

Министерство образования и науки Российской Федерации

**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»**

**ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ**

5 (19-2) 2016

Санкт-Петербург

Издательство политехнического университета

2016

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» выпускался как неперiodическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускается как самостоятельное периодическое печатное издание на русском и английском языках под двойным названием: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «**Teaching Methodology in Higher Education**».

В системе "Международной стандартной нумерации сериальных изданий" (International standard serial numbering) ему присвоен номер ISSN 2227-8591.

Сборник зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 55263 от 04.09.2013.

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru>.

Цифровой идентификатор данного выпуска сборника
DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.2016.5.19-2

Печатается по решению Ученого совета Гуманитарного Института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

Редакционная коллегия:

Алмазова Н.И. – д-р пед. наук, профессор – главный редактор;
Попова Н.В. – д-р пед. наук, профессор – ответственный редактор; *Борзова Е.В.* – д-р пед. наук, профессор; *Волошинова Т.Ю.* – канд. филол. наук, доцент;
Гузикова Л.А. – д-р экон. наук, профессор; *Кавальери А.* – д-р филол. наук, проф. (университет Сан-Пауло, Бразилия); *Коган М.С.* – канд. техн. наук, доцент; *Наймушин Б.Л.* – канд. филол. наук, доцент (Новый болгарский университет, София, Болгария); *Трофимова Г.С.* – д-р пед. наук, профессор; *Хохлов А.В.* – канд. филол. наук, профессор; *Чернявская Е.А.* – канд. филол. наук (США); *Чичерина Н.В.* – д-р пед. наук, профессор

При отборе статей редколлегией руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики.

При перепечатке ссылка на издание обязательна.

Издание предназначено ученым-лингвистам, аспирантам, соискателям, а также преподавателям иностранного языка.

Адрес редакции: Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
тел. 8 (812) 297-78-18; e-mail: voprosy_metodiki@mail.ru

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

Ministry of Education and Science of the Russian Federation

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

**TEACHING METHODOLOGY
IN
HIGHER EDUCATION**

5 (19-2) 2016

Saint Petersburg

Polytechnic University Publishing House

2016

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

The collection of scientific articles "Teaching Methodology in Higher Education" has been released since 1999, as an annual publication.

Since 2012, this collection has been produced as an independent periodical published in Russian and English under the double title: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «Teaching Methodology in Higher Education».

It was assigned the ISSN 2227-8591 number in the *International standard serial numbering*. The collection was also registered at the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Communications: registration certificate number is PI № FS 77 – 55263 of 04.09.2013.

Information on publications is submitted to the database "Russian Science Citation Index" (RSCI), and placed on the platform of the Scientific Electronic Library <http://www.elibrary.ru>.

Digital Object Identifier DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.2016.5.19-2

Published by the decision of the Learned Council of the Institute of Humanities of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

EDITORIAL BOARD:

Almazova N.I. - Dr. Ped. Sciences, Professor - **Editor in Chief**;
Popova N.V. - Dr. Ped. Sciences, Professor - Executive Editor; **Borzova E.V.** - Dr. Ped. Sciences, Professor; **Voloshinova T.Yu.** - Associate Professor, Ph.D. in Philology; **Kogan M.S.** – Ph.D. in Technology; **Trofimova G.S.** - Dr. Ped. Sciences, Professor; **Khokhlov A.V.** - Ph.D. in Philology, Professor; **Chicherina N.V.** - Dr. Ped. Sciences, Professor; **Guzikova L.A.** – Dr. of Economics, Professor; **Cherniavskaya E.A.** - Ph.D. in Philology; USA; **Cavaliere A.** - Dr. of Philological Sciences, Professor, University of San-Paulo (Brazil), **Naimushin B.A.** - Associate Professor, Ph.D. in Philology, New Bulgarian University (Sofia, Bulgaria).

In selecting articles the editorial board is guided by scientific and editorial policy of publication and observance of the publication ethics principles.

Reference to publication is mandatory when reprinting.

The publication is intended for higher school professors, linguists, graduate students, as well as college and school teachers.

The address: 195251, Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, Russia
e-mail: voprosy_metodiki@mail.ru

© Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	12
ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ	13
Тарева Е.Г. ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ КАК ИНСТРУМЕНТ "МЯГКОЙ СИЛЫ"	13
Варламова В.Н. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МИФОЛОГЕМЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ.....	20
Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ).....	28
Калинина С.И., Степанова М.М. РАЗРАБОТКА СТРАТЕГИЙ ПЕРЕВОДА АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ НОВОСТНЫХ СООБЩЕНИЙ.....	37
Перова В.М. РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ В СФЕРЕ БИЗНЕСА.....	45
Козлова Л.Я. ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА АНГЛИЧАН ...	53
Петров М.А. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТРАНСФОРМИРОВАННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ	65
Рябова А.Л. РАБОТА С ЛЕКСИКОЙ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	72
Фрицлер Н.М. (Германия) РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ СВЕТСКОЙ БЕСЕДЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ.....	78
Дудин А.А. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНО- ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА.....	88
Газарова Д.Ю. (Армения) ОБ ОТНОСИТЕЛЬНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕОПРЕДЕЛЕННЫХ МЕСТОИМЕНЕЙ)	96

Соколова Н.Ю. МИФОЛОГЕМЫ ВОПРОСА И ОТВЕТА В СВЕТЕ «НАИВНОЙ ПРАГМАТИКИ»	104
Маланханова А.Е. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОРПУС В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....	112
Наймушин Б.А. (Болгария) УСТНЫЙ ПЕРЕВОД НЕНОРМАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ РАБОТЕ НА ПРАВИТЕЛЬСТВЕННОМ УРОВНЕ	119
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ	126
Сысоев П.В., Мерзляков К.А. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА МЕТОДА РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ.....	126
Трофимова Г.С. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК КОМПОНЕНТ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ	131
Хохлов А.В., Козлова М.М. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО АСПЕКТА УСТНОЙ РЕЧИ СТАЖЕРОВ-ФИЛОЛОГОВ, НОСИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	138
Овсянникова О.С. ОБУЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КЛИШЕ В РАМКАХ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....	149
Кузьмина А.В. ОСВОЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО ГЛОССАРИЯ КАК КОММУНИКАТИВНОЕ ЗАДАНИЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ.....	158
Дашкина А.И. ВИДЫ ИНТЕГРАЦИИ ПРИ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ НАД ДИДАКТИЧЕСКИМИ МАТЕРИАЛАМИ (НА ПРИМЕРЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА).....	167
Погодина Н.Н. АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО КАК ОТДЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ В КУРСЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	180
Тарев Б.В. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ.....	188

Птицына Т.Н. ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ТЕОРИЙ ОСВОЕНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (SECOND LANGUAGE ACQUISITION: SLA)	197
Петрунин М.М. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В СИНХРОННОМ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКАМ РОМАНСКОЙ ГРУППЫ	203
Пласкина М.В. ПИСЬМЕННОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПОСРЕДСТВОМ БЛОГОВ	210
Амерханова О.О. ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	216
Ольховик Н.Г., Липатова Е.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ ПОСРЕДСТВОМ АУТЕНТИЧНЫХ И АДАПТАЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ	222
Савинова Е.К. КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ АБЗАЦЕВ В АВТОРЕФЕРАТАХ ДИССЕРТАЦИЙ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД	229
Бабкина Е.В. ОТБОР ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	236
Бутева В.Е. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ	244
Гайдукова М.А. МНЕМОТЕХНИКА КАК ИНТЕНСИВНЫЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ АВИАЦИОННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ	251
Мамлеева А.Ф. ИЗУЧЕНИЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ СВЯЗЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ	261
Тарасов А.А. РАЗВИВАЮЩИЙ КОМПОНЕНТ РАННЕГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ) .	271
Кузнецов Н.И. (Украина), Ферсман Н.Г. (Россия) МЕТОДЫ ПОДАЧИ ИНФОРМАЦИИ В УСТНОМ И ПИСЬМЕННОМ ДИСКУРСЕ	281

МЕЖДУНАРОДНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ.....	286
 Попова Н.В., Халяпина Л.П.	
ОСНОВНЫЕ ИТОГИ КОНФЕРЕНЦИИ	
«ГУМАНИТАРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В	
ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ» 11-13 мая 2016 года.....	286
 Мазуренко А.В., Старосельская Н.Е.	
МЕЖДУНАРОДНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ КАК ФОРМАТ ОСВОЕНИЯ	
КОМПЕТЕНЦИЙ XXI ВЕКА	292
 Девель Л.А. (Россия), Джендрих Элжбета (Польша)	
СТУДЕНЧЕСКИЙ СЕМИНАР ПО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ	
КОММУНИКАЦИИ В ИТАЛИИ.....	301

CONTENTS

Chief editor's introduction	12
--	-----------

INTERCULTURAL AND INTERLINGUAL COMMUNICATION

Tareva Elena G. TRAINING INTERCULTURAL DIALOGUE AS A "SOFT POWER" TOOL	13
Varlamova Vera N. LINGUISTIC PECULIARITIES OF A MYTHOLOGEM IN A FICTIONAL TEXT	20
Zemlinskaia Tatiana E., Fersman Natalia G. EDUCATIONAL TECHNIQUES IN THE CONTEXT OF DEVELOPING CROSS- CULTURAL COMPETENCE (ON THE BASIS OF CASE-STUDY TECHNIQUES)	28
Kalinina Svetlana I., Stepanova Maria M. DEVELOPMENT OF TRANSLATION STRATEGIES FOR AUDIOVISUAL NEWS REPORTS.....	37
Perova Vera M. SPEECH ETIQUETTE AS A FACTOR OF EFFECTIVE BUSINESS COMMUNICATION	45
Kozlova Larissa Ya. THE FORMATION OF THE ENGLISH LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD	53
Petrov Mikhail A. PROBLEMS OF TRANSLATING TRANSFORMED IDIOMS	65
Riabova Anna L. THE PROMOTION OF VOCABULARY IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION TEACHING.....	72
Fritsler Natalia M. (Germany) THE ROLE OF SMALL TALK IN INTERCULTURAL BUSINESS COMMUNICATION...	78
Dudin Artem A. CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' INTERCULTURAL SKILLS BASED ON COMMUNICATIVE-ETHNOGRAPHIC APPROACH	88
Gazarova Diana Yu. (Armenia) ON RELATIVE INDEFINITENESS IN THE RUSSIAN LANGUAGE (DRAWING ON INDEFINITE PRONOUNS)	96
Sokolova Natalia Y. MYTHOLOGEMS OF <i>QUESTION</i> AND <i>ANSWER</i> IN TERMS OF FOLK PRAGMATICS	104
Malankhanova Antonina E. TEACHING OF ECONOMIC DISCOURSE TRANSLATION FROM CHINESE INTO RUSSIAN THROUGH LINGUISTIC CORPUS	112
Naimushin Boris A. (Bulgaria) THE INTERPRETATION OF PROFANITIES WHEN WORKING AT GOVERNMENTAL LEVEL	119

