кафедры нанометрологии и наноматериалов.

Цифровые технологии с каждым годом все больше укореняются в нашей жизни. Они пронизывают уже практически все сферы человеческой деятельности и стали её неотъемлемой частью. Сфера образования не может быть исключением. Современный этап развития образования характеризуется перестройкой образовательного процесса и возникновением новых методов и подходов к обучению, ориентацией на формирование метапрофессиональных компетенций, креативного и критического мышления. [17, с. 32] Данные изменения обусловлены вызовами времени, которое требует нового подхода и создания условий для профессионального становления личности. На первый план выходят цифровая среда и информационные технологии.

В последние годы появился ряд работ отечественных учёных, посвященных проблематике использования Интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку, а также их методическому и дидактическому потенциалу. В этой связи можно назвать статьи Горожанова А.И., Денисенко С.И., Яроцкой Л.В., Гавриленко Н.Н., Лебедевой Е.А., Зацепиной Т.Н., Сыриной Т.А., Изосимовой Т.Н., Капица Е.В. и др. Все авторы едины во мнении, что стремительное развитие компьютерных технологий требует разработки и внедрения в учебный процесс электронных средств обучения. Отмечается, что использование информационно-коммуникационных технологий повышает уровень преподавания в целом. Глобальная сеть предоставляет неограниченный доступ к источникам информации: к международным библиотекам, интернет-страницам периодических изданий, новостным порталам, онлайн-словарям издательств Duden и Langenscheidt, на страницах которых есть возможность получить консультацию филолога и проверить текст, специальным онлайн-словарям и энциклопедиям типа wirtschaftslexikon.de. Сейчас существует возможность следить за событиями в прямом эфире через Интернет, смотреть немецкое и французское телевидение, подписаться на немецкие и французские газеты и скачивать их на планшет, слушать лекции профессоров немецких и французских университетов – всё это ещё не так давно сложно было себе представить.

Общественность Германии и Франции активно обсуждает изменения, происходящие в сфере образования: школы нового типа, все новые и новые образовательные платформы, геймифицированность, практически полный переход в другую реальность, а именно, в цифровое пространство. Большинство немецких педагогов выступают за внедрение новых технологий в уроки немецкого языка.

Молодежный журнал “Dein Spiegel” приводит в пример одну из умных школ будущего и рассказывает о её преимуществах:

Речь идёт о “smart schools”, о школах, оснащенных по последнему слову техники, в которых тестируют образовательные технологии будущего. Например, такая школа находится в городе Саарбрюкен. Ключевую роль в подаче материала играет анимация. По мнению учителей школы, анимации намного нагляднее, чем книга с картинками [23, с. 16]. Педагоги убеждены, что занятие с использованием мультимедийных технологий намного информативнее и воспринимается лучше, чем чтение текста или

прослушивание монолога учителя. В распоряжении учеников 3Д-очки, компьютеры, на которых школьники могут учиться программировать. Федеральное правительство выделило школам 5 миллиардов евро на покупку учебного программного обеспечения и оборудования, что составляет 125 000 евро на школу [23, с. 18]. В планшеты учеников не загружены приложения для входа в социальные сети или игры. Каждый работает над заданием в своём темпе. Задания построены в форме игры. В классе детей не рассаживают по рядам, они располагаются маленькими группами за круглыми столами. Они находятся не в классе (Klassenzimmer), а в учебной лаборатории (Lernlabor). Учитель использует интерактивную доску. Все учебные материалы, подготовленные преподавателем, загружаются в систему и их можно открыть на любой интерактивной доске школы. Каждый ученик работает самостоятельно, выполняя задание за заданием на своём компьютере, или использует планшет.

Французский философ Бернард Стиглер [25] в интервью, опубликованном на сайте по цифровым технологиям „inriality” в целом позитивно отзываясь о цифровизации обучения и считает, что цифровое пространство – это пространство новых возможностей. Стиглер полагает, что с появлением гаджетов нужно пересмотреть подход к образованию, так как информация не усваивается, когда она лежит на поверхности. Информацию нужно искать и добывать. К разработке таких программ нужно привлечь учителей, родителей и чиновников. По его мнению, рациональные знания можно получить только в том случае, если они подвергаются критике, которая заставляет разум работать.

Резкой критике подвергает цифровые технологии в образовании инженер и публицист Филипп Буи в интервью газете «Libération». [26] Во Франции, в соответствии с реформой образования, проведенной Франсуа Олландом, по данным на май 2015 года 175 000 школьников использовали планшет на уроках. Согласно этой реформе, благодаря инновационным методам обучения школы будут выпускать успешных, ответственных и независимых граждан, имеющих прекрасные шансы на трудоустройство. Буи не поддерживает данную инициативу и сравнивает детей, обучаемых в цифровой среде, с парниковыми помидорами, совершенно не приспособленными к жизни. Он полагает, что цифровые технологии не позволяют учиться лучше или бороться с неравенством. По его мнению, люди теряют вкус к учёбе, и ни одно исследование не доказало, что дети стали лучше учиться. Во-первых, чем больше времени мы проводим у экрана, тем хуже мы понимаем письменные тексты. Во-вторых, ученики должны самостоятельно приобретать знание, перерабатывать информацию, а не просто получать её. В-третьих, дети больше не прилагают усилия для того, чтобы получить знания, а занятия превращаются в игру с учителями-аниматорами. Ученики перестают быть терпеливыми, не учатся размышлять. Буи считает, что компьютер можно освоить и после школы, а научиться грамотно писать от руки нужно в юном возрасте. Кроме того, публицист обращает внимание на то, что злоупотребление гаджетами вредит нервной системе, но это умалчивается, так как продажа компьютерного оборудования – это прибыльный бизнес.

В городе Бошастель на юге Франции инициативная группа учителей создала движение против компьютеризации школы [27]. Предметом жалоб стало отсутствие времени для общения и контакта с коллегами из-за необходимости заполнения электронных журналов. Успеваемость учеников падает из-за недостатка концентрации и рассеянного внимания. Учителя хотят быть рядом с учениками, а не представлять собой передаточное звено и сводить знания к информации, считают, что цифровое образование – это конец профессии преподавателя. Упражнения и тесты, по их мнению, не учат думать, а заставляют действовать определенным способом.

В специальном издании немецкого журнала “Spiegel Wissen” было дважды опубликовано интервью эксперта по образованию Йорга Дрэгера (Jörg Dräger) и психиатра Манфреда Шпитцера (Manfred Spitzer): в феврале 2016 года и в январе 2017 года – под заголовком “Steve Jobs würde sich im Grab umdrehen“ (Стив Джобс перевернулся бы в гробу) [24, с. 134].

Речь идёт о споре между Йоргом Дрэгером, экспертом по образованию, опубликовавшим книгу «Цифровая революция в образовании» и утверждающим, что цифровые технологии могут сделать детей умнее и улучшить их успехи в школе, и психиатром Манфредом Шпитцером, выступающим против любого контакта детей с какими-либо игровыми приложениями и гаджетами. Йорг Дрэгер приводит в пример своего сына, который стал одержим книгами благодаря приложению “Autolin”, разработанному для того, чтобы стимулировать интерес детей к чтению⁷. Дрэгер настаивает на использовании цифровой техники в школе, так как дети обязательно должны научиться обращаться с цифровыми медийными средствами. Однако он уточняет, что неумелое внедрение цифровой техники в образовательный процесс может привести к социальному расслоению в классе, что повлечет за собой негативные последствия. Большое преимущество цифровых технологий в образовании, с точки зрения Дрэгера, заключается в том, что они расширяют доступ к знаниям и предоставляют практически каждому человеку возможность получить высшее образование. Электронная книга так же хороша, как и напечатанная. Проблема заключается не в средстве обучения, а в умении с ним обращаться. В качестве примера Дрэгер приводит школу Дэвида Буди и успешно проводимую там программу онлайн-классов, которая осуществляет индивидуальный подход к каждому ученику и позволяет каждому учиться в своём темпе.

Шпитцер, однако, считает, что даже обучающие игровые приложения для детей – это путь к зависимости и психическим расстройствам (в статье употребляется термин *cyberkrank* – страдающий киберзависимостью, кибербольной).

Цифровая техника, по мнению психиатра, сродни лекарствам. Она точно так же имеет противопоказания и побочные эффекты. Самый главный риск –

⁷ Для того, чтобы заработать очки, нужно прочитать книгу и ответить на вопросы по содержанию. После регистрации пользователи получают задание – название книги, которую необходимо взять в библиотеке или купить. После прочтения книги или её определенной части дети входят в приложение, скачанное на смартфон или айпэд, отвечают на вопросы и набирают очки.