LINGUO-DIDACTIC FORUM

Sysoyev Pavel V., Merzlyakov Kirill A. LINGUA-DIDACTIC FEATURES OF PEER REVIEW METHOD	126
Trofimova Galina S. FOREIGN LANGUAGE TEACHING ORGANISING FORMS AS COMPONENT OF METHODICAL SYSTEM.....	131
Khokhlov Alexander V., Kozlova Maria M. LINGVO-METHODICAL BASES OF PERFECTION OF GRAMMATICAL ASPECT OF ORAL SPEECH OF THE TRAINEES-PHILOLOGISTS, GERMAN SPEAKERS	138
Ovsyannikova Olga S. TEACHING FUNCTIONAL LANGUAGE TO FACILITATE INTERLINGUAL COMMUNICATION FOR WORK-RELATED PURPOSES.....	149
Kuzmina Anna V. USING THE TERMINOLOGY GLOSSARY AS A COMMUNICATION TASK FOR STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES.....	158
Dashkina Aleksandra I. TYPES OF INTEGRATION IN THE CONTEXT OF STUDENTS' COOPERATIVE WORK OVER DIDACTIC MATERIALS (though the example of a foreign language)	167
Pogodina Nadezhda N. ACADEMIC WRITING AS A SEPARATE ASPECT FOR ENGLISH TEACHING IN TECHNICAL UNIVERSITY.....	180
Tarev Boris V. LINGUISTIC AND DIDACTIC ASPECTS OF LEXICAL BORROWINGS.....	188
Ptitsina Tatyana N. A SHORT REVIEW OF MODERN SLA (SECOND LANGUAGE ACQUISITION) APPROACHES	197
Petrinin Mikhail M. COMPARATIVE ANALYSIS OF THE ADJECTIVE IN SYNCHRONOUS LEARNING OF THE ROMANCE LANGUAGES	203
Plaskina Mariya V. FOREIGN WRITING INTERACTION VIA BLOGS	210
Amerkhanova Oxana O. DEVELOPMENT OF DISCOURSE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING	216
Olkhovik Nataliya G., Lipatova Ekaterina G. BUILDING MEDICAL STUDENTS' PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE BY MEANS OF AUTHENTIC AND ADAPTATION TEXTBOOKS	222
Savinova Elena K. COGNITIVE AND COMMUNICATIVE ASPECTS OF PARAGRAPH ORGANIZATION IN SYNOPSIS OF DISSERTATIONS: LINGUODIDACTIC APPROACH	229

Babkina Elena V. SELECTING TEXTS FOR TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE READING AT THE INITIAL PHASE OF NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOL	236
Buteva Valeria Y. USING STRATEGIES FOR PROFESSIONALLY DIRECTED READING TO FORM SPEECH SUBSKILLS AND SKILLS	244
Gaydukova Maria A. MNEMONICS AS INTENSIVE TEACHING MODE OF AVIATION ENGLISH AT UNIVERSITY	251
Mamleeva Alfiya F. THE INTEGRATION OF FOREIGN LANGUAGE AND LITERATURE FOR THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS	261
Tarasov Alexei A. DEVELOPING COMPONENT AT PRIMARY SCHOOL LEVEL.....	271
Kuznetsov N.I. (Ukraine), Fersman N.G. (Russia) INFORMATIVE METHODS OF PROVIDING SKILLS FOR SPEAKING AND WRITING	281

INTERNATIONAL CONFERENCES

Popova Nina V., Halapina Ludmila P. CONFERENCE HIGHLIGHTS "HUMANITARIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE TECHNICAL UNIVERSITY" on May 11-13, 2016	286
Mazurenko Anna V., Staroselskaya Natalia E. INTERNATIONAL CONFERENCE AS A FORMAT TO OBTAIN XXI CENTURY COMPETENCIES	292
Devel Liudmila A. (Russia), Elżbieta Jendrych (Poland) INTERCULTURAL WORKSHOP FOR STUDENTS IN ITALY	301

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Сфера высшего образования – это одна из наиболее перспективных, интенсивно развивающихся областей современного мира, в которой всегда есть место педагогическим инновациям. Ежегодный сборник Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ) отражает самые актуальные тенденции и направления учебной деятельности, интересные черты и особенности методики преподавания различных дисциплин в высшей школе.

В связи с возросшей публикационной активностью и появлением новых авторов, в 2016 году сборник *«Вопросы методики преподавания в вузе»* впервые за свою почти двадцатилетнюю историю издается в двух частях: в первую часть включены рубрики «Теория и методика профессионального образования» и «Информатизация образования», а во вторую часть – «Вопросы межкультурной и межъязыковой коммуникации», «Лингводидактический форум» и «Международные конференции».

Все рубрики нашего издания сохраняются, поэтому анализ их содержания может дать достаточно полное представление о произошедших за последний год изменениях. Рубрика *«Вопросы межкультурной и межъязыковой коммуникации»* содержит больше статей по переводу, чем в предыдущих сборниках. Рубрика *«Лингводидактический форум»* посвящена, главным образом, преподаванию иностранного языка в многопрофильном вузе. Рубрика *«Международные конференции»* освещает такие форумы как конференция «Гуманитарная образовательная среда в техническом вузе», конференция по связям университетов и мегаполисов *World cities, World class (WC2)*, а также межкультурный семинар в Италии по сохранению культурного наследия.

Приведем некоторые статистические показатели нашего сборника 2016 года: он содержит 67 статей, которые подготовили 46 авторов СПбПУ, 11 авторов из других вузов Санкт-Петербурга, 14 из российских городов (Владимир, Ижевск, Москва, Севастополь, Тамбов и др.). В сборнике представлены также научные статьи исследователей из Армении, Болгарии, Германии, Греции, Камеруна, Польши, Украины, что свидетельствует о значительном географическом разнообразии. Отрадно отметить, что в сборнике публикуются не только опытные исследователи, но и начинающие ученые, аспиранты и магистранты. Традиционно количество русскоязычных статей преобладает, пять статей опубликованы на английском языке.

Благодарим всех участвующих в сборнике авторов, которые пристально следят за развитием высшего образования и стремятся поделиться своими наблюдениями. Помните, что Ваше участие для нас очень важно, мы ценим и уважаем Ваше мнение.

*Главный редактор,
доктор педагогических наук, профессор,
директор Гуманитарного института СПбПУ Н.И.Алмазова*

ВОПРОСЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 37.046.14

Е.Г. Тарева

Московский городской педагогический университет (Россия)

ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ КАК ИНСТРУМЕНТ "МЯГКОЙ СИЛЫ"

Рассматривается межкультурный подход к подготовке выпускников вузов к участию в диалоге на уровне взаимодействия представителей разных лингвосоциумов. Современный характер международного сотрудничества и межкультурной коммуникации осложняется политическими, общественными, культурными процессами, вызванными глобализацией, противопоставлением цивилизационных ценностей. Общество оказалось перед вызовами, связанными с подготовкой подрастающего поколения к непредвиденным, часто конфликтогенным, осложненным условиям международного сотрудничества и коммуникации. Ставится вопрос о применении межкультурного подхода как механизма мягкой силы в образовательных условиях вуза.

МЯГКАЯ СИЛА; ИНСТРУМЕНТЫ МЯГКОЙ СИЛЫ; ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ;
КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПОДХОДЫ; МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД

В условиях усиления тенденций многополярности мира, ужесточения межнациональных конфликтов и непримиримости разногласий между странами переосмыслению подлежат научные направления, которые весьма интенсивно исследовались некоторое время назад, более того, которые были возведены в ранг 'непогрешимых', и будущее которых считалось безоблачным. К одному из таких направлений можно смело отнести идеологию межкультурности, часто используемую как в отечественных, так и зарубежных практиках научной и социально-политической деятельности. В основе этой идеологии находится правило – человек должен быть готов к участию в диалоге культур – к общению с представителем иного социума, обладающего национально маркированной ментальностью, своим образом картины мира; при этом оба участника не лишаются национальной идентичности и осознают друг друга как носителей разнокультурных представлений.

Казалось бы, непогрешимая идеологическая концепция в настоящий момент дает сбои, которые весьма ощутимы на уровне разнообразных проявлений жизни в многополярном мире. Стали очевидными когда-то завуалированные (неочевидные, неявные) стремления одних национальных ценностей лидировать, доминировать над другими. Отсюда стремление к культурной экспансии и даже к культурному империализму (cultural imperialism) (E.W. Said). Наиболее ярко данные процессы проявляют себя в

сфере образования, которое не случайно квалифицируется как одна из наиболее действенных приложения «мягкой силы».

Мягкая сила (soft power) – феномен последнего десятилетия, его возникновение как антитезы «жесткой силы» («hard power») в научном тезаурусе и востребованность в широком спектре научного знания обусловлены осложнением ситуации в геополитическом, геоэкономическом аспектах мироустройства, кризисными явлениями глобализирующегося, отсюда, полиэтнического, поликультурного, поликонфессионального жизненного бытия человечества. Потенциальная, а в последнее время вполне реальная конфликтогенность сосуществования различных сообществ, требует принятия решений в области обновления способов, инструментов обеспечения миропорядка, повышения безопасности среды обитания человеческих сообществ. На помощь приходит арсенал средств мягкой силы, реализующийся с помощью культуры, дипломатии, науки, образования.

Канонически мягкая сила определяется как способность государств привлекать других на свою сторону, добиваясь поддержки собственной повестки дня в международных отношениях путем демонстрации своих культурно-нравственных ценностей привлекательности политического курса и эффективности политических институтов [1]. Знаменательно, что механизм действия мягкой силы напрямую связывается с культурой как феноменом, определяющим жизненное существование человечества: мягкая сила ассоциируется с культурой безопасности, стратегической культурой, общей политической культурой. Столь же тесны связи мягкой силы и аксиологических доминант: именно благодаря ее применению происходит формирование определенных ценностей, причем как у той системы, которая эту силу применяет, так и у той, которая испытывает на себе соответствующее воздействие. Как пишет И.В. Радиков: «Важная характеристика государства, обладающего «мягкой силой», – это создание, культивирование определенных ценностей, установок, собственной политической и экономической модели и популяризация их внутри, а также за пределами государственных границ» [2: 19]. При этом проводником ценностей, формируемых при помощи мягкой силы, может выступить каждый гражданин. Именно поэтому важно воспитывать (причем целенаправленно) человека с гуманистическими личностными ориентациями, способного обеспечить свою собственную безопасность и безопасность общества, членом которого он является.

Инструментом мягкой силы, ответственным за формирование такого человека, является *система образования*. Соответствующий ее потенциал изучается давно и весьма успешно (Д.Н. Андросова, Н.Н. Большова, В.А. Масич, А.В. Торкунов и др.). На сегодня очевидно, что «только развитая система образования, отвечающая требованиям, предъявляемым инновационной высокотехнологичной экономикой и интегрированная в международное образовательное и научное пространство, способна стать одним из важнейших конкурентных преимуществ современной России в “мировой борьбе за умы”» [3: 86].

Многие государства делают ставку на систему образования, видя в ней модель, привлекательную для потенциальных потребителей, модель, транслирующую образ жизни, ценности, установки, присущие определенному обществу. В этом случае ставится вопрос об «экспорте» образования – распространении идей и идеологии, присущих определенному социуму / государству, посредством образовательных процессов и явлений, в образовательном континууме, в ходе обучения предмету, освоения специальности, в контексте определенного направления подготовки. Примером такой образовательной экспансии может служить распространение доминирующего иностранного языка (сегодня, как общепризнанно, английского), который транслирует (порой насаждает) культурные ценности, и сам, по сути, стремится стать такой ценностью.

Тем самым, университет сегодня по праву может считаться не только системой, нацеленной на подготовку молодого поколения к жизни в профессиональном социуме, но и площадкой для применения мягкой силы. В этом особая миссия высшей школы – служить идеологическим камертоном, воздействовать на умы, помогать укреплению и/или созданию ценностной палитры, способствующей обеспечению безопасности жизни государства и общества, а также человека в системе окружающих его факторов нестабильности и неопределенности.

Осознавая это, принципиально важно учитывать возможные риски применения образовательной системы в качестве механизма мягкой силы. Весьма вероятны негативные эффекты, проявляющиеся в виде обострения борьбы за право определять нормативную составляющую мирового порядка в структуре образовательных стандартов и программ. Возникает среда для непродуктивной и чреватой негативными последствиями конкуренции ценностей в ходе преподавания предметного содержания. Может возникнуть (да и, пожалуй, уже возникла) ситуация, в которой ведется борьба за «умы», сражение за человека.

В таких условиях весьма важно с осторожностью использовать подходы и стратегии, которые потенциально могут вызвать негативные эффекты от применения образования в качестве инструмента мягкой силы. В этой связи уместно остановиться на том, каким образом с течением времени развивается идея обучения иностранному языку в его (языка) взаимодействии с транслируемой им культурой, дабы оценить потенциал культуросообразных образовательных моделей, лежащих в основе технологий мягкой силы.

В настоящее время тезис о неотделимости изучения иностранного языка от ознакомления обучающегося с культурой страны изучаемого языка, ее историей, социокультурными традициями, особенностями национального видения мира народом-носителем является общепризнанным в методике преподавания. Достаточно долгое время, вплоть до сегодняшнего дня полагалось, что на занятиях должна транслироваться культура страны изучаемого языка. Тому способствуют и лингвокультурологический, и лингвострановедческий, и социокультурный подходы, в рамках которых родная культура служит *средством* постижения *иной* картины мира,

средством, обеспечивающим снятие трудностей, выявление зон культурной интерференции, определение культурных лакун и пр. Студенты осваивают безэквивалентную лексику, фоновые знания и через них знакомятся с национальными обычаями, традициями, реалиями страны изучаемого языка.

В ходе данного процесса предполагается, что свою родную культуру студенты знают досконально и не испытывают потребности в расширении соответствующей картины мира. Налицо центрация обучающих усилий исключительно на культуре иной страны, что порой приводит к присвоению студентами (чаще непроизвольно) идеи уникальности осваиваемой культуры, ее исключительности и даже превосходстве по сравнению с культурой родной страны. Возникают условия для утверждения этноцентризма, способного привести к замещению в аксиосфере обучающегося родных ценностей иными установками, к интериоризации иного образа жизни, других ценностей. В этих условиях образование ведет к приглушению, а порой и к замене исконной (родной) культурной идентичности студента. Безусловно, такое влияние на личность, ее гражданскую позицию деструктивно. Именно таким образом способна себя проявить мягкая сила в ее разрушительном для личности воздействии, и именно этого следует опасаться при обеспечении воспитательного эффекта системы иноязычного образования.

Между тем, идея взаимосвязи языка и культуры, столь привлекательная в системе иноязычного образования, может послужить истинным, а не мнимым инструментом воздействия на «умы» с целью формирования гражданской позиции и одновременно готовности к жизни в поликультурном и многоязычном пространстве. Речь идет об учебной ситуации, в которой обеспечивается подлинное равноправие культурных данностей, взаимно пересекающихся, диалогически взаимодействующих, дополняющих друг друга, но при этом не выпячивающих достоинства одной в ущерб другой.

Такая ситуация может быть создана при условии применения *межкультурного подхода* к обучению иностранному языку. Данный подход во многом переворачивает традиционные устои и коренным образом меняет представления о том, как обучать иностранному языку в его взаимодействии с культурой. Происходит изменение привычного образа объекта овладения, выраженного бинарными формулами «язык ↔ страна», «язык ↔ культура», «иностраный язык ↔ родной язык», «родная культура ↔ иная культура». Такой примитивизм отношений усложняется, образуя множественные образовательные орбиты, которые пересекаясь и взаимодействуя, вовлекают все эти явления в единое пространство. В результате происходит отказ от традиционной необратимой последовательности линейной формулы «знакомство с фактом иной культуры → перенос его в родную культуру → сопоставление фактов двух культур → усвоение факта иного лингвосоциума». Реализуется движение обучающегося скорее по расширяющейся спирали, обеспечивающей цикличность следующих процессов: (1) *знакомство с фактом иной культуры*, → (2) *перенос его в родную культуру и осознание особенностей последней* → (3) *переоценка*

(постижение, осознание) факта родной культуры → (4) возврат с позиций (3) к факту иной культуры и его переосмысление на основе сопоставления с новым знанием о родной культуре → (5) переосмысление на базе (4) факта родной культуры, но уже с позиций не своего Я, а представителя иного лингвосоциума → (6) признание фактов двух культур как полноценных равноправных, несовпадающих и отражающих различные картины мира представителей различных лингвосоциумов. По направленности образовательных действий, их специфике в сопоставлении с другими культуросообразными подходами межкультурный подход по праву считается лингводидактической инновацией (об этом подробно см. [4]).

В этой сложной когнитивной деятельности обучающийся меняет привычный для него образ восприятия окружающей действительности, но не в пользу какой-то одной культурной данности – родной или иной, а в пользу признания многополярности окружающего пространства. Важно избегать негативных оценочных умозаключений, способных привести к конфронтации представлений, к конфликту ценностей, к еще большему дистанцированию объективно существующих противоположностей: «Я – не Я», «свое – чужое», «мы – они». Данные противоположности оказываются во взаимном пересечении, при котором изучаемый объект (факт культуры, вербализованный иностранным языком, а значит материализованный, пусть умозрительно, в сознании обучающегося) не единожды пропускается студентом сквозь призму своего опыта, и этот опыт оказывается измеренным с различных фокусов, а именно: как мы видим их? как они видят нас? как мы видим себя? как они видят себя? могу ли я показать свой мир так, чтобы он был понятен моему иностранному собеседнику? способен ли я посмотреть на свою культуру глазами иностранца? и пр. Такая деятельность, весьма насыщенная по комплексу операций, способна сформировать тот образ своего мира и чужой / иной реальности в их диалогической взаимосвязи, который так востребован в современном мире, полном ксенофобии и националистических проявлений. (Подробнее о межкультурном иноязычном образовании см. [5].)

Сообразно сказанному меняется цель обучения, эксплицируемая в компетентностном формате: дидактические стратегии оказываются направлены на формирование межкультурной коммуникативной компетенции – способности и готовности осознавать, понимать и интерпретировать родную и иную картины мира в их взаимодействии и строить на этой основе процесс иноязычного общения с представителем другого лингвосоциума. Данная компетенция свидетельствует о том, что человек, ею обладающий, готов к жизни в сложном мире неоднозначных отношений, мире, полном непредсказуемости и неопределенности. Именно сказанным объясняется тот факт, что в Федеральных государственных образовательных стандартах Российской Федерации способность к общению на межкультурном уровне представлена как общекультурная (универсальная) компетенция, обязательная для освоения студентами в ходе всех без исключения направлений подготовки в высшей школе.

Стоит отдельно остановиться на образовательных технологиях, которые способны воплотить в жизнь межкультурные образовательные стратегии. К ним по праву следует отнести технологию межкультурного комментирования, которая складывается из пошаговых операций:

- выявление сходства и / или различий между родной и изучаемой культурами,
- сопоставление различий и их интерпретация,
- вербализация сделанных умозаключений в виде комментария, в котором отражается индивидуальный опыт субъекта, связанный с мировосприятием, проявляется индивидуальная картина мира.

Этот комментарий может быть полезен самому студенту в целях постижения осваиваемой профессиональной области.

Не меньшим позитивным потенциалом обладает так называемое ономаσιологическое сопоставление культурно маркированных языковых явлений (например, фразеологических единиц) как прием, обеспечивающий особый вектор сопоставительных действий: движение не от форм (языковых знаков изучаемого и родного языков) к выражаемым этими знаками смыслам / концептам, а от концептов к формам. В этом случае обучающийся осуществляет следующие действия:

- измеряет универсальную для обеих культур ценность / анализирует различающиеся аксиосмыслы,
- наблюдает за тем, как, по каким законам эти смыслы «прорастают» (материализуются, опредмечиваются) в двух языках,
- производит сопоставление языковых форм.

При этом студент постоянно пребывает в состоянии поиска, он делает открытия, и именно эта деятельность способна внедрить диалог культур в его личностное пространство.

Можно привести и другие примеры продуктивных технологий, способствующих реализации диалога культур, обеспечивающих вместе с тем диалогичность сознания и мировосприятия. Имеются исследования, связанные с описанием основных очертаний учебника, формирующего межкультурную компетенцию обучающихся. В таком учебнике, как указывает А.Л. Бердичевский, «необходимо создание такой модели культуры страны, которая выступала бы в качестве аналога действительности, дающего возможность понять менталитет народа другой страны и быть, таким образом, репрезентантом данной конкретной культуры» [6: 22]. Воплощением такой системы может стать учебник, построенный на сценарном принципе организации [7].