это возможность стать зависимым. Шпитцер приводит статистические данные, согласно которым 80% всех детей в Германии находятся на грани компьютерной зависимости. Шпитцер цитирует основателя компании Apple (Эппл) Стива Джобса, который однажды сказал, что он никогда бы не дал айпад в руки своим детям. Сейчас в Голландии существуют школы Стива Джобса, где все обучение построено на использовании айпадов. Шпитцер говорит, что нет доказательств, что ребенок больше узнает посредством анимации, а не картинки. Кроме того, в пятилетнем возрасте развивается сенсомоторика, и отсутствие контакта с различными материалами при постоянном контакте с плоским сенсорным экраном может быть губительно для развития головного мозга детей. В Лондонских школах были проведены исследования, в ходе которых ученикам было запрещено пользоваться смартфонами. Результаты слабых учеников заметно улучшились, а показатели сильных остались стабильными. Несмотря на разрекламированные школы с использованием цифровой техники, все больше немцев отдают своих детей в так называемые вальдорфские школы, где работа с компьютером начинается только с седьмого класса. Тот, кто пишет лекцию от руки, запоминает больше того, кто печатает. «Нагугленные» факты сохраняются в памяти хуже, чем найденные в книге. Что касается электронных книг, Шпитцер считает, что встроенные в них анимации и звуковые файлы превращают чтение в простую компьютерную игру. Кроме того, по словам Шпитцера, онлайн-технологии в образовании – очередной «хайп» [25, с.135]. Огромные инвестиции, вкладываемые в онлайн-проекты, не соотносятся с результатами участвующих в них школьников. Хорошие успехи учеников в школах с онлайн-классами являются единичным случаем и не могут быть использованы в качестве подтверждения того, что цифровые технологии способствуют более качественному обучению. Диспутанты не приходят к единому мнению и оставляют вопрос открытым.

Темой спора, безусловно, являлось, самое важное, что может волновать общество – ментальное и духовное развитие будущего поколения. Речь шла о детях, которым только предстоит получить высшее образование. Однако развитие цифровой среды уже отразилось на современных учащихся вузов, вынужденных приспособливаться к восприятию огромных потоков информации.

Нынешние студенты по когнитивному стилю сильно отличаются от предшествующих поколений.

Поколение Z, поколение – это дети, рожденные после 2000 года (согласно другой классификации – после 1996 года), имеющие отличное от предшествующих поколений отношение к информационным технологиям и к виртуальному пространству. Их можно охарактеризовать термином *digital natives*, то есть «цифровые аборигены» – люди, выросшие в цифровой среде, не знающие её отсутствия и вступающие в конфликт со своими предшественниками, «цифровыми иммигрантами» (*digital immigrants*), развившимися вне условий цифровой среды и пришедшими в неё, как в новое неизведанное пространство. Между данными группами людей существует ряд весомых различий, проявляющихся особенно в отношении к информации и к её

восприятию, что непосредственным образом сказывается на их успехах или неудачах в обучении, так как преподаватели – преимущественно digital immigrants, а студенты – digital natives. Поколение digital natives, или поколение, – это поколение «сёрферов», обладающих большими объемами оперативной памяти и недостаточной долговременной памятью. «Сёрферы», в отличие от «дайверов», их предшественников, неглубоко осмысливают информацию, однако обладают хорошей догадкой, но при этом не способны к длительной концентрации, нуждаются в переключении внимания, иначе быстро утомляются. Данные особенности мыслительной деятельности, объединяемые в понятие «клиповое мышление», сформировались как ответ на стремительное развитие информационных технологий и информационного общества. «Клиповое мышление» затрудняет понимание длинных текстов («лонгридов»), без работы с которыми не представляются возможными ни процесс обучения, ни научная деятельность. Это является своеобразным вызовом как педагогике в целом, так и методике преподавания иностранных языков в частности.

В настоящее время существует большое количество онлайн-ресурсов для изучения немецкого и французского языков. Их постоянно развивают и дополняют с учетом интересов пользователей.

На данный момент существуют три вида образовательных онлайн-моделей:

- онлайн-курсы – это модель, наиболее похожая на традиционную форму общения ученика и учителя. После просмотра видео-лекций, самостоятельной проработки рекомендуемой литературы и выполнения заданий, слушатели сдают экзамен в виде тестирования с проктором. Все результаты регистрируются в системе. При успешном завершении курса, как правило, выдаётся сертификат. Наиболее популярными образовательными платформами, предоставляющими онлайн-курсы, являются «Универсариум», «Coursera» и «Открытое образование»;

- интерактивный сервис – модель, не требующая участия преподавателя (или же предполагающая минимальное участие преподавателя) в учебном процессе. Ученик взаимодействует с обучающей системой в процессе игры, получает очки, соревнуется с другими пользователями и переходит на новый уровень при успешном выполнении испытаний. Примером таких моделей служат приложения типа Duolingo и LinguaLeo;

- видеоуроки – это уроки, записанные преподавателем и выложенные в сеть. В отличие от MOOC (MOOK) эта модель не предполагает ни наличия модулей и многоуровневой системы курса, ни взаимодействия с преподавателем и другими слушателями. Видео-уроки можно найти на канале Youtube, а так же в социальных сетях Facebook и Вконтакте.

Мы остановимся на ресурсах, которые мы используем в процессе подготовки студентов 3 – 4 курса факультетов мировой экономики и международных отношений Дипломатической академии МИД РФ.

Что касается немецкого языка, мы предлагаем следующие сайты. Новости для детей и подростков на немецком языке logo! [28] могут быть использованы в качестве промежуточного этапа при переходе от аудирования на бытовые

лексические темы к аудированию по специальной тематике, например, учебным новостям с сайта «Немецкой волны».

На сайте «Немецкой волны» есть раздел «Учить немецкий», содержащий онлайн-курсы для студентов, и раздел «Преподавать немецкий» с материалами для преподавателей. Можно подписаться на специальную рассылку и регулярно получать методические рекомендации, а также с помощью специальной программы быстро составить тренировочные задания и таблицы на спряжение глаголов, или задания на понимание текста.

Мы активно используем материалы «Немецкой волны» за пределами уже методически разработанных разделов сайта, например, подкасты экономического тележурнала «Made in Germany». К ним мы разрабатываем дидактические материалы в зависимости от уровня подготовки группы.

Для уроков страноведения мы используем подкасты видеожурнала о путешествиях «Check-In», тексты и видеоматериалы проекта о культуре и быте немцев «Meet the Germans» и материалы по страноведению из раздела «Учить немецкий», а также материалы сайта «Факты и о Германии» (“Tatsachen über Deutschland“), где можно найти информацию практически о всех аспектах жизни в ФРГ. В процессе изучения иностранного языка и продвижения от базового уровня к функциональному и более высоким уровням доступ к глобальной сети приобретает всё большее значение. На четвертом курсе Интернет-ресурсы играют основную роль на занятиях как немецким, так и французским языком. Стоит заметить, что мы также используем бумажные пособия, так как изучение и повторение грамматики на наших занятиях проходит продуктивнее при использовании традиционных учебных пособий и распечаток. Что касается актуальных тем экономической и политической тематики, то источниками информации для разработки дидактических материалов для нас являются Интернет-сайты, такие как новостные каналы Euronews (<http://fr.euronews.com/>, <http://de.euronews.com/>) и Sputnik (<https://fr.sputniknews.com/radio/>, <https://de.sputniknews.com/>) на русском, немецком и французском языках, выпуски новостей Tagesschau (<http://www.tagesschau.de/>), материалы сайтов РИА новости (<https://ria.ru/>) и ТАСС (<http://tass.ru/>), и указанные нами выше источники.

В основном мы работаем с аудио и видеoinформацией, но также включаем в работу статьи. Мы не ограничиваемся простой передачей информации в виде устного или письменного пересказа услышанного, но стараемся одновременно с изучением новой лексики и грамматических явлений иностранного языка привить навыки работы с информацией, то есть вычленив из лавинообразного объема информации нужное, распознать качество информации, осмыслить её и линейно структурировать с помощью специальных языковых средств. В результате каждый слушатель создаёт свой собственный текст по изучаемой теме: будь то выборы в парламент или цифровая экономика. Таким образом, мы формируем и развиваем системное мышление и навыки структуризации текста. Важным пунктом для нас является высказывание слушателями личного мнения по обсуждаемой проблеме. Это ведет к дискуссии и таким образом позволяет закрепить как языковой, так и предметный материал. На седьмом и восьмом

семестрах мы разбираем актуальные события в экономике и политике, уделяя особое внимание темам выпускных квалификационных работ студентов, их профессиональному будущему, стремясь на практике реализовать компетентностный подход.

Стоит отметить, что в настоящее время отечественная высшая школа активно развивает дистанционное образование на базе ИКТ.

Московский государственный лингвистический университет разработал онлайн-платформу для дистанционного обучения иностранным языкам и предоставляет возможность изучить английский, немецкий, французский и испанский языки, а также повысить уровень владения данными языками, отработать или приобрести навыки письменного перевода, пройти курс коммуникативной грамматики немецкого и английского языков. Как следует из описания курсов, студент получает доступ к виртуальному учебнику, где выполняет задания. Предусмотрены индивидуальные консультации с тьютором в режиме видеоконференции. На данной платформе преподаватели могут дистанционно пройти повышение квалификации.

Санкт-Петербургский государственный университет разработал курсы по различным дисциплинам, пройти которые можно на платформе «Открытое образование».