Смысл межкультурно заостренных технологий заключается в том, чтобы акцентировать сосуществование в одном образовательном контексте двух когнитивных картин, выраженных в двуязычных (на родном и иностранном языках) бикультурных по содержанию текстах. Именно в подобных условиях межкультурный подход способен действовать в строгом соответствии с истинным смыслом механизма мягкой силы, формируя,

позитивный образ обеих культур, создавая условия для их диалога на равностатусных позициях. Именно в этой ситуации можно вести речь о формировании подлинной толерантности как качества личности, у которой не утрачена собственная национальная идентичность, но при этом имеется способность к взаимодействию с представителями различных культур и цивилизаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Най Дж. Гибкая сила. Как добиться успеха в мировой политике – М.: Тренд, 2006. – 397 с.
2. Радиков И.В., Лексютина Я. «Мягкая сила» как современный атрибут великой державы // Мировая экономика и международные отношения. 2012. № 2. С. 19-26.
3. Торкунов А.В. Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России // Вестник МГИМО Университета. 2012. № 4 (25). С. 85-93.
4. Тарева Е.Г. Межкультурный подход как лингводидактическая инновация // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сб. ст. между. науч.-практич. конф. памяти акад. РАО И.Л. Бим. – М.: ТЕЗАУРУС, 2013. – С. 62-69.
5. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики / отв. ред. Е.Г. Тарева. – М.: Логос, 2014. – 232 с.
6. Бердичевский А.Л. К теории современного учебника РКИ // Русский язык за рубежом. 2012. № 5 (234). С. 20-26.
7. Тарев Б.В. Учебник по деловому английскому языку как средство формирования межкультурной профессиональной компетенции // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 15. С. 244-250.

Тарева Елена Генриховна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой французского языка и лингводидактики; ГАОУ ВО "Московский городской педагогический университет", 129226, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д.4, корп.1, Москва, Россия; e-mail: elenatareva@mail.ru

Tareva Elena G. – Moscow City Pedagogical University, 129226, Moscow, 2-ND Agricultural proezd, 4, Bldg. 1, Moscow, Russia; e-mail: elenatareva@mail.ru

TRAINING INTERCULTURAL DIALOGUE AS A "SOFT POWER" TOOL

Intercultural approach to preparing graduates to taking part in the dialogue at the level of interaction between members of different linguistic societies is considered. Modern character of international cooperation and cross-cultural communication is complicated by political, social, cultural processes caused by globalization and the opposition of civilization values. The society faces challenges related to preparing the younger generation to unexpected, often conflict-prone, complicated terms of international cooperation and communication. The intercultural approach as a soft power mechanism is to be applied in the educational environment of the university.

SOFT POWER; SOFT POWER TOOLS; EDUCATION IN HIGHER SCHOOL;
CULTURE-CONGRUENT APPROACHES; INTERCULTURAL APPROACH

УДК 821.111-1

В.Н. Варламова

*Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МИФОЛОГЕМЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Статья посвящена исследованию лингвистических особенностей мифологемы в художественном тексте. Освещаются некоторые подходы к трактовке мифа и мифологемы в лингвистической литературе. Рассматриваются различные способы и языковые средства актуализации мифологем в текстах англоязычной художественной прозы. Анализ отрывков художественных произведений позволяет выявить индивидуальные особенности использования мифологем у конкретных авторов, увидеть глубинные содержательные стороны художественного произведения, а также понять и декодировать авторский замысел.

МИФ, МИФОЛОГЕМА; АРХЕТИП; СИМВОЛ; ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА; ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ; ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ; АЛЛЮЗИЯ

Настоящая статья посвящена исследованию лингвистических особенностей мифологемы в современной английской и американской художественной литературе.

Миф является объектом исследования многих дисциплин: философии, психологии, антропологии, культурологии, лингвистики. Значительный научный вклад в исследование мифов и мифотворчества внесли российские учёные А.А. Потебня, С.С. Аверинцев, А.Ф. Лосев, В.А. Маслова, Е.М. Мелетинский, В.Н. Топоров и др. По сей день не существует единой точки зрения учёных на трактовку термина «миф». Так, С.С. Аверинцев определяет миф как «создание коллективной общенародной фантазии, обобщённо отражающее действительность в виде чувственно-конкретных персонификаций и одушевлённых существ, которые мыслятся первобытным сознанием вполне реальными...» [1: 876]. По мнению Е.М. Мелетинского, миф – это «сказания о богах, духах, обожествлённых или связанных с богами своим происхождением героях, о первопредках...» [2: 634]. Интересную трактовку, в нашей точки зрения, даёт А.Ф. Лосев, который рассматривает миф как «необходимую категорию мысли и жизни», как «символ, который может содержать в себе также схематические и аллегорические слои», как «развёрнутое магическое имя [3: 160]. Подавляющее большинство учёных сходятся во мнении, что мифотворчество представляет собой важнейшее явление в культурной истории человечества, а мифы и мифология представляли собой модель или образ мира, согласно которой формировалась картина мира человека.

В современной лингвистике под «картиной мира» принято понимать целостную совокупность образов действительности в коллективном сознании

(Л.Б. Лебедева, А.А. Леонтьев, В.И. Постовалова и др.). Языковая картина мира вербализирует картину мира средствами языка (лексическими, грамматическими, словообразовательными и др.) и включает в себе особое мировосприятие и мировидение народа. Одной из составляющих языковой картины мира является мифологическая картина мира, которая представляет собой первую попытку познать и упорядочить окружающий мир первобытным человеком. Проблеме исследования мифологической картины мира посвящены труды А.А. Потебни, Э. Кассирера, К. Леви-Строса и др.

Основополагающим для понимания мифа является учение А.А. Потебни о мифе как «словесном произведении», состоящем из «образа и значения, связь между которыми не доказывается, как в науке, а является непосредственно убедительной, принимается на веру» [4: 432]. Опираясь на данное понимание мифа, можно считать, что миф – это рассказ о богах или героях, повторяющийся циклично и откладывающийся в языковом сознании в качестве стереотипа, который помогает восприятию и пониманию текста.

Лингвистической репрезентацией мифа является **мифологема** (от греч. *mythos* «сказание», «предание», греч. *logos* «слово», «наука»). Термин мифологема используется многими лингвистами для обозначения устойчивых и повторяющихся конструкторов общечеловеческой мысли, обобщённо отражающих действительность в виде чувственно-конкретных ассоциаций, которые появляются в человеческом сознании [5]. Ю.Л. Шишова считает мифологему сюжетно-логической структурой события, имеющего прецедент в мифе. Характеризуется мифологема, согласно Ю.Л. Шишовой, образностью выражения, аксиологической маркированностью и конвертируемостью смыслов [6]. Мифологема теснейшим образом связана с понятиями «архетип» и «символ».

К.Г. Юнг первым ввёл понятие «архетип» в аналитическую психологию. Согласно К. Юнгу, архетипы представляют собой структурные элементы человеческой психики, которые «скрыты в коллективном бессознательном, общем для всего человечества» [7: 36]. В литературоведении архетип понимается как универсальный прасюжет или прообраз, зафиксированный мифом и перешедший из него в литературу [8]. Таким образом, архетип – это «первичный образ, некий оригинал, некая совокупность древнейших общечеловеческих символов, прообразов, лежащих в основе мифов, фольклора и культур в целом и переходящих из поколения в поколение» [7: 36]. Мы принимаем точку зрения М.Ч. Ларионовой, которая считает, что «мифологема – это архетип, обретший конкретную художественную форму» [5: 99]. Архетип, будучи универсальной моделью в человеческой культуре, остаётся статичным и актуализируется в зависимости от его окружения. Мифологема – всегда динамична и является способом развёртывания архетипа в сюжетах.

Следует особо выделить положение, которое признают все учёные-лингвисты и литературоведы: мифологема – это важнейший компонент европейского и мирового литературного канона, её отличают культурный универсализм (на языковом уровне находит выражение в текстообразовании

и интертекстуальных параллелях) и мифологическая прецедентность. Для нашего исследования важен тот факт, что мифологема обладает сюжетообразующей функцией и определяет развитие сюжета как целого художественного произведения, так и отдельных его фрагментов.

В настоящей статье рассмотрим мифологему как маркер прецедентности и интертекстуальности, как средство создания сюжетной линии, а также остановимся на основных способах введения мифологемы в художественный текст.

Мифологема, используясь автором художественного произведения, становится элементом композиционно-смысловой структуры текста и выступает как маркер прецедентности и интертекстуальности, ибо выполняет важнейшую функцию – осуществлять в контексте связь между текстами, имеющими в своей основе единую глубинную сюжетно-логическую структуру. Вслед за Ю.Н. Карауловым, который ввёл в языкознание понятие «прецедентный текст», будем считать прецедентным – текст, значимый для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющий сверхличностный характер, т.е. хорошо известный широкому окружению данной личности, обращение к которому происходит многократно в дискурсе данной личности [9: 216]. Под интертекстуальностью будем понимать особое качество определённых текстов, взаимодействующих в плане содержания и выражения с иными текстовыми целыми или их фрагментами [10].

В качестве примера рассмотрим отрывок из романа А. Кристи «Десять негрятят» (A.Christie “Ten Little Niggers”). Мифологема, представленная аллюзией на ветхозаветный миф о Давиде и Урии, используется А. Кристи для раскрытия образа одного из героев (генерала Макартура). В прецедентном тексте царь Израиля Давид во время войны с аммонитянами был очарован женой Урии, Вирсавией, и велел привести её к себе. Урию повелел Давид отправить воевать в самое опасное место и во время сражения убить его. Давид женился на Вирсавии, и она родила ему сына Соломона. За совершённый грех покарал Господь Давида и наслал смерть на Израиль. Однако покаялся Давид и простил его Господь. А. Кристи воссоздаёт прецедентный текст почти полностью, трансформируя миф лишь на уровне действующих лиц, в своём романе: молодой капитан Артур Ричмонд полюбил жену генерала Макартура. Командир отправляет своего подчинённого на верную смерть, убивая его, таким образом. После смерти жены генерал Макартур продолжает жить по-прежнему, однако, посещая церковь, всякий раз избегает тех дней, когда читают главу о Давиде, отправившем Урию на смерть.

“He’d sent Richmond deliberately to his death”, “Yes, he’d sent Richmond to his death and he wasn’t sorry. It had been easy enough” [11: 70].

“He’d gone to church on Sundays. (But not the day that the lesson was read about David putting Uriah in the forefront of the battle. Somehow he couldn’t face that. Gave him an uncomfortable feeling)” [11: 70-71].

Прецедентный текст упомянутого мифа «встраивается» в текст

художественного произведения, а мифологема служит средством создания сюжетно-событийной линии и раскрытия образа одного из героев.

Следующим примером послужил отрывок из романа Р. Бредбери «451 градус по Фаренгейту» [12]. В конце романа автор создаёт направленную ассоциацию с мифом об умирающей и возрождающейся птице Феникс, актуализируя важный элемент мифологемы «Феникс» – возрождение.

Главный герой романа, Монтэг, став нарушителем закона, пустился в бега в поисках единомышленников. И он обретает их, людей, которые объяснили Монтэгу то, что его волновало и тревожило.

Granger looked into the fire. “Phoenix”.

“What?”