Важную роль в цифровой учебной среде играет Гёте-институт, который запустил программу по онлайн-образованию и в данный момент предлагает следующие проекты по изучению немецкого языка и по предметному обучению на немецком языке:

- групповые онлайн-курсы немецкого языка уровней А1-А2;
- интерактивный сервис «Немецкий для молодёжи», включающий в себя статьи, тексты, аудио- и видеоматериалы о жизни молодёжи в Германии и во всём мире;
- для досконального изучения немецкоязычной среды и немецкого языка слушателям предложен Интернет-портал «Мой путь в Германию» (“Mein Weg nach Deutschland”) – это собрание аутентичных аудио- и видеоматериалов, текстов о повседневной жизни в Германии;
- детский немецкий онлайн-университет для детей от восьми до двенадцати лет «С немецким ты знаешь больше» (“Mit Deutsch weißt du mehr“). Этот онлайн-ресурс в формате CLIL (Content and Language Integrated Learning) совмещает предметное обучение с изучением немецкого языка с целью овладения знаниями в определенной предметной области и с помощью немецкого языка;
- Гёте-институт рекомендует немецкие Youtube-каналы (“Deutsch für Euch“, „Deutsch mit Marija“, „Get Germanized“) прежде всего для самостоятельной работы в целях углубления в определённую тематику базового языка или для её повторения. Специалисты Гёте-института видят в использовании обучающих каналов высокий потенциал, прежде всего из-за непринуждённости коммуникации, которая происходит практически вживую, что помогает преодолеть страх перед общением на иностранном языке. „Ein Kumpel vor der Kamera“ – «друг перед камерой», – это значит, что в роли

преподавателя выступает приятель, перед которым нет страха и стеснения, а наоборот, есть уверенность в его доброжелательности, готовности помочь и в позитивном исходе коммуникации. Особая роль здесь отводится фонетике, так как звуки немецкого языка можно тренировать, или же сравнивать диалектальные различия в произношении определённых звуков, слушая, повторяя и наблюдая за носителем.

Для изучения французского языка онлайн существуют следующие возможности:

- сайт CNED (<http://www.cned.fr/>) позволяет определить уровень владения иностранным языком с помощью тестовых ситуаций;

- сайт tex's French grammar (<https://www.laits.utexas.edu/tex/gr/index.html>) предлагает подробное объяснение основных грамматических правил с примерами в звуковом сопровождении, автокорректирующие упражнения, справочник по глаголам и словарь;

- сайт polarfle.com (<http://www31.polarfle.com/>). На сайте пользователям предлагаются задания в игровой форме, например, расследование преступления при помощи аудиодокументов и их транскрипции.

- канал «Академия» www.canalacademie.com – интерактивный ресурс по широкому спектру тем;

- сайт канала TV 5 www.apprendre.tv5monde.com – интерактивный ресурс с заданиями и тестами в видеоформате;

- интерактивный ресурс www.francaisfacile.com – с упражнениями и тестами, распределёнными по уровням сложности.

Также доступ к Интернету автоматически даёт доступ к немецким интерактивным ресурсам для преподавателей, таким как www.lehrer-online.de, www.iste.org, и к онлайн-ресурсам, интегрированным в школьное образование в Германии, например, <https://www-de.scoyo.com/>, где обучение с помощью онлайн-ресурса scoyo происходит в игровой форме и становится, как можно заключить из отзывов родителей на сайте, приятным занятием в свободное от школы время.

Следует отметить, что сейчас у каждого преподавателя может быть свой персональный сайт по преподаваемому предмету, который также может служить для организации работы со студентами. На наш взгляд, одними из наиболее успешных примеров таких ресурсов являются:

- сайт А. С. Филипповой <https://sites.google.com/site/casusgravis/> ;

- сайт по истории немецкого языка для разных факультетов МГЛУ <https://sites.google.com/site/abrogans/>;

На личных сайтах преподавателей студент может посмотреть не только свои оценки, домашнее задание или экзаменационные требования. Например, на сайте Филипповой А. С. представлен список рекомендуемой литературы, подобранной по уровням от А1 до С2, методические рекомендации для студентов по написанию выпускных квалификационных работ и по подготовке к зачетам и экзаменам, список ссылок на онлайн-ресурсы «по делу» и «для души». Такая форма взаимодействия со студентом предоставляет максимальную доступность материала, а также выполняет воспитательную

функцию. В ситуации неподготовленности студента к реалиям университетской жизни рекомендации на сайте преподавателя являются помощью и лучшим справочником для студента, особенно на младших курсах. Такой подход выходит за рамки преподавания языка только как средства передачи и рецепции информации, напротив, он формирует личность учащегося, вовлекает его в процесс обучения.

Личный сайт преподавателя можно использовать как полноценный учебный проект, позволяющий организовать смешанное обучение или выстроить индивидуальную образовательную траекторию, то есть, как интерактивный онлайн-учебник с опцией обратной связи.

В заключение мы приводим мнение авторов пособия по использованию компьютерных и Интернет-технологий на уроках немецкого языка „Computer im Deutschunterricht“ Margit Grüner und Tim Hassert, которые видят в ИКТ больше преимуществ, нежели недостатков. Самый большой недостаток компьютера – он может выйти из строя, а недостаток сети Интернет – к ней можно потерять доступ. В остальных случаях обучение с помощью компьютера облегчает задачу как преподавателя, так и ученика. Построенные по принципу гипертекста электронные учебники не нужно листать, то же преимущество имеют электронные и онлайн-словари. Интерактивные ресурсы предоставляют доступ к мультимедиа-файлам, обеспечивающим наглядность, что улучшает усвоение материала. Авторы надеются, что с развитием технологий появятся ещё возможности как для студента, так и для преподавателя. «Почему концепции уроков иностранного языка не следует так же динамично развивать и видоизменять, как другие области общественной жизни?» – спрашивают авторы модуля „Computer im Deutschunterricht“ [21, с. 164].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аникина М.Е., Ермошкина Т.А., Исаков Д.З., Кобзев М.В. и др. Восприятие длинных текстов поколением «цифровых островитян» // Медиаскоп. 2016. №1. С. 1 – 16
2. Арпентьева М.Р. Нравственные проблемы медиатизации и когнитивные способности личности // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей. 2016. С.28 – 37
3. Арпентьева М.Р. Цифровой номадизм и идентичность // Сборник материалов III Международной трансдисциплинарной научно-практической WEB-конференции. 2017. С. 24–30
4. Безбогова М.С., Ионцева М.В. Социально-психологический портрет современной молодежи // Интернет- журнал «Мир науки». 2016. Т.4, №6 . С. 1 – 9
5. Герасименко Т.Л., Грубин И. В., Гулая Т.М., Жидкова О.Н., Романова С.А. Развитие языковой компетенции у студентов неязыкового вуза с помощью смарт-технологий // Экономика, Статистика и Информатика. 2013 . №1 С. 3 – 6
6. Димухаметов Р.С. Цифровые аборигены... какие они? // Здоровоохранение, образование и безопасность. 2016. № 1 (5) С. 88 – 96
7. Зацепина Т.Н. Практический аспект использования сети интернет в обучении иностранному языку в высшей школе // Современные технологии и инновации в педагогической системе образования: сборник научных трудов по материалам I международной научно-практической конференции. 2016 С. 23 – 25

8. Копыловская М.Ю. Межкультурный digital native/digital immigrant конфликт в современном преподавании английского языка // Вестник СПбГУ. 2014. Сер. 9 Вып. 1. С. 167 – 177
9. Кудряшова С. В. Интеграция интернет-ресурсов в обучение иностранному языку: на материале французского языка // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2015. № 5 (106). С. 230 – 236
10. Лазарева С. А., Шелепова М. Ю. «Глобальная симуляция» как методический прием обучения говорению на иностранном языке // Лингвистика: от теории к практике. Сборник статей III Межвузовской научно-практической конференции с международным участием. – 2016. – С. 57–61
11. Лисовский С. Конец аналогового мира: индустрия 4.0, или что принесет с собой четвертая промышленная революция // Теории и практики. 2016. <https://theoryandpractice.ru/posts/14610-konets-analogovogo-mira-industriya-4-0-ili-cto-prineset-s-soboy-chetvertaya-promyshlennaya-revolyuetsiya>
12. Кадникова О.В., Крамаренко В.А. Обзор ресурсов для изучения немецкого языка с помощью компьютерной и мобильной техники. // Филологический аспект. 2017. № 6 (26). С. 77-86.
13. Коптелова И.Е., Нечаева Е.И. Использование ресурсов СМИ в Интернете при обучении английскому языку. // Мир педагогики и психологии. – 2017. №7 (17) - С. 20-26.
14. Носова С.С., Кужелева-Саган И.П. Молодежь в сетевом информационно-коммуникативном обществе: зарубежные подходы к изучению проблемы // Сибирский психологический журнал. 2013. № 49 С. 85 – 96.
15. Синицын А.Ю. Использование мультимедийных средств для изучения иностранного языка. // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Дипломатическая Академия МИД России. М.: 2017. С. 121-126.
16. Соболева Е.А. Принципы адаптации коммуникативно-деятельностного подхода к российской образовательно-культурной традиции // Вестник Ставропольского государственного университета. 2009 . № 62. С. 173 – 179.
17. Сырина Т.А. Метод кейс-стади в контексте обучения иностранному языку в высшей школе // Современные технологии и инновации в педагогической системе образования: сборник научных трудов по материалам I международной научно-практической конференции. 2016. С. 32 – 35.
18. Michaela Brinitzer, Hans-Jürgen Hantschel, Sandra Kroemer, Monika Möller-Florath, Lourdes Ros. // DaF unterrichten Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremdsprache Ernst Klett Sprachen GmbH, 70178 Stuttgart. 2013. Seiten 141-144.
19. Emilie Brouze . Contre «l’invasion numérique» à l’école, ces enseignants entrent en résistance // 2016. <https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-education/20160829.RUE3682/contre-l-invasion-numerique-a-l-ecole-ces-enseignants-entrent-en-resistance.html>
20. Christophe Castro. Bernard Stiegler : «Avec le numérique, nous sommes dans l’obligation de repenser l’éducation» // 2013. <https://www.inriality.fr/education/ecole/mooc/bernard-stiegler-avec/>
21. Margit Grüner, Tim Hassert // Computer im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 14. Goethe-Institut, München. – 2000. – Seiten 159 – 164.
22. Noémie Rousseau, Dessin Sylvie Serprix. Philippe Bihouix : «Avec l’école numérique, nous allons élever nos enfants "hors-sol", comme des tomates» // 2016. http://www.liberation.fr/debats/2016/09/02/philippe-bihouix-avec-l-ecole-numerique-nous-allons-elever-nos-enfants-hors-sol-comme-des-tomates_1478435
23. Wie sollen die Kinder in Zukunft lernen? // Dein Spiegel. Juni 2017. S. 16 – 21.
24. Steve Jobs würde sich im Grab umdrehen // Der Spiegel. Edition „Wissen“. September 2017. S. 134 – 139.
25. <https://www.inriality.fr/education/ecole/mooc/bernard-stiegler-avec/>
26. http://www.liberation.fr/debats/2016/09/02/philippe-bihouix-avec-l-ecole-numerique-nous-allons-elever-nos-enfants-hors-sol-comme-des-tomates_1478435

27. <https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-education/20160829.RUE3698/appel-de-beauchastel-contre-l-ecole-numerique.htm>
28. <https://www.zdf.de/kinder/logo>

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ СРЕДСТВА И ИНСТРУМЕНТЫ РАБОТЫ С НИМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗАХ

Аннотация. Предлагаются практические рекомендации преподавателям по работе с оборудованием и программными средствами обработки мультимедийного материала в процессе обучения иностранным языкам. К оборудованию отнесен планшет преподавателя и телевизор как его монитор, а к программным средствам - 5 продуктов программного обеспечения. Такой необходимый минимум программ необходим для предварительной обработки мультимедийного материала и работы с полученными файлами на занятии.

Ключевые слова: мультимедиа, иностранные языки, методика обучения, видеофрагмент, подкаст, информационные технологии, интенсификация самостоятельной работы учащегося.

MULTIMEDIA MEANS AND ITS SOFTWARE IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Annotation. Practical recommendations are offered for teachers and tutors for equipment and software of processing multimedia means for classes in foreign languages. Tablet PC and TV set as monitor are considered as equipment as well as 5 programs are a software block for it. It comprises a software minimum for processing multimedia files designated for class activities.

Key words: Multimedia, foreign languages, methodology, footage, podcast, information technologies, development of personal contribution in the study

Необходимость использования преподавателем иностранных языков технологии в процессе обучения современного поколения студентов является велением времени и средством построения цифровой экономики. К технологическим средствам относятся, прежде всего, мультимедийные продукты и приложения для работы с ними.

Молодое, технически подкованное поколение учащихся, пришедшее к нам для обучения иностранному языку, сформировало новые требования к преподавательским компетенциям в области современных компьютерных технологий. [6] Эти требования заставляют сосредотачиваться на поиске современных форм взаимодействия с аудиторией, что предполагает не только знание методики преподавания иностранного языка и планирования проведения занятий с учетом программы учебного заведения, но и владение на достаточно высоком уровне современными техническими средствами обеспечения занятий мультимедийными средствами. Основное внимание в этой статье будет уделено не столько тому, с какими мультимедийными средствами может работать преподаватель – подкасты, видеофрагменты (footages), художественные и документальные фильмы, песенная лирика. Этим темам уже уделялось достаточное внимание. [1, 2, 4, 7] Однако вопрос, как педагогу подготовить аудио и видео материалы занятий для их наиболее удобного и эффективного использования во время занятия, часто остается terra incognita.

Очень часто преподаватели иностранных языков являются носителями тематически широкого, однако, сугубо гуманитарного образования. Зачастую,

не являясь продвинутыми пользователями ПК, многие коллеги испытывают трудности при работе с мультимедийными источниками, выходящими за рамки использования компьютера как простого печатающего устройства. Это является причиной отказа от использования современных мультимедийных средств и киберустройств. При этом, современные учащиеся прекрасно ориентируются в глобальной сети, владеют, и подчас на продвинутом уровне, компьютерами, планшетами, и другими гаджетами. Они правомерно ожидают их широкого использования в процессе обучения. «Talk and chalk» уже не является мотивирующим стимулом для современных студентов. Навыки преподавательского владения инструментарием информационного образования можно разделить на две большие группы: владение оборудованием (hardware competence) и применение программного обеспечения (software skills). [3, с. 17]

Использование мультимедийных средств обучения иностранному языку обладает значительными преимуществами в сравнении с классическими методами преподавания. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в различных комбинациях; помогают создать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия; способствуют реализации индивидуального подхода и интенсификации самостоятельной работы учащегося. [5, с. 122]

ВУЗы пока не в состоянии полностью обеспечить все классы для изучения иностранных языков компьютерным оборудованием. Поэтому сосредоточим внимание на имеющихся в каждой аудитории телевизоре и возможностях подключения к нему ноутбука или планшетного компьютера преподавателя. Как правило, телевизор используется как телеприемник, принимающий текущие новости зарубежного телевидения. Такой способ часто применяется для продвинутых групп учащихся, но он не позволяет заранее подготовить материал занятия, запланировать его уровень, длительность и повторное воспроизведение. При этом для групп слабого и среднего уровней в большинстве случаев нет возможности подключать субтитры. Использование планшета преподавателя решает эти проблемы. Видео материал может занимать строго определенное время и быть интегрированным в тематику занятия. Преподаватель не просто включает телевизор, полагаясь на вещание из телестудии, он методически определяет и планирует учебный видеоматериал, наилучшим образом отражающий цель занятия. Для решения подобных задач должны быть навыки работы с оборудованием.

Начнем с планшета, поскольку сейчас это наиболее легкое по весу устройство, которое всегда можно принести на занятие. Планшет должен иметь функцию подключения к телевизору. Наиболее простым является подключение через кабель HDMI (High Definition Multimedia Interface). Разъемами HDMI оснащено большинство современных телевизоров и гаджетов. Один конец кабеля подключается к телевизору, другой – к планшету. После подключения чаще всего происходит автоматическая настройка передачи видео и аудио сигнала. Наличие такого типа подключения позволяет использовать телевизор в качестве монитора, на который изображение и звук передаются с помощью одного кабеля. К преимуществам такого подключения можно отнести высокое

качество изображения и звука, простоту настройки и, как было сказано выше, повсеместное использование HDMI интерфейса в современных устройствах. В некоторых случаях, в гаджетах используются разъемы mini или micro-HDMI. В этом случае можно воспользоваться специальным адаптером.

Для устаревших моделей телевизоров подключение выполняется через телевизионный выход VGA (Video Graphics Array). Однако в этом случае придется позаботиться еще и о звуке, поскольку выход VGA допускает передачу на экран только изображения. Для этого придется иметь внешнюю беспроводную (Bluetooth) колонку, которую лучше расположить ближе к студентам.

Теперь, когда нам известно, как сопрягаются планшет с телевизором, обсудим вторую группу навыков – использование программного обеспечения. В рамках данной темы рассмотрим минимальный набор программных средств, позволяющий подготовить качественный материал для повышения эффективности занятий. Предлагаю обратить внимание на программы MP3 Audio Editor, Ummu Video Downloader, SolveigMM Video Splitter, VLC Media Player и сайты www.Keepvid.com и www.Subscene.com.

Первая программа MP3 Audio Editor – редактор сжатых звуковых файлов наиболее распространенного стандарта MP3. Программа ориентирована на пользователей, постигающих азы звукового редактирования, интуитивно понятна, обладает дружелюбным интерфейсом и распространяется бесплатно для частного использования. Программа поддерживает операций вырезания, копирования, вставки, удаления, микширования в процессе редактирования файлов. Программа может быть незаменима при подготовке экзаменационных файлов на аудирование [8].

Второй программой является Ummu Video Downloader. Инструмент предназначен для скачивания на компьютер любого видеоролика с популярного медиапортала YouTube. Программа может сохранить непосредственно сам видеоклип, или, при необходимости, только аудиодорожку, после чего в любое время и уже без доступа в Интернет их можно воспроизвести в хорошем качестве. Для закидывания видеофайла нужно скопировать в указанное поле его URL (Uniform Resource Locator) - определитель местонахождения ресурса, адрес в Интернете. После чего программа отображает выбранное видео и можно начинать его загрузку в требуемом формате и разрешении [9].

Третья программа - SolveigMM Video Splitter. Она написана для разрезания видео и звуковых файлов и предоставляет возможность быстро вырезать и сохранить произвольное количество медиа фрагментов из видео или аудио файла. Программа платная – стоимость установки на 1 ПК 990 руб. Имеется пробная версия на ограниченный срок действия [10].

Четвертая программа - VLC Media Player – бесплатный кроссплатформенный (работающий с большинством операционных систем) медиаплеер. Распространяемый бесплатно проигрыватель позволяет воспроизводить видео и аудио файлы практически всех форматов [11].

Заключительным источником инструментария преподавателя являются сайты www.Keepvid.com и www.Subscene.com, на которых можно найти субтитры к большинству фильмов и видеофрагментов на UTube. Расширение файла субтитров - str. Поиск субтитров осуществляется либо по URL, либо по названию видеоматериала [12, 13].