“There was a silly damn bird called a Phoenix back before Christ: every few hundred years he built a pyre and burned himself up. He must have been first cousin to Man. But every time he burnt himself up he sprang out of the ashes, he got himself born all over again. And it looks like we’re doing the same thing, over and over, but we’ve got one damn thing the Phoenix never had. We know the damn silly thing we just did. We know all the damn silly things we’ve done for a thousand years, and as long as we know that and always have it around where we can see it, some day we’ll stop making the goddam funeral pyres and jumping into the middle of them. We pick up a few more people that remember, every generation” [12: 211].

В древнегреческой мифологии Феникс – птица, похожая на орла с ярко-красным оперением, которая, предвидя смерть, сжигает себя и возрождается заново из пепла. В метафорическом значении Феникс – символ вечного обновления. Гренджер даёт мифу свою интерпретацию, трансформирует его на уровне сюжетно-событийной линии. Гренджер и ему подобные являются изгоями общества, ибо преступили закон и стали объектом преследования. Они вынуждены прятаться, однако, чувствуют свою правоту и видят свою миссию в том, чтобы передавать накопленные человечеством знания, пусть даже ценою собственной жизни. И, подобно мифологической птице, готовы «сжигать» себя вновь и вновь за исполнение великой миссии. Разница лишь в том, что они чётко знают, за что погибают, и верят, что наступит день, когда исчезнут «костры» и людям не придётся «сжигать» себя. Таким образом, актуализируется основное символическое значение мифологемы «Феникс» – «возрождение», «обновление», что созвучно с одной из главных тем художественного произведения. Упомянутая в финале мифологема является символом возрождения и надежды главного героя и подсказывает читателю, что герой выбрал верную дорогу исцеления от бездуховности, а автор вселяет надежду на оптимистический исход событий. Писатель «извлекает» из культурной памяти человечества мифологему «Феникс» и трансформирует её в соответствии со своим замыслом и миропониманием.

Рассмотрим рассказ Д. Лоренса «Самсон и Далила». Автор выносит мифологемы, представленные аллюзивными антропонимами, в заглавие. Центральное содержание мифа о Самсоне и Далиле – легендарный силач

Самсон полюбил филистимлянку Далилу, которую подкупили враждовавшие с израильтянами правители филистимские и велели ей выведать, в чём сила Самсона. Далиле удалось это сделать, и она остригла спящему силачу волосы, сила его пропала, и его превратили в покорного раба. Однако волосы Самсона отрастали, и постепенно восстанавливалась его сила. Пришёл день, когда он отомстил своим врагам, обрушив дом и погубив не только врагов, но и себя. Метафорически имя Самсона употребляется в значении «человек необыкновенной физической силы», а имя Далилы – в значении «обольстительная предательница».

Д. Лоренс прибегает к аллюзии, которая принимает форму травестирования прецедентного текста: герои рассказа соотносятся с архетипическими образами Самсона и Далилы, но в ироническом ключе. Рассказ «Самсон и Далила» повествует о мужчине, который шестнадцать лет спустя возвращается в небольшую шахтёрскую деревню на западном побережье Англии. Он приходит в гостиницу и в хозяйке гостиницы узнаёт женщину, которую оставил, уехав на заработки в Америку. Женщину зовут Алиса Нэнкервис, она носит фамилию бросившего её много лет назад мужа, и у неё есть взрослая дочь. Узнав «незнакомца», женщина приходит в бешенство и пытается избавиться от него, не дать ему возможность остаться на ночь в гостинице. Прибегнув к помощи четырёх солдат и проявив всю свою силу и мощь (*all her powerful weight*), хозяйке удаётся связать и выставить вероломного гостя. Однако Нэнкервис и не думает сдаваться. Освободившись от верёвок, он возвращается в гостиницу, дверь которой оказалась открытой, усмиряет, покоряет любимую женщину и восхищается её силой и мужеством.

“I take you,” he said, with that laconic truthfulness which exercised such power over her, “to be the deuce of a fine woman – darn me if you’re not as fine a built woman as I’ve seen, handsome with it as well” [13: 160].

“...A darn fine woman, puts up a darn good fight. Darn me if I could find a woman in all the darn States as could get me down like that. Wonderful fine woman you be, truth to say, at this minute” [13: 161]. Кульминацией рассказа является «схватка» между героями, в которой каждый проявил и силу, и настойчивость, и ловкость, и смекалку по-своему. «Самсон» и «Далила» оказались достойны друг друга.

“The man reared, looked around with maddened eyes, and heaved his powerful body. But the woman was powerful also, and very heavy, and was clenched with the determination of death” [13: 155].

Победила ли «обольстительница»? И повержен ли «Самсон»? Да, он – «у её ног» и не собирается покидать свою «Далилу», а наоборот, полон решимости остаться и добиться своего.

“And don’t you think I’ve come back here a-begging”, he said. “I’ve more than one thousand pounds to my name, I have. And a bit of a fight for how-de-do pleases me, that it do. But that doesn’t mean as you’re going to deny as you’re my Missis...” [13: 161]. Таким образом, мифологемы «Самсон» и «Далила» выполняют сюжетобразующую функцию в рассказе. Однако писатель использует мифологемы не такими, какими они предстают в мифологических

текстах, а интерпретирует их в ироническом ключе и, таким образом, модифицирует в зависимости от своих авторских интенций, наполняя новым смыслом.

Следует отметить, что основным **способом введения мифологем** в вышеприведённых отрывках текстов художественных произведений явилась **аллюзия**, «приём употребления какого-нибудь имени или названия, намекающего на известный литературный или историко-культурный факт» [14: 89]. Мифологемы в исследуемых примерах выступили как средство акцентуации прецедентности, выполняя определённую эстетическую задачу и обращая внимание читателя на уже имеющийся образ или на уже имеющуюся, с точки зрения писателя, характеристику героя.

Одним из наиболее распространённых стилистических приёмов, вводящих мифологему в художественный текст, оказывается художественное **сравнение**, характеризующее определённые свойства объекта изображения путём его сопоставления с другим предметом или явлением [15]. В анализируемых нами примерах наиболее часто в сравнениях выступали имена собственные. Литературные персонажи, таким образом, уподоблялись мифологическому прототипу внешне или же с прообразом их связывало совершаемое действие.

Так, Д. Голсуорси в своём романе «Сага о Форсайтах» неоднократно сравнивает Ирэн с Венерой.

“With that glow in her pale face, her breasts heaving, her eyes so large and dark and soft, she looked like **Venus** come to life [16: 268].

В римской мифологии Венера – богиня любви, красоты и плодородия, отождествляемая с древнегреческой Афродитой. Ирэн, как и богиня Венера, является воплощением красоты и любви. Она словно не была создана для мирской жизни и забот. Ирэн – красивая статуя, произведение искусства.

А вот размышления Старого Джолиона об Ирэн: “Like **Orpheus**, she of course, too, was looking for her lost one in this hall of memory” [16: 255]. В древнегреческой мифологии Орфей спустился в Царство Мёртвых, чтобы отыскать свою умершую возлюбленную. Ирэн приезжает в дом, построенный её погибшим возлюбленным Боссини чтобы, как Орфей, оживить его образ.

В художественной литературе часто встречается приём, когда автор вводит миф в текст опосредованно, через произведения живописи, скульптуры, музыкальные произведения. Например, герои романа Агаты Кристи «Десять негрят» узнают о том, что их ждёт Страшный Суд, прослушав грамофонную запись:

“Rogers said: “I was to put a record on the gramophone. I’d find the record in the drawer and my wife was to start the gramophone when I’d gone into the drawing room with the coffee tray. ... It had a name on it – I thought it was just a piece of music. ... It was entitled *Swan Song* ...” [11: 44-45]. «Лебединая песня» – это, обычно, последнее знаменитое творение выдающегося человека, что восходит к упомянутому в мифологии пророческому дару птицы, которая, зная, что умрёт, издавала чарующие звуки. Мифологема «Лебедь» актуализирует в романе два символических значения. Первое значение –

«смерть»: все собравшиеся на острове гости должны предстать перед Страшным Судом и их ожидает кара за содеянное. Благодаря мифологеме «Лебедь» читатель может уже в начале романа предположить, что всех героев ждёт смерть. Второе значение – «лебединая песня», связано с судьёй Лоуренсом Уоргрейвом, который, зная, что он смертельно болен, взялся вершить «суд» и вместе с другими навсегда остаётся на острове. Последний в его жизни «суд» и становится его лебединой песнью. Мифологема «Лебедь», таким образом, определяет развитие сюжета целого романа.

Проведённое исследование позволяет констатировать, что мифологема представляет собой сложное, многогранное явление, имеющее двойственную природу. Мифологема является одновременно и статической структурой (содержит образ/-ы), и динамической структурой (в ней заложена способность разворачиваться в виде сюжета). Важно отметить, что в художественном тексте писатель интерпретирует и модифицирует мифологему, наполняя её новым смыслом, и, таким образом, использует её в зависимости от своих авторских интенций.

В анализируемых художественных текстах мифологема выступала как средство акцентуации прецедентной информации. При этом оба текста – «прецедентный текст» мифа и текст художественного произведения – являлись кореферентными. Мифологема чаще всего вводится в художественный текст посредством таких стилистических приёмов как аллюзия, сравнение, а также при помощи названий произведений живописи, скульптуры, музыкальных произведений. Вышесказанное помогает читателю проникнуть в глубинные содержательные структуры художественного произведения и понять замыслы автора.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Аверинцев С.С.** Мифы // Краткая литературная энциклопедия – М., 1967. Т.4. С. 876-882.
2. **Мелетинский Е.М.** Историческая поэтика новеллы. – М.: Наука, 1990. – 278 с.
3. **Лосев А.Ф.** Логика символа // Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Изд-во политической литературы, 1991. – 525 с.
4. **Потебня А.А.** Слово и миф. – М.: Искусство, 1976. – 613 с.
5. **Ларионова М.Ч.** Миф, сказка и обряд в русской литературе XIX века. – Ростов н/Д: Изд-во Рост.ун-та, 2006. – 256 с.
6. **Шишова Ю.Л.** Лингвистическая объективация мифологемы пути в современной англоязычной литературе: автореф. дисс.... канд. филол. наук. 10.02.04. – СПб., 2002. – 23 с.
7. **Иудин А.А.** Архетипы в брендинге: специфика русской культурной традиции / монография: Нижний Новгород: НИСОЦ, 2008. – 32 с. ISBN: 978-5-93116-099-3
8. Введение в литературоведение. Литературные произведения. Основные понятия и термины / под ред. Л.В.Чернец. – М.: Высшая школа, 1999. – 556 с.
9. **Караулов Ю.Н.** Русский язык и языковая личность. – М.: Изд-во Наука, 1987. 363 с.
10. **Чернявская В.Е.** Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Учебное пособие. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 248 с.
11. **Кристи Агата.** Десять негрятят: книга для чтения на английском языке. – СПб.: Антология, КАРО, 2015. – 256 с.
12. **Бредбери Р.** 451 градус по Фаренгейту: Книга для чтения на английском языке. – СПб.: КАРО, 2013. – 224 с.