Таким образом, традиционные технологии обучения должны если не замениться, то существенно дополниться новыми информационными развивающими педагогическими технологиями. Для успешного внедрения этих технологий в процесс обучения преподаватель должен иметь практические навыки использования компьютерных аппаратных и программных средств, уметь организовать поиск необходимого контента, а также владеть навыками построения информационных структур. [14]

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коптелова И.Е., Нечаева Е.И. Использование ресурсов СМИ в Интернете при обучении английскому языку. // Мир педагогики и психологии. 2017. №7 (17). С. 20-26.
2. Нечаева Е.И. Об использовании интернета в обучении иностранному языку. // Воспитание, обучение, образование: новые методы и технологии. Сб. материалов Международной научно-практической конференции. 2017. С. 300-314.
3. Сеницын А.Ю. Мультимедийные средства обучения ESP для магистратуры. Учебное пособие. М.: ДА МИД России. 2015.
4. Сеницын А.Ю. Использование мультимедийных средств для изучения иностранного языка. // Язык. Культура. Общество. Актуальные вопросы, методы исследования и проблемы преподавания. Дипломатическая Академия МИД России. М.: 2017. С. 121-126.
5. Соболева А.В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 119-123.
6. Шевченко А.П. Применение компьютерных технологий в обучении иностранному языку // Современная информационно-образовательная среда: проблемы и перспективы развития: Материалы всероссийского педагогического форума молодых ученых. Москва, 2017. С. 127-132.
7. Шитарева М.В. Интеграция мультимедийных пособий по чтению художественной литературы в учебный процесс ДА МИД России. // В сб. материалов конференции «Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе». Чебоксары. 2017. С. 227-232.
8. <https://soft-file.ru/mp3-audio-editor/> (дата обращения 28.01.2018)
9. <https://videodownloader.ummy.net/ru/> (дата обращения 28.01.2018)
10. <http://www.solveigmm.com/ru/products/video-splitter/> (дата обращения 28.01.2018)
11. <http://www.videolan.org/vlc/> (дата обращения 28.01.2018)
12. <http://keepvid.com> (дата обращения 28.01.2018)
13. <https://subscene.com/> (дата обращения 28.01.2018)
14. <https://for-teacher.ru/technique/78-multimedia-tehnologii-v-obrazovanii.html> (дата обращения 28.01.2018)

Степанова М.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ ГЕНЕРАЛЬНОГО ШТАБА ВООРУЖЕННЫХ СИЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье говорится об использовании технических средств при обучении русскому языку иностранных военнослужащих в Военной академии Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации. Перечисляются все технические средства, которыми оборудованы учебные и лингафонные классы, дается описание их возможностей, и как их используют при обучении слушателей всем видам речевой деятельности.

Ключевые слова: РКИ, технические средства обучения (ТСО), виды речевой деятельности, лингафонный кабинет, интерактивная доска, компьютер, вводно-фонетический курс, фонетические и лексико-грамматические задания.

Stepanova M.A.

USING TECHNICAL TEACHING AIDS IN TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN OFFICERS AT MILITARY ACADEMY OF THE GENERAL STAFF OF THE ARMED FORCES OF THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract. The article deals with the efficient use of technical facilities when the training foreign military men at the General Staff Military Academy of the Russian Federation's Armed Forces. All the technical means that educational classrooms and language labs are equipped with we can find in the article as well as the description of their capabilities and how to use them when teaching undergraduates to all kinds of speech activity.

Key words: Russian as a foreign language, technical means of teaching, types of speech activity, a language lab, an interactive board, a computer, an introductory-phonetic course, phonetic and lexical-grammatical tasks.

Прочитываем известного ученого Е.И. Пассова: «Урок – это плацдарм, на котором разворачивается битва за знания; учитель же – полководец. Он четко должен знать цель, стратегию осуществления цели, хорошо владеть средствами «борьбы» и активно сражаться». Целью обучения иностранных слушателей русскому языку является формирование умений учащихся владеть тактиками решения типовых задач в актуальных сферах общения, т.е. развитие коммуникативной компетенции учащихся. По определению И.А. Зимней «Коммуникативная компетенция – это индивидуальная способность человека адекватно разным ситуациям общения организовать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах соответствующими каждой ситуации языковыми средствами и способами». **Языковая цель** – уметь строить, анализировать предложения на русском языке, а речевая – это владеть основными видами речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение и письмо.

Стратегией достижения цели обучения является методика преподавания.

Вопросу совершенствования методики обучения иностранных военнослужащих русскому языку в Военной академии Генерального штаба уделяется большое внимание.

Сначала хотелось бы озвучить ряд факторов, влияющих на результат обучения иностранных военнослужащих русскому языку в ВАГШ ВС РФ.

Во-первых, возраст обучающихся колеблется от 40 до 60 лет. Способности к обучению в этом возрасте снижены.

Во-вторых, обычно наши слушатели занимают в своей стране и в ВС достаточно высокое положение, и они стесняются свободно говорить по-русски, боясь сделать ошибки, что вызывает определенные трудности при обучении.

В-третьих, позднее прибытие некоторых групп, и сокращение тем самым времени изучения русского языка не способствует хорошему усвоению программы по дисциплине. Наши преподаватели вынуждены проходить программу в ускоренном темпе, готовить дополнительные учебные материалы, стараясь сохранить эффективность процесса обучения.

В-четвертых, иногда общеобразовательный уровень приезжающих военнослужащих бывает очень низким и не позволяет им успешно овладеть языком в установленные сроки.

Русский язык является одним из самых сложных языков в мире, поэтому при его изучении у иностранцев возникают трудности. Для того чтобы обучение слушателей русскому языку было эффективным, преподаватели нашей кафедры грамотно организуют учебный процесс, учитывая типичные сложности, возникающие в ходе образовательного процесса, активно используют технические средства обучения.

Технические средства обучения представляют собой совокупность технических устройств и носителей информации, обеспечивающих циркуляцию информации на всех этапах учебного процесса.

На практических занятиях мы стараемся задействовать ТСО в обучении всем аспектам русского языка как иностранному: языковому (фонетический, грамматический, лексический) и речевому (аудирование, говорение, письмо и чтение).

Для этого на кафедре существует комплекс технических средств обучения. Он включает в себя интерактивные доски, 2 лингафонных кабинета, компьютеры и телевизоры в каждом классе.

На начальном этапе преподаватели нашей кафедры уделяют особое внимание **языковому аспекту**.

Фонетическая составляющая данного аспекта. Овладение навыками правильного произношения является необходимым условием развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности.



Произносительные навыки учащихся могут быть: а) артикуляционными; б) просодическими (навыки правильного словесного ударения); в) интонационными. Формирование этих трёх подвидов произносительных навыков в их взаимосвязи – основная задача обучения произношению. Другая задача – формирование слуховых образов русских звуков и целых слов и на их базе – навыков опознания слов, словосочетаний и целых высказываний. Третья задача – формирование умений контроля (за чужим произношением) и самоконтроля. Четвёртая задача – это овладение правилами перехода от графического образа слова к его произношению, т.е. уже при обучении фонетическим средствам преподаватели обучают и технике чтения и письма. При выполнении данных задач мы активно используем наши лингафонные кабинеты. Лингафонный кабинет оборудован 12-тью местами для обучающихся. Эти рабочие места оснащены компьютерами, которые подсоединены к компьютеру преподавателя. Преподаватель произносит звуки, слова, словосочетания и т.д. для повторения учащимися или предоставляет учебный материал, уже записанный на компьютере. При этом он имеет возможность контролировать работу каждого слушателя, корректируя его произношение. Оборудование кабинета позволяет проводить следующие виды работ: самостоятельная аудиозапись слушателей с последующим прослушиванием записанного и возможностью сознательно отработать правильное произношение; ведение диалогов и полилогов на заданную тему с преподавателем или между слушателями; воспроизводить монологи с опорой на зрительные образы (слайды), выведенные на их компьютеры и доску.

Во время Вводно-фонетического курса мы используем учебно-методические материалы «Лабораторные работы в лингафонном кабинете для слушателей подготовительного курса спецфакультета», подготовленные преподавателями нашей кафедры. Данные материалы полностью сопровождают академический начальный курс русского языка.

Эти материалы включают фонетические и лексико-грамматические задания. При выполнении некоторых из них предлагается записать текст за диктором, таким образом, одновременно развиваются навыки всех видов речевой деятельности. Пособие представлено и в печатном варианте, и в аудиозаписи, сделанной преподавателями по соответствующей методике.

Чтобы добиться автоматизма, мы сосредоточиваем сознательное внимание слушателя на отработке сначала отдельных элементов артикуляции, а затем звука в целом – отдельно и в составе слога. Далее, включая отработанный звук в состав слова, мы ставим учащегося перед необходимостью думать уже не о произнесении этого звука, а о произнесении слова в целом. Затем мы такое слово включаем в состав осмысленного, коммуникативного высказывания. Общась при его помощи, учащийся вынужден сосредоточить внимание на том, **что** сказать, - и вся фонетическая сторона речи становится для него бессознательной.

Преимущество этого пособия заключается в том, что его можно использовать и на занятиях, и во время самоподготовки.

Следующий языковой аспект - грамматический. Грамматический строй языка может быть освоен без усвоения правил, однако мы согласны со многими методистами, которые утверждают, что знание правил облегчает и ускоряет практическое овладение иностранным языком.

При обучении иностранному языку как средству общения грамматика изучаемого языка имеет **прикладной характер**. Она нужна учащемуся для того, чтобы:

- а) правильно строить иноязычную речь;
- б) правильно понимать иноязычные высказывания;
- в) в случае необходимости – уметь сознательно контролировать построение высказывания и сознательно выбирать требуемые (или наиболее уместные) грамматические формы и конструкции.

Русский язык является флективным языком, и каждое слово имеет много окончаний. В данном аспекте особое внимание стоит уделить склонению, т.е. изменению слова по грамматическим категориям рода, числа и падежа. Особые трудности у иностранных военнослужащих вызывает падежная система русского языка, а также система форм глагола.

На кафедре разработано и активно используется пособие «Русские падежи в таблицах», в которых красочно в запоминающейся форме показаны изменения существительных и прилагательный по падежам.

Это пособие регулярно дорабатывается, обновляется. Последний переработанный вариант пособия издан в этом году.

ПРЕДЛОЖНЫЙ ПАДЕЖ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ МНОЖЕСТВЕННОГО ЧИСЛА			
группа	Им.п. (что?) → Пр.п. (где?)		окончания 1 п. → 6 п.
	1 п. (ед.ч.)	6 п. (мн.ч.)	
1 гр.	КУРС <input checked="" type="checkbox"/>	НА КУРС АХ	<input checked="" type="checkbox"/> В ^{мн.} НА
	БРИГАДА	В БРИГАД АХ	А → АХ
	ОКНО	НА ОКН АХ	О → АХ
2 гр.	МУЗЕЙ	В МУЗЕ ЯХ	Й → В ^{мн.} НА
	СЛОВАРЬ	В СЛОВАР ЯХ	
	МОРЕ	В МОР ЯХ	Е → ЯХ
	ЗАДАНИЕ	В ЗАДАНИ ЯХ	
	ДЕРЕВНЯ	В ДЕРЕВН ЯХ	
	АКАДЕМИЯ	В АКАДЕМИ ЯХ	Я → ЯХ
	ТЕТРАДЬ	В ТЕТРАД ЯХ	
		Ь <small>м. е. ж. рода</small>	

Пособие существует как в печатном, так и в электронном виде в программе PowerPoint и может использоваться, во-первых, для введения грамматического материала, во-вторых, для его закрепления на занятии, в-третьих, для контроля и самоконтроля усвоения языкового материала, а также для самостоятельной работы иностранных военнослужащих в часы самоподготовки. Падежные таблицы размещаются в порядке прохождения падежей по программе дисциплины. Изучение каждого падежа завершается перечнем ситуаций употребления данного падежа в речи. Для изучения каждого падежа на кафедре разработаны обобщающие слайд-программы, с

помощью которых отрабатываются грамматические явления, кроме того? есть программы для работы над военной лексикой, которые включают в себя и лексико-грамматические задания.

Важнейшим условием формирования грамматического навыка является наличие достаточного количества лексического материала, на который распространяется грамматическое обобщение. Автоматизация навыка требует многократного повторения одного и того же действия на изменяющемся лексическом материале.

Навык должен иметь следующие качества:

1. Правильность выполнения.
2. Бессознательность (автоматизированность) – выражение мысли при сосредоточении внимания на содержании.
3. Темп выполнения.
4. Прочность операции.
5. Способность к переносу, гибкость (расширение лексического материала не должно разрушать навык).

Достижению всех этих качеств способствует в том числе использование ТСО.

Лексический аспект. Без овладения словарным запасом невозможно ни понимание речи других людей, ни выражение собственных мыслей.

Овладеть иноязычной лексикой – это 1) усвоить (запомнить) значение и форму предусмотренного учебной программой минимума лексических единиц; 2) научиться пользоваться этими единицами в различных видах речевой деятельности; 3) научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении текстов. Таким образом, лексика нужна как для осуществления продуктивной речевой деятельности (говорения, письменной речи), так и рецептивной (аудирования, чтения).

Речевой подготовке иностранцев в академии отводится особое место, так как преподавание специальных дисциплин ведется на русском языке. На



подготовительном курсе «Русский язык» является базовой дисциплиной, ведь от успешного овладения устной и письменной русской речью, учебно-научным и собственно научным стилем речи зависит эффективность, интенсивность и результативность формирования профессиональной

компетенции обучающихся.

Для формирования речевой готовности иностранных военных специалистов к получению образования в военных вузах Российской Федерации при изучении русского языка проводятся занятия по языку специальных дисциплин.

Центральным элементом языка специальности, носителем основного предметного содержания является терминология, поэтому обучение языку специальности в основной части состоит в усвоении специальной терминологии. В соответствии с «Требованиями к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль» к концу учёбы на подготовительном курсе словарный запас иностранца должен включать 2300 слов. 25% словаря, примерно 500-700 слов, составляет специальная лексика. Овладение языком специальности осуществляется на основе военных учебно-научных текстов, подготовленных преподавателями профильных кафедр и обеспеченных преподавателями русского языка методически организованной системой заданий для развития коммуникативных навыков и умений ИВС.

Перед обучающимися стоит целый комплекс сложных языковых и речевых задач, поэтому учебный процесс должен быть организован максимально эффективно и рационально.

Для достижения этих целей на занятиях по русскому языку на ПК осуществляется активное применение технических средств и различных приемов и методов работы, что является важной составляющей процесса обучения. Существенно большая продуктивность и эффективность достигаются, если в традиционную систему занятий различного уровня и назначения включаются элементы интенсивных методов, рационально, компактно-системно используется учебный материал, обучение строится на основе сочетания интенсивных методик в рамках цикла занятий и в рамках одного занятия.

На начальном этапе обучения русскому языку, фонетическим и грамматическим явлениям, мы используем в основном бытовую, общепотребительную лексику. Но буквально на первых же уроках стараемся вводить и военные слова. Постепенно доля военной лексики увеличивается, и ко второму семестру мы изучаем достаточно большие тексты по специальности, грамматика при этом уходит на второй план.

На практических занятиях наши преподаватели занимаются

формированием профессиональной компетенции обучаемых, поскольку обучение языку происходит на текстах военных дисциплин, но наша задача — способствовать овладению слушателями военной лексикой,



конструкциями научного стиля речи, формированию умений и навыков устной и письменной научной речи, а также усвоению определенного лексического минимума, актуального для конкретной военной специальности.

Преподаватели русского языка решают данную задачу, работая в тесном контакте с коллегами военных кафедр.

Результатами такого сотрудничества являются два учебных пособия для подготовительного курса: «Русский язык как иностранный. Язык специальности» и «Военная безопасность». Первое пособие включает адаптированные тексты по таким дисциплинам как Оперативное искусство, Военное управление, Военная политология и социология, Военная стратегия, другие тексты по Военной безопасности.

К каждому тексту разработаны компьютерные программы, где в упражнениях отрабатываются произношение военных слов и словосочетаний, а языковые явления – в лексико-грамматических заданиях. Лексика



прокручивается многократно в разных ситуациях, а также у слушателей есть возможность прослушать текст в записи мужским голосом в обычном темпе, произвести собственную аудиозапись данного текста и прослушать ее, провести беседу по тематике текста. Завершает работу обычно монологическое высказывание с опорой

на карту, схему или план.

Данные программы можно использовать как в лингафонном кабинете, так и в учебных аудиториях, которые оснащены ТСО, как во время урока, так и в часы самоподготовки.

Страноведческий аспект. В комплексном обучении русскому языку



иностранцев военнослужащих преподаватели нашей кафедры уделяют

достаточно времени страноведческому аспекту. Страноведческий аспект – это содержательная сторона преподавания русского языка как иностранного. Знакомство с русской историей и культурой имеет большое значение. Обучающиеся проявляют искренний интерес к нашим достопримечательностям и традициям.

На подготовительном курсе каждый месяц предусмотрены экскурсии, которые проводятся на русском языке и являются видом практических занятий. Данным экскурсиям предшествуют красочные слайд-программы, которые знакомят офицеров с музеями, их экспонатами, а также готовят к восприятию страноведческой информации. Здесь также активно используются ТСО. Экскурсии проводят штатные экскурсоводы в быстром темпе. Тексты экскурсий являются неадаптированными.

Кроме того, каждый год преподаватели готовят и проводят такие тематические занятия как «День славянской письменности», «Новый год», «Масленица». **И, конечно,** с использованием ТСО, аудио- и видеоматериалов.



Данные занятия формируют чувства уважения и любви к России, ее истории.

Совместно со слушателями наши преподаватели готовят уроки-презентации, посвященные родным странам иностранных военнослужащих и вооруженным силам этих стран.



Такая форма работы способствует установлению прочных межкультурных связей представителей разных стран и преподавателей, развивает толерантные отношения между иностранными военнослужащими.

Обучение русскому языку продолжается на 1, 2 курсах магистратуры и ДПО (10-месяцев) в форме практических занятий по языку специальности. Для совершенствования речевой компетенции разработаны учебные пособия, которые полностью соответствуют материалам лекций по специальности, что повышает уровень восприятия данного материала уже на военных лекциях. И опять почти к каждому уроку преподаватели подготовили компьютерные программы, которые разнообразят процесс обучения и стимулируют у слушателей интерес к русскому языку.

Кроме перечисленных программ преподаватели нашей кафедры используют аутентичные лингвистические материалы: тексты и видеофрагменты. Чаще всего это материалы СМИ. Тем самым мы реализуем так называемый «интерактивный подход». В последние годы в методике преподавания иностранных языков наметилась тенденция к переходу от коммуникативного подхода к его разновидности — интерактивному подходу, который был предложен западными методистами. Важным является тот факт, что при использовании интерактивного подхода к обучению иностранным языкам основное внимание уделяется самому процессу коммуникации и учебной ситуации в аудитории, в то время как коммуникативное обучение ставит в центре внимания коммуникативные функции языка. Основной целью интерактивной методики является привитие навыков самостоятельного поиска ответов и обучения через взаимодействие. При этом основной упор должен быть сделан на взаимодействие учащихся друг с другом. Через взаимодействие слушатели могут увеличить свой словарный запас в процессе чтения или прослушивания аутентичного материала, а также высказываний других слушателей в процессе обсуждений, выполнения совместных заданий. Для действительно эффективного использования видео на занятии необходимо убедиться в том, что:

- содержание видеоматериалов соответствует реальному уровню общения и языкового развития учащихся и корреспондируется с содержанием серии занятий по теме;
- ситуации видеофрагмента предоставляют интересные возможности для развития языковой, речевой, социокультурной компетенции учащихся;
- контекст имеет определенную степень новизны или неожиданности;
- текст видео сопровождается четкой инструкцией, направленной на решение конкретной и реалистичной учебной задачи, понятной ученикам и оправданной всей логикой занятия.