13. **Lawrence D.H.** Odour of Chrysanthemums and Other Stories. – Moscow: Progress Publishers, 1977. – 293 p.
14. **Арнольд И.В.** Импликация как приём построения текста и предмет филологического изучения // Вопросы языкознания. 1982. №4. С.83-91. <http://www.ruslang.ru/doc/voprosy/voprosy1982-4.pdf>
15. **Арнольд И.В.** Стилистика современного английского языка: Учебник для вузов. – 9-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 384 с.
16. **J.Galsworthy.** The Forsyte Saga. – London: Wordsworth Classics, 2001. – 736 p.
-

Варламова Вера Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингвистика и перевод» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: varlamova7@yandex.ru

Varlamova Vera N. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: varlamova7@yandex.ru

LINGUISTIC PECULIARITIES OF A MYTHOLOGEM IN A FICTIONAL TEXT

The article is devoted to linguistic peculiarities of a mythologem in modern fiction. It gives a review of different approaches to the problem of interpretation of myth and mythologem in linguistic literature. Various linguistic means of mythologem representation in fictional texts are considered. The analysis of the extracts from fiction reveals individual peculiarities of mythologem usage by different writers and allows to decode their intentions and to see the depth of the content in fictional texts. The importance of the research comes out of insufficiency of researches devoted to peculiarities of mythologems in modern English and American literature.

MYTH; MYTHOLOGEM; ARCHETYPE; SYMBOL; LANGUAGE-SPECIFIC VIEW OF THE WORLD; INTERTEXTUAL PHENOMENA; PRECEDENTIAL TEXT; ALLUSION

УДК 378/81-13

Т.Е. Землинская, Н.Г. Ферсман

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ)

Рассмотрены особенности поэтапного проектирования педагогических технологий и основные отличия понятий «технология обучения» и «методика обучения». Обосновывается эффективность кейс-метода как педагогической технологии для формирования межкультурной компетентности. Проанализированы его основные цели, задачи и дидактические принципы; рассмотрены современные классификации кейсов в контексте обучения межкультурной коммуникации. Выделены основные этапы в формировании умений и навыков обучающихся в процессе работы по данной технологии.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ; ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ; ЭТАПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ; МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ; КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ; КЕЙС-МЕТОД / МЕТОД АНАЛИЗА КОНКРЕТНОЙ СИТУАЦИИ; МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ.

Современное общество характеризуется постоянным совершенствованием технологий в различных сферах – будь то производственная или образовательная. Декларируемое сегодня инновационное обучение в высшей школе требует неизбежного использования в образовательном процессе таких педагогических технологий, которые бы служили «каналом, по которому профессиональные знания транслируются в жизнь [1].

Целью использования в образовательном процессе инновационных педагогических технологий является повышение его эффективности на основе гарантированного достижения обучающимися запланированных результатов. Предметом нашего исследования является использование кейс-технологий в процессе обучения межкультурной коммуникации. Ключевыми понятиями, потребовавшими нашего рассмотрения, стали «технологии обучения», «кейс-метод», «кейс-технология».

Известно, что термин «технология» пришел в сферу образования из сферы производства, в которой различают понятие «технологии» (как науки о способах производства) и понятие «технологический процесс» (как перечень требуемых технологических операций). Для обозначения соответствующего научного направления в обучении термин «технология» используется по умолчанию как синоним термина «технологический процесс» – по примеру жаргонной лексики специалистов-технологов. Обычно о технологиях пишут во множественном числе (информационные

технологии, социальные технологии, педагогические технологии): так очевидно, что два обозначения – научного направления (технология обучения) и последовательности требуемых процедур (технологический процесс) – не пересекаются.

В современной педагогической литературе насчитывается более трехсот определений технологии обучения, базовым стало программное определение, данное в документах ЮНЕСКО: «Технология обучения – это системный подход создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» [2]. Довольно часто в научно – методической педагогической литературе понятие технологии обучения отождествляется с понятием методики обучения. Однако, как отмечают многие исследователи, такое отождествление неправомерно, поскольку, во-первых, методика обучения отвечает на вопрос, каким путем достигаются требуемые результаты в обучении; технология же позволяет ответить на вопрос, как это сделать гарантированно. Во-вторых, технология обучения, в отличие от методики, неразрывно связана с педагогическим мастерством обучающего; при этом важен тот факт, что технология может осуществляться не только ее авторами, но и их последователями, поскольку ее структурные компоненты связаны системно в соответствии с конкретными целями и задачами, для которых она проектировалась, и остаются неизменными [3].

Таблица 1.

Основные отличия методики и технологии обучения [3: 61]

Методика обучения	Технология обучения
Требование кафедры к занятию	Типовые требования к занятию
Особенности конкретного обучающего	Особенности разработчика
Особенности учебной группы	Типовой контингент студентов
Имеющиеся средства обучения	Оптимальные средства обучения
Реальное расписание занятий	Оптимальное расписание занятий
Результаты предыдущего занятия и корреляция целей занятия	Дидактическое обоснование занятия
Методика обучения студентов конкретным преподавателем	Технологическое предписание обучения типового контингента студентов на занятии

Для практики высшей школы важно наличие не разработанных централизованно «технологических карт обучения» на конкретном занятии (инструкций о содержании, порядке и составе педагогических действий по управлению учебной деятельностью), а технологические предписания реализации каждого метода обучения – «готовые модули», с помощью которых преподаватель мог бы творчески строить свою индивидуальную методику обучения с учетом своих возможностей и способностей [4].

Подводя итог вышесказанному, отметим, что основными характеристиками любых технологий обучения являются ее системность, алгоритмичность, воспроизводимость в различных условиях, новизна, качество и мотивированность обучения.

При проектировании педагогических технологий можно выделить следующие этапы:

1. Теоретическое обоснование вновь создаваемой технологии обучения с учетом требований на данном этапе; анализ педагогической ситуации и мнения общественности (студентов, родителей, педагогов, специалистов в данной области).

2. Выработка технологических процедур в свете современных требований к содержанию обучения и образования студентов в реализации личностно ориентированной парадигмы образования; при этом исследователь выделяет в качестве компонентов следующие: целеполагание; содержание; дидактические средства; контроль качества усвоения материала; диагностику, включающую обратную связь, степень мотивации к учебе, корректировку организации всего педагогического процесса в рамках заданной педагогической технологии.

3. Разработка методического инструментария педагога для внедрения данной технологии в виде набора определенных методов, средств и форм обучения. При этом знание преподавателем дидактических возможностей новых информационных технологий способствует приобретению технологией авторского статуса.

4. Подбор и составление методик замера результатов применения технологии, разработка критериев и параметров замера. Подбирается пакет диагностических методик (экспресс-опросы, анкеты, контрольные работы) для сравнения ЗУНа студентов и запланированных результатов в рамках содержания конкретного учебного предмета [5: 9-12].

В своих исследованиях, посвященных изучению вопроса использования интерактивных методов обучения, в качестве наиболее эффективного метода обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации авторы статьи выделяют *кейс-метод или метод анализа конкретных ситуаций* (от англ. case-study), поскольку он позволяет совместить знания студентов о культурных, коммуникативных особенностях представителей стран изучаемого языка с опытом применения этих знаний на практике [6].

В рамках данной статьи проследим основные, с нашей точки зрения, этапы зарождения кейс-метода:

– само название метода произошло от латинского слова «casus» – запутанный или необычный случай;

– местом рождения метода является США. Его первое применение датируется 1870 годом (школа права Гарвардского университета); внедрение и распространение же метода в образовательном процессе начинается с 1920 гг. – сперва на юридическом и экономическом факультетах;

– выделяют два направления разработок кейс-метода: американская (Гарвардская) и европейская (Манчестерская) классические школы. Основное отличие их разработок состоит в обучении поиска единственно верного (американская школа) или же вариативного (европейская школа) решения обозначенной в кейсе задачи/ проблемы. Также отметим отличие в наполняемости содержания и объемах кейсов данных школ: американские кейсы объемнее европейских почти в два раза, их текст вместе с обязательными иллюстрациями и графиками может составлять до 30-35 страниц;

– в нашей стране с «методом казусов» впервые познакомились преподаватели экономики партийных школ на конференции в 1926 г., однако в качестве образовательного метода в то время он был отвергнут как «несоветский». Его активное применение в российском обучении началось с 80-х гг. в Московском государственном университете.

В современной педагогической литературе, посвященной изучению применения кейс-метода в образовательном процессе, насчитывается несколько видов классификации кейсов. Рассмотрим некоторые из них.

Н. Федянин и В. Давиденко выделяют следующие типы современных кейсов:

– структурированные кейсы (*highly structured cases*). Данный тип кейса содержит минимальное количество дополнительной информации и при работе с ними студенты должны применить определенную модель или формулу;

– «маленькие наброски» (*short vignettes*) – кейсы, состоящие из 1-10 страниц текста и 1-2 страниц приложений. Кейсы данного типа знакомят студентов лишь с ключевыми понятиями, поэтому при их решении обучающиеся должны опираться на фоновые знания;

– большие неструктурированные кейсы (*long unstructured cases*). Как правило, такого рода кейсы содержат 50 страниц текста и являются, по мнению авторов, наиболее сложными из-за большого объема информации, зачастую ненужной.

– «первооткрывательские» кейсы (*ground breaking cases*). Для решения подобных кейсов студентам, равно как и преподавателю, требуется применить не только ранее усвоенные теоретические знания и/или практические навыки, но и предложить новое решение проблемы [7]

Ф.-Й. Кайзер и Х. Камински предлагают следующую классификацию кейсов:

– *Case-Study-Method*. Данный вид кейсов заключается в рассмотрении конкретного случая из реальной практики с последующим анализом скрытых проблем и поиском их решений;

– *Case-Problem-Method*. При изучении такого рода кейсов от студентов требуется выработать собственное решение проблемной ситуации, которое затем сравнивается с решением, принятым на практике;

– *Case-Incident-Method*. Суть кейса сводится к предоставлению студентам частичной информации, побуждая тем самым обучающихся к поиску недостающей информации и обсуждению вариантов решений;

– *Stated-Problem-Method*. Суть кейса – четкое предоставление готовых решений конкретного вопроса. Акцент при этом делается на ознакомление студентов со структурой принятия решений и выработке альтернативных решений [8].