Таким образом, видеоматериалы как один из видов аудиовизуальных средств обучения не только предоставляют возможности для эффективного усвоения учебного материала, но и оказывают сильное эмоциональное воздействие на учащихся, служат стимулом для создания дополнительной мотивации в дальнейшей учебно-поисковой и творческой деятельности. В целом интерактивный подход к обучению иностранному языку производит суммарный эффект, выраженный в том, что на фоне адекватного программе освоения знаний формируются:

- умение сотрудничать;

- коммуникативная компетентность;
- толерантность (принятие других).

В то же время интерактивный подход к использованию аудиовизуальных средств в процессе обучения не отрицает хорошо проверенной на практике традиционной методики. Ведь именно интеграция различных методов, приемов, форм и средств обучения способствует наиболее эффективному усвоению учебного материала, качественной и полноценной подготовке специалистов.

Отдельно хочется похвалиться тем, что каждый кабинет русского языка на специальном факультете оснащен электронной сенсорной доской с соответствующим программным обеспечением, которая с успехом заменяет массу дополнительного оборудования – DVD-проигрыватель, аудиомаягнитофон, телевизор – и способна превратить любую аудиторию в динамичную среду обучения.

Электронные интерактивные доски – это эффективный способ внедрения электронного содержания учебного материала и мультимедийных материалов в процесс обучения. Материал урока четко вырисовывается на экране интерактивной доски и нацеливает каждого учащегося на активную плодотворную деятельность. Заранее подготовленные тематические тексты на русском языке, обучающие и проверочные упражнения, красочные картинки различного характера, материал русскоязычных мультимедийных дисков, аудио-, видеоматериалы служат для введения или активизации материала урока, повторения или закрепления лексических единиц и грамматической структуры языка, контроля и самоконтроля знаний. Интерактивная доска позволяет работать без использования клавиатуры, «мыши» и монитора компьютера. Все необходимые действия можно проделывать непосредственно на экране посредством специального маркера. Преподаватель не отвлекается от урока для проведения необходимых манипуляций за компьютером. Это положительно сказывается на качестве подачи учебного материала. Таким образом, используя интерактивную доску, можно постоянно организовывать в электронном виде работу учащегося. Это значительно экономит время, стимулирует развитие мыслительной и творческой активности, включает в работу всех учащихся, находящихся в классе.

В качестве заключения можно сказать, что технические средства обучения позволяют отрабатывать фонетические навыки, тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивают реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы учащихся. Использование ТСО задействует у обучаемого все три канала восприятия: слуховой, визуальный и кинестетический, что позволяет увеличить объем и прочность усвоения изучаемого материала, значительно повышает статус учащегося в учебном процессе, увеличивает познавательную активность

слушателей и поддерживает интерес к предмету, а также расширяет поле для самостоятельной деятельности.

Однако не надо забывать, что ТСО остается только вспомогательным средством при обучении русскому языку как иностранному, и никогда не заменит преподавателя, его деятельности в аудитории.

Хотелось бы сказать еще несколько слов о роли преподавателя РКИ на



современном этапе, когда все больше внимания уделяется обеспечению качества учебной работы, а эффективность обучения становится особенно важным аспектом педагогического поиска, когда возвращается интерес к проблеме интенсификации обучения и поиску скрытых психических резервов овладения русским языком как иностранным. Поэтому, исходя из позиции лично-деятельной ориентации обучения и считая, что в учебном процессе главная роль принадлежит преподавателю, мы полностью разделяем утверждение В.В. Добровольской о том, что «... одной из важнейших характеристик современного преподавателя становится умение сочетать в своей ... деятельности традиции и новаторство, умение, не разрушая работающих стереотипов дидактики и методики, видеть их устаревающие стороны, корректировать их, а затем реализовывать на практике пути их обновления» (8, с. 60).

Коллектив кафедры иностранных и русского языков Военной академии Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации постоянно работает над совершенствованием методов и средств обучения, в том числе технических, используя все возможности, которые предоставляет руководство академии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вольнова Д.Н., Меланченко Е.А. Организация процесса обучения русскому языку как иностранному: актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного, роль преподавателя и учащегося в процессе обучения // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/08/68724>.

2. Крючкова Л.С. «Интенсивный курс по развитию навыков устной речи. Русский язык как иностранный». 3-е изд. М.: Флинта: Наука, 2005.
3. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык. М.: Логос, 2002. 528 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989.
5. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977.
6. Сучкова Г.А., Румянцева Н.М. Урок в процессе обучения русскому языку иностранных учащихся // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография / под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М.: РУДН, 2002. 246 с.
7. Гапочка И.К. Пути совершенствования методики обучения русскому языку как иностранному // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография / под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М.: РУДН, 2002, с. 41.
8. Добровольская В.В. Традиции и новаторство в современной методическое парадигме преподавания РКИ // Традиции и новации в преподавании русского языка как иностранного. М.: МАКС Пресс, 2006. С. 20-24.
9. Егорченкова Е.Я., Завьялова А.Г., Кравченко А.В. Формирование самообразовательной компетенции по иностранному языку у студентов неязыкового экономического вуза // Иностранные языки в школе. 2003. №3. С. 20-24.
10. Иностранный язык как предмет преподавания. цели и содержание обучения иностранному языку. URL: <http://syrrik.narod.ru/rki.htm>
11. Штанько Е. В. Современные технические средства обучения на уроке английского языка [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. С. 258-261. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1301/>

СПИСОК ДОКЛАДЧИКОВ

Алеевская Александра Олеговна	<i>старший преподаватель кафедры иностранных языков Академии ФСИИ России, Рязань</i>	alejevskaya.al@yandex.ru
Алексеева Татьяна Евгеньевна	<i>кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Академии ФСИИ России, Рязань</i>	tat-alexeeva@yandex.ru
Антюфеева Татьяна Валерьевна	<i>кандидат географических наук, доцент кафедры Экологии и Природопользования, Алтайский Государственный Университет, Барнаул</i>	atv-08@mail.ru
Архипова Елена Викторовна	<i>доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань</i>	e.arkhipova@rsu.edu.ru
Бурлак Татьяна Альбертовна	<i>ст. преподаватель кафедры романских языков, ДА МИД России, Москва</i>	burlak1902@yandex.ru
Буробина Светлана Валентиновна	<i>преподаватель кафедры иностранных языков Академии ФСИИ России, Рязань</i>	burobina.s@yandex.ru
Варламова Ольга Федоровна	<i>старший преподаватель кафедры иностранных языков Академии ФСИИ России, Рязань</i>	vrlmv.olga@gmail.com
Васильева Ирина Вячеславовна	<i>кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков Академии ФСИИ России, Рязань</i>	irina-vas2009@yandex.ru
Власенко Светлана Викторовна	<i>кандидат филологических наук, доцент доцент факультета права Национального исследовательского университета "Высшая школа экономики" (НИУ ВШЭ); доцент Института непрерывного образования Московского государственного лингвистического университета (МГЛУ), доцент лингвистического факультета Российского государственного социального университета (РГСУ)</i>	svetsign@gmail.com
Воробьева Елена Николаевна	<i>кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Русского и иностранных языков» Вологодского института права и экономики ФСИИ России, Вологда</i>	helenvorobyova@mail.ru
Воробьев Юрий Алексеевич	<i>кандидат филолог. наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Академии ФСИИ России, Рязань</i>	jurij.worobjow@yandex.ru
Галимзянова Альбина	<i>аспирант, Дипломатическая академия МИД России, Москва</i>	Galaktika735@mail.ru

Каримовна		
Гамова Ольга Леонидовна	<i>кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков, Воронежский институт ФСИН России, Воронеж</i>	olga-gamova26@rambler.ru
Гусарова Наталья Геннадьевна	<i>ст. преподаватель кафедры английского языка МО и МП, ДА МИД России, Москва</i>	nggusarova@gmail.com
Дегтева Ирина Владимировна	<i>кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и других славянских языков ДА МИД России, Москва</i>	irinadegteva@yandex.ru
Демко Тамара Николаевна	<i>кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и истории Академии ФСИН России, Рязань</i>	luscha1882@mail.ru
Денисенко Ольга Владимировна	<i>ст. преп. кафедры ИЯ ЕФ, Алтайский Государственный Университет, Барнаул</i>	olyadenisenko@mail.ru
Денисова Светлана Сергеевна	<i>кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой белорусского и иностраных языков Академии МВД Республики Беларусь, Минск</i>	denikveta@mail.ru
Джавад Ольга Васильевна	<i>аспирант, Дипломатическая Академия МИД РФ, Москва</i>	olgadzhavad@gmail.com
Дружининская Ольга Васильевна	<i>кандидат филологических наук, доцент, старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков Вологодского института права и экономики ФСИН России, Вологда</i>	ovdru@mail.ru
Жебряткина Ирина Яковлевна	<i>кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Академии ФСИН России, Рязань</i>	miss.zhebratkina@mail.ru
Зоткина Ирина Владимировна	<i>кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Немецкого и французского языков» Дипломатической академии МИД РФ, Москва</i>	ira_zotkina@mail.ru
Зоткина Татьяна Анатольевна	<i>старший преподаватель кафедры иностраных языков Академии ФСИН России</i>	e.bennet2016@yandex.ru
Ирмухамедова Гульчехра Насыровна	<i>кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Университет Мировой Экономики и Дипломатии, Ташкент</i>	girmukhamedova@rambler.ru
Исупова Марина Михайловна	<i>кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка №2 Московского государственного юридического университета имени О.Е.Кутафина (МГЮА), Москва</i>	marinaisupova@yandex.ru
Колеватова Марина Ивановна	<i>кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского и других славянских языков, ДА МИД России,</i>	mkolevatova@yandex.ru

	<i>Москва</i>	
Коптелова Ирина Евгеньевна	<i>кандидат философских наук, профессор кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД России, Москва</i>	ms.koptelova@list.ru
Коренева Елена Владимировна	<i>кандидат филологических наук, доцент кафедры испанского языка факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова, Москва</i>	arco2001@mail.ru
Коржева Лидия Борисовна	<i>кандидат филологических наук, зав.кафедрой английского языка факультета МЭ, ДА МИД России, Москва</i>	iglidia@mail.ru
Коробейникова Людмила Николаевна	<i>доцент кафедры русского и других славянских языков, ДА МИД России, Москва</i>	korobejnl@yahoo.com
Короткина Ирина Борисовна	<i>кандидат педагогических наук, доцент, заведующая межфакультетской кафедрой английского языка, Московская высшая школа социальных и экономических наук; доцент Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; член Правления Национального консорциума центров письма</i>	irina.korotkina@gmail.com
Костарнова Оксана Сергеевна	<i>преподаватель кафедры романских языков, Дипломатическая академия МИД России, Москва</i>	o.potopalskaya@gmail.com
Куприна Ольга Геннадьевна	<i>кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Рязанского государственного радиотехнического университета, Рязань</i>	shishkova-olga@yandex.ru
Кремер Инесса Юрьевна	<i>кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Рязанского высшего воздушно-десантного училища им. В.Ф. Маргелова</i>	Ines1505@mail.ru
Кузнецова Ирина Ивановна	<i>преподаватель, доцент кафедры иностранных и русского языков Рязанского высшего воздушно-десантного училища им. В.Ф. Маргелова</i>	IRSMITH2009@yandex.ru
Лагунова Людмила Викторовна	<i>кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики социально-гуманитарного образования Рязанского института развития образования, Рязань</i>	logunova_l@mail.ru
Лапина Наталья Алексеевна	<i>преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Рязанский филиал Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, Рязань</i>	florence-narkissa@rambler.ru

Ларионова Евгения Ивановна	кандидат филологических наук, доцент кафедры восточных языков Дипломатической академии МИД России, Москва	haziiran@mail.ru
Лошак Галина Петровна	кандидат филологических наук, доцент кафедры «Гуманитарные дисциплины» Рязанского государственного агротехнологического университета им. П.А. Костычева, Рязань	Sorokodum2014@yandex.ru
Максимова Инна Радиславовна	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Академии ФСИН России, Рязань	imaksi20@rambler.ru
Маткова Майя Валентиновна	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Военная Академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого Министерства обороны Российской Федерации (филиал в г. Серпухове), Серпухов, Московская область	margarita-romanovich@rambler.ru
Матюшечкина Галина Геннадьевна	кандидат филологических наук, доцент, доцент Дипломатической академии, Москва	sudzha@mail.ru
Мирзоева Фатима Расуловна	кандидат педагогических наук, профессор кафедры английского языка очно-заочного отделения, Дипломатическая Академия МИД РФ, Москва	fatima_kalaeva@mail.ru
Мироненко Елена Станиславовна	кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков Вологодского института права и экономики ФСИН России, Вологда	voselena35@mail.ru
Миронова Марина Васильевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Дипломатической академии МИД России, Москва	marinamironova1@list.ru
Митрофанова Ольга Александровна	старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков Дипломатической академии МИД РФ	DAConfa@mail.ru
Мозлоев Асланбек Тотырбекович	кандидат исторических наук, профессор, зав. кафедрой восточных языков, ДА МИД России, Москва	DAConfa@mail.ru
Мочалова Татьяна Сергеевна	кандидат филологических наук, профессор кафедры русского и других славянских языков Дипломатической академии МИД РФ, Москва	tmochalova@mail.ru
Назаренко Анна Игоревна	кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков, Дипломатическая академия МИД России, Москва	annushka_n@mail.ru
Нгуен Мань Хай	аспирант кафедры «Русский язык» Московского педагогического государственного университета, Москва	manhhainguyen213@yahoo.com.vn

Никанорова Ирина Александровна	<i>кандидат филологических наук, профессор, профессор кафедры английского языка факультета МО и МП, Дипломатическая академия МИД России, Москва</i>	irina.nikanorova@dipacademy.ru
Носенко Игорь Григорьевич	<i>кандидат филологических наук, профессор кафедры русского и других славянских языков Дипломатической академии МИД России, Москва</i>	DAConfa@mail.ru
Объедкова Ирина Владимировна	<i>старший преподаватель кафедры иностранных языков Академии ФСИН России</i>	ira.ob@mail.ru
Овчинникова Елена Михайловна	<i>ст. преподаватель кафедры ИЯ ЕФ, Алтайский Государственный Университет, Барнаул</i>	helen.vat-no@mail.ru
Панченко Лариса Владимировна	<i>кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка факультета Мировой экономики, Дипломатическая академия МИД России, Москва</i>	lvpanchenko@yandex.ru
Персикова Тамара Николаевна	<i>кандидат культурологии, профессор кафедры английского языка факультета МО и МП, ДМ МИД России, Москва</i>	tpersikova@rambler.ru
Полежаева Елена Алексеевна	<i>старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков Дипломатической академии МИД России, Москва</i>	lenapolezhaeva@gmail.com
Просвирина Ольга Артемовна	<i>кандидат филологических наук, доцент Кафедры русского и других славянских языков Дипломатической академии МИД России, Москва</i>	prosvirinaolga@gmail.com
Пчелинцева Дарья Геннадьевна	<i>преподаватель кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России, Рязань</i>	Darena90@mail.ru
Романович Маргарита Юрьевна	<i>кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского как второго переводческого факультета, Московский Государственный Лингвистический Университет, Москва</i>	margarita-romanovich@rambler.ru
Раренко Марина Борисовна	<i>кандидат филологических наук, с.н.с. отдела языкознания Института научной информации по общественным наукам (ИНИОН) РАН, Москва</i>	rarenco@rambler.ru
Русакова Ирина Борисовна	<i>кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка факультета МО и МП, ДА МИД России, Москва</i>	rusakovairina2007@yandex.ru
Савилова Инна Петровна	<i>кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища им. В.Ф. Маргелова, Рязань</i>	vovas@yandex.ru

Селезнева Маргарита Викторовна	кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова, Рязань; ассоциированный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Москва	selezneva-margarita@rambler.ru
Синицын Алексей Юрьевич	кандидат политических наук, доцент кафедры иностранных языков, ДА МИД России	alnasina@live.ru
Софронова Лариса Владиславовна	кандидат филологических наук, доцент кафедры восточных языков, ДА МИД России, Москва	lvs877@gmail.com
Степанова Марина Альбертовна	ст. преподаватель кафедры иностранных и русского языков Военной академии Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации, Москва	
Степанова Светлана Юрьевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка МО и МП, ДА МИД России, Москва	svetlana.y.stepanova@gmail.com
Страмнова Татьяна Владимировна	кандидат педагогических наук, доцент, ГИРЯ им А.С. Пушкина	Tatianastramnova@mail.ru
Трофимова Зоя Семеновна	доцент, профессор кафедры английского языка МО и МП, ДА МИД России, Москва	DAConfa@mail.ru
Трошина Наталья Николаевна	кандидат филологических наук, с.н.с., ведущий научный сотрудник Отдела языкознания, Институт научной информации по общественным наукам РАН (ИНИОН), Москва	troshinat@mail.ru
Тюменева Наталья Петровна	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Академии ФСИН России, Рязань	Nataly.Tyum@yandex.ru
Урубкова Лидия Михайловна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Академии ФСИН РФ, Рязань	construction47@bk.ru
Фадеева Инна Авенировна	кандидат экономических наук, профессор кафедры английского языка факультета МЭ, ДА МИД России, Москва	innaf576@mail.ru
Федосеева Лариса Николаевна	доктор филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков Академии ФСИН России, Рязань	LN-FEDOSEEWA@yandex.ru
Цапина Елена Алексеевна	кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков ДА МИД России, Москва	ele-najdenova@yandex.ru
Шевченко Анастасия Петровна	преподаватель кафедры Английского языка факультета МО и МП, ДА МИД России, Москва	79154241469@yandex.ru

Шилина Нина Владимировна	<i>старший преподаватель кафедры иностраннных языков Академии ФСИН России, Рязань</i>	ninashilina87@mail.ru
Щербакова Ольга Юрьевна	<i>кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностраннных языков Российского университета кооперации</i>	osherbakova@bk.ru