А.М. Долгоруков классифицирует кейсы по степени их сложности, выделяя при этом следующие виды:

– *иллюстративные учебные ситуации*, цель которых заключается в обучении студентов на определенном практическом примере алгоритму принятия правильного решения в определенной ситуации;

– *учебные ситуации с формированием проблемы*. В них описывается ситуация в конкретный период времени, выявляются и четко формулируются проблемы. Цель кейса заключается в анализе ситуации и самостоятельном принятии решения;

– *учебные ситуации без формирования проблемы*. В такого рода кейсах проблема не выявлена четко, а представлена в виде статистических данных, оценках общественного мнения и т.д. Цель подобных ситуаций состоит в обучении студентов самостоятельно выявлять проблему, находить альтернативные пути ее решения с анализом наличных ресурсов;

– *прикладные упражнения*. В них описывает конкретная ситуация, требующая поиска ее решения [9].

На основе анализа видов кейсов и многолетнего практического опыта применения их в образовательном процессе, авторы исследования выделяют следующие типы кейсов в контексте обучения межкультурной коммуникации:

– метод инцидента (*critical incidents*). Суть данного вида кейсов заключается в анализе успеха или неудачи в процессе межкультурного общения. При этом студентам предлагается следовать четкому алгоритму: а) описать ситуацию, в которой произошел случай, а также выявить, что послужило причиной его возникновения; б) объяснить, в чем именно заключалась эффективность/неэффективность действий участников межкультурного общения; в) выявить очевидные последствия действий участников; г) установить, могли ли участники контролировать эти последствия. Примером подобного кейса может служить следующая ситуация:

An American man attending an international relations banquet was sitting across from a man who looked Asian. He wanted to start a conversation so he asked the man loudly and in very simple English, "Like food?" The man politely nodded yes, but said nothing. During the dinner program, the master of ceremony introduced the Asian-looking man as an award winning professor of economics at an important university. The professor was invited to give a short talk about world trade issues. After a short discussion in perfect English the professor sat down. He then looked across to his neighbor and asked loudly and in very simple English, "Like talk?"

Answer the following questions:

1. *What stereotype did the American have about the Asian-looking man?*

2. *How did the Asian-looking man respond to the stereotype? Do you like the way he responded?*

3. *What other ways of responding when you face with stereotype do you know? [10: 29].*

– кейсы в форме множественного выбора (*multiple choice case*). Студентам предлагается изучить ситуацию и, на основе проведенного анализа, выбрать один из предложенных вариантов решения кейса. В качестве примера приведем следующую ситуацию:

You are in a shop with your foreign friend. Your friend is interested in a nice VD-player and tries to haggle down the price. He wants to pay a maximum amount of 150 dollars instead of 200 dollars that the DVD-player is being sold for. The shop owner wants to have at least 180 dollars for it. How do you react?

A. *You are not used to this. You decide to take a look elsewhere in the shop.*

B. *You find it quite interesting and you take a close look at how your friend and the shop owner haggle.*

C. *You stay with your friend, but in the background.*

D. *You didn't know that you were able to haggle in Australia too. Afterwards you ask him for some hints. [11: 76]*

– метод анализа конкретных ситуаций (*case-study*). Студентам предлагается изучить конкретную ситуацию реального межкультурного общения с последующим анализом скрытых проблем и поиском их решений. Например:

A friend of mine, a BBC producer, often used to visit Europe to visit BBC agents. He never failed to get through his appointments in Denmark and Germany, but he always had trouble in Greece. The Greek agent was a popular man in Athens and had to see so many people each day that he invariably ran overtime. So my friend usually missed his appointment or waited three or four hours for the agent to turn up. Finally, after several trips, the producer adapted to his Greek agent behavior. He simply went to the Greek agent's secretary in late morning and asked for the agent's schedule for the day. As the Greek conducted most of his meetings in hotel rooms or bars, the BBC producer would wait in the hotel lobby and catch him rushing from one appointment to the next. The Greek, happy to see him, would not hesitate to spend half an hour with him and thus make himself late for his next appointment [10: 25].

Как уже ранее отмечалось, технологии обучения всегда предполагают предварительное проектирование учебно-воспитательного процесса: постановку целей и задач; рациональный отбор содержания и способов его подачи; диагностическое целеобразование и диагностический контроль усвоения учебного материала; результат (развитие личности) [12]. В этой связи основной целью кейс-технологий является анализ ситуации конкретного межкультурного общения с практическим принятием решения по кейсу. Выделяют и задачи, которые необходимо решить в процессе реализации анализируемых технологий:

1. Осуществление проблемного структурирования, предполагающего выделение комплекса проблем ситуации, их типологии, характеристик, последствий, путей разрешения (проблемный анализ).
2. Определение характеристик, структуры ситуации, ее функций, взаимодействия с окружающей и внутренней средой (системный анализ).
3. Установление причин, которые привели к возникновению данной ситуации, и следствий ее развертывания (причинно-следственный анализ).
4. Диагностика содержания деятельности в ситуации, ее моделирование и оптимизация (праксеологический анализ).
5. Построение системы оценок ситуации, ее составляющих, условий, последствий, действующих лиц (аксиологический анализ).
6. Подготовка предсказаний относительно вероятного, потенциального и желательного будущего (прогностический анализ).
7. Выработка рекомендаций относительно поведения действующих лиц ситуации (рекомендательный анализ) [13].

Как и любые технологии обучения, кейс-технологии опираются на ряд дидактических принципов:

- индивидуальный подход к каждому студенту, учёт его потребностей и стиля обучения;
- максимальное предоставление свободы в обучении (возможность выбора преподавателя, дисциплин, формы обучения, типа задач и способа их выполнения);
- обеспечение студентов достаточным количеством наглядных материалов, которые касаются задач (статьи в печати, видео-, аудиокассеты и CD-диски и т.д.);
- возможностью не загружать студента большим объемом теоретического материала, концентрироваться лишь на основных положениях (принцип «от простого к сложному»);
- формирование у студентов навыков самоуправления, умения работать с информацией;
- акцентирование внимания на развитии сильных сторон студента [14].

Обращаясь к технологии работы преподавателя с кейс-технологиями, авторы статьи выделяют три основных этапа в формировании умений и навыков обучающихся: 1) сбор информации в рамках обозначенной в кейсе проблемы; 2) ее обработка и анализ; 3) презентация полученных данных. Исключительно важным моментом, подчеркивающим преимущество кейс-технологий, является актуализация самостоятельной как индивидуальной, так и групповой работы обучающихся с материалами, представленными для рассмотрения и обучения кейса. Такая актуализация самостоятельной деятельности студентов позволит, по мнению многих исследователей, повысить степень организованности студентов, их мотивацию к поиску новых способов получения информации [15].

Успешная профессиональная деятельность любого специалиста в современных условиях диалога культур будет зависеть от способности

понять существующие культурные различия, от умения их устанавливать и разрешать, а компетентность в области межкультурной коммуникации становится неотъемлемой частью профессиональной компетентности выпускников вузов [6]. В этой связи кейс-технологии являются наиболее эффективными, поскольку направлены на формирование всех составляющих межкультурной компетентности (культурной, коммуникативной и языковой компетенций), позволяя при этом сформировать позитивную мотивацию к учебе, способствуя развитию навыков самостоятельной деятельности студентов, их взрослению как специалистов, готовность преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б.** Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / монография – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2002 – 156 с. ISBN: 5-7904-0242-9
2. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушкина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2006. – 336 с.
3. **Ферсман Н.Г.** Формирование и развитие инновационного (творческого) мышления специалистов в системе постдипломного образования (в рамках курса иностранного языка). – СПб.: Астерион, 2014. – 180 с.
4. **Фокин Ю.Г.** Теория и технология обучения: деятельностный подход: учебное пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 240 с.
5. **Морева Н.А.** Технологии профессионального образования. – М.: Academia, 2005. 432 с.
6. **Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г.** Использование интерактивных методов в обучении иностранному языку в контексте межкультурной коммуникации // Общество. Среда. Развитие. 2013. №2 (27). С.193-196.
7. **Федянин Н., Давиденко В.** Чем «кейс» отличается от чемоданчика?// Обучение за рубежом. 2000. №7. С.52-56. <http://si-sv.com/publ/1/14-1-0-161>
8. **Кайзер Ф.- Й., Камински Х.** Методика преподавания экономических дисциплин. – М.: Вита-Пресс, 2007. – 184 с.
9. **Долгоруков А.М.** Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. Режим доступа: <http://www.evolkov.net/case/case.study.html> (дата обращения: 17.09.2016)
10. **Ферсман Н.Г., Землинская Т.Е.** Практика межкультурной коммуникации Анализ конкретных ситуаций: учебное пособие. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2015. –43 с. ISBN 978-5-7422-4873-6
11. **Selma L. Herfst, Van Oudenhoven, Jan Pieter, Timmerman, E. Marieke.** Intercultural Effectiveness Training in Three Western Immigrant Countries: a cross-cultural evaluation of critical incidents / Selma L. Herfst, Van Oudenhoven, Jan Pieter, Timmerman, E. Marieke // International Journal of Intercultural Relations. 2008. No. 32. P. 67–80.
12. **Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И.** Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие. – 2-е изд. / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России, 2005 – 192 с. ISBN: 5-93134-207-9
13. **Долгоруков А.М.** Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. Режим доступа: <http://www.evolkov.net/case/case.study.html> (дата обращения: 17.09.2016)

14. Окно в ситуационную методику обучения. Основы кейс-метода. Режим доступа: <http://www.casemethod.ru/base1.php?tbl=artikel&id=3> (дата обращения: 17.09.2016)
15. **Володарская Е.Б., Печинская Л.И.** Самостоятельная работа как фактор подготовки будущего высококвалифицированного специалиста // Гуманитарная образовательная среда технического вуза: мат-лы междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016 - С. 100-101 ISBN: 978-5-7422-5294-8
-

Землинская Татьяна Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы иностранных языков Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: zem-tat1@yandex.ru

Zemlinskaia Tatiana E. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: zem-tat1@yandex.ru

Ферсман Наталия Геннадиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и перевод» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: natdia@list.ru

Fersman Natalia G. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: natdia@list.ru

EDUCATIONAL TECHNIQUES IN THE CONTEXT OF DEVELOPING CROSS-CULTURAL COMPETENCE (ON THE BASIS OF CASE-STUDY TECHNIQUES)

In the article the principles and effectiveness of a case study as educational technology for cross-cultural competence are considered. The authors analyse its basic goals, objectives and didactic principles and present modern classification of cases in the context of learning intercultural communication. Also the main stages of the technology's application for the formation of students' skills are highlighted.

TEACHING TECHNOLOGY; EDUCATIONAL TECHNOLOGY; PROJECT STAGES; CASE-STUDY; CROSS-CULTURE COMMUNICATION

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 81.25

С.И. Калинина, М.М. Степанова

*Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)*

РАЗРАБОТКА СТРАТЕГИЙ ПЕРЕВОДА АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ НОВОСТНЫХ СООБЩЕНИЙ

Рассмотрены особенности перевода аудиовизуальных новостных материалов и вопросы обучения данному виду перевода. Проанализированы последние научные исследования в данной области переводоведения. Представлены результаты исследования предпочтений российских зрителей в сфере аудиовизуальных новостных материалов. Особое внимание уделено влиянию средств массовой информации на общество и разработке оптимальной стратегии перевода для адекватной адаптации и локализации новостных сообщений.

**АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД; АДАПТАЦИЯ; ЛОКАЛИЗАЦИЯ; ПЕРЕВОД
НОВОСТНЫХ СООБЩЕНИЙ; ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ;
АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ**

Аудиовизуальные материалы уже прочно заняли место в современном мире как основное средство массовой коммуникации. Поток аудиовизуальной информации, в частности, новостных сообщений, регулярно возрастает, следовательно, возрастает потребность в переводе данных сообщений в целях осуществления коммуникации и расширения целевой аудитории. При этом аудиовизуальный перевод является молодой областью переводоведения. На данный момент в широком дидактическом обороте отсутствуют структурированные методологические рекомендации, в частности, переводческие стратегии и критерии оценки качества аудиовизуального перевода новостных сообщений.

Методика обучения аудиовизуальному переводу также находится в зачаточном состоянии. Имеются отдельные несистематические публикации в этой области, в частности, А.В. Козуляева [1],[2], Р.А. Матасова [3], Т.В. Привороцкой и С.К. Гураль [4], но единого подхода к обучению переводу аудиовизуальных материалов до сих пор не выработано. Это приводит к необходимости изучения особенностей аудиовизуальных материалов с целью последующей разработки практических рекомендаций для обучения этому виду перевода.

В ходе проведенного исследования были изучены лингвистические и экстралингвистические особенности аудиовизуальных новостных материалов, приемы перевода данных материалов, а также языковые средства, определяющие адекватность перевода новостных сообщений. Основной целью исследования стала систематизация рекомендаций для

выработки эффективной стратегии перевода аудиовизуальных новостных материалов.

Аудиовизуальный перевод – одна из самых актуальных областей современного переводоведения. Он представляет собой перевод вербального компонента видеозаписи, подразумевающий синхронизацию как вербальных, так и невербальных компонентов [5]. Аудиовизуальный перевод нельзя отнести ни к письменному, ни устному переводу, поскольку информация поступает к реципиенту сразу по нескольким каналам восприятия. В настоящее время аудиовизуальный перевод применяется во многих сферах жизни, например, при переводе фильмов, телевизионных программ, новостей, рекламных роликов, видеоигр и анимации. Тем не менее, данная область пока не была подробно исследована. В российской науке и практике рассмотрение аудиовизуального перевода почти исключительно сводилось к изучению киноперевода, теоретической базой которого стали труды Ю.М. Лотмана [6] и Ю.Н. Тынянова [7], написанные еще в 70-х годах прошлого века. Перевод новостных материалов как особого вида аудиовизуального текста до сих пор не привлекал внимания исследователей.

Прежде всего, следует рассмотреть основные техники аудиовизуального перевода, которые включают в себя дублирование, субтитрование и закадровый перевод.

Дублирование является межъязыковой техникой аудиовизуального перевода, которая предполагает полное замещение звуковой дорожки на исходном языке (ИЯ) звуковой дорожкой на переводящем языке (ПЯ). Перевод, совпадающий артикуляционно с изображением на экране также известен как «укладка» или «липсинк». Важным аспектом дублирования является эквивалентность влияния на целевую аудиторию аудиовизуального материала на ПЯ влиянию оригинального материала. Именно поэтому требуется адаптация и локализация текста. Различают два вида дубляжа: 1) каждая роль озвучивается отдельным актером; 2) все мужские персонажи озвучиваются одним актером, и соответственно все женские персонажи озвучиваются одной актрисой.

Субтитрование является представлением текста на ПЯ в виде субтитров, чаще всего в нижней части изображения или экрана. Обычно субтитры располагают в две строки. Они появляются и исчезают координированно с текстом на ИЯ и, как правило, добавляются к аудиовизуальному контенту на этапе монтажа.

Закадровый перевод представляет собой перевод сообщения в синхронизированном режиме и обычно используется для монологов, например, ответов на вопросы в интервью. Эта техника перевода не учитывает акценты, региональные диалекты или другие индивидуальные особенности говорящего [8].

При выборе техники аудиовизуального перевода первым фактором, который следует учитывать, является страна целевой аудитории. В разных странах сложились различные традиции аудиовизуального перевода. Дублирование широко распространено в России, Германии, Франции и ряде

других европейских стран. В небольших европейских странах, а также в двуязычных странах, например, Швейцарии, Люксембурге, Бельгии и Дании обычно используют субтитрирование [9]. Превалирование определенной техники перевода обуславливается культурными и историческими причинами, и общество не склонно менять свои предпочтения.

В последние годы в России наблюдается тенденция ухода от дублирования, и доминирующей техникой аудиовизуального перевода становится субтитрирование. При создании субтитров переводчику зачастую приходится формировать итоговый текст учитывая целый ряд внешних параметров, из-за того что субтитры «зажаты» во времени и пространстве [10]. В наши дни к важным факторам, которые необходимо учитывать при субтитрировании, относятся также устройства показа, так как субтитрирование фильмов для электронных устройств с относительно маленькими экранами (планшеты, смартфоны), требуется «подгонять» перевод для того, чтобы чтение с маленького экрана было возможно.

В целях получения новых и более полных данных о предпочтениях российской целевой аудитории аудиовизуального перевода был проведен опрос «Новостные сообщения: исследование предпочтений российских зрителей», который состоял из 14 закрытых и полузакрытых (респондентам давалась возможность предложить свой вариант ответа) вопросов. Исследование охватывает достаточно широкую аудиторию: участие в опросе приняло более 50 человек разных возрастных категорий (начиная с подросткового возраста), представляющих различные сферы трудовой и научной деятельности (медицинские, химико-биологические, естественные, физико-математические, инженерно-технические, гуманитарные, социально-экономические науки и т.д.).

По результатам опроса, более 60% респондентов предпочитает смотреть новости в интернете, а около 35% смотрят новости по телевидению. Наиболее популярные российские новостные каналы отображены на Рис. 1, а зарубежные новостные каналы, которые предпочитают российские зрители, показаны на Рис. 2.

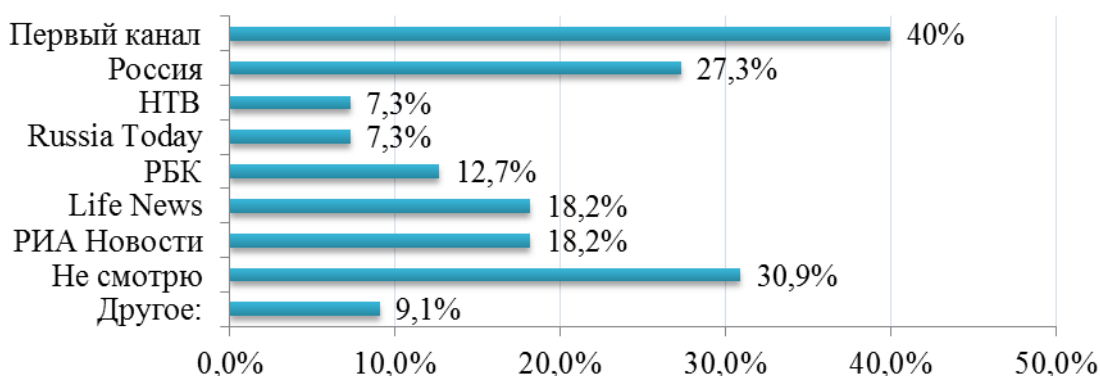


Рис. 1. Наиболее популярные российские новостные каналы

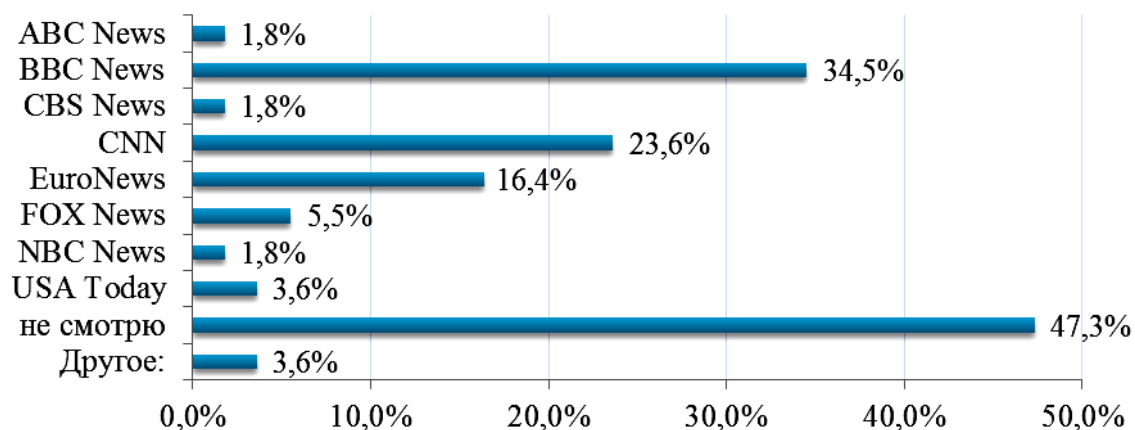


Рис. 2. Наиболее популярные зарубежные новостные каналы

На гистограммах (Рис.1, 2) видно, что большинство зрителей предпочитает смотреть российские новости, а половина зрительской аудитории не смотрит зарубежные новости вообще (респонденты могли выбирать несколько предпочитаемых источников, на гистограммах указан процент от общего числа опрошенных).

При этом уровень доверия информации, поступающей из новостей, довольно низкий: около 27% зрителей доверяют информации, поступающей из российских новостных каналов, 21% больше доверяют зарубежным источникам, а более 50% не доверяют ни тем, ни другим.

Следует отметить, что частично данные результаты обусловлены низким качеством перевода и недостаточной информированностью населения. Адекватный перевод новостных сообщений, транслируемых иностранными средствами массовой информации, позволит получить более широкое представление о мировых событиях и увидеть происходящее в новом свете. Возможность анализировать разносторонние позиции и формировать собственное мнение повысит уровень доверия новостным каналам.

Подавляющее большинство зрителей (более 80%) предпочитают смотреть новости на русском языке, несмотря на то, что лишь 10% не владеют хотя бы одним иностранным языком на достаточном уровне для просмотра иноязычных новостных сообщений на языке оригинала. Этим обусловлена необходимость перевода данных аудиовизуальных материалов.

Кроме того, результаты опроса подтверждают вышеупомянутую тенденцию перехода от дублирования к субтитрованию: 50% зрителей предпочитают субтитрованные новости, 25% выбрали дубляж, и 25% – закадровый перевод. Таким образом, именно субтитрование следует рассматривать как основную технику аудиовизуального перевода, наиболее актуальную для современной российской медиа-сферы.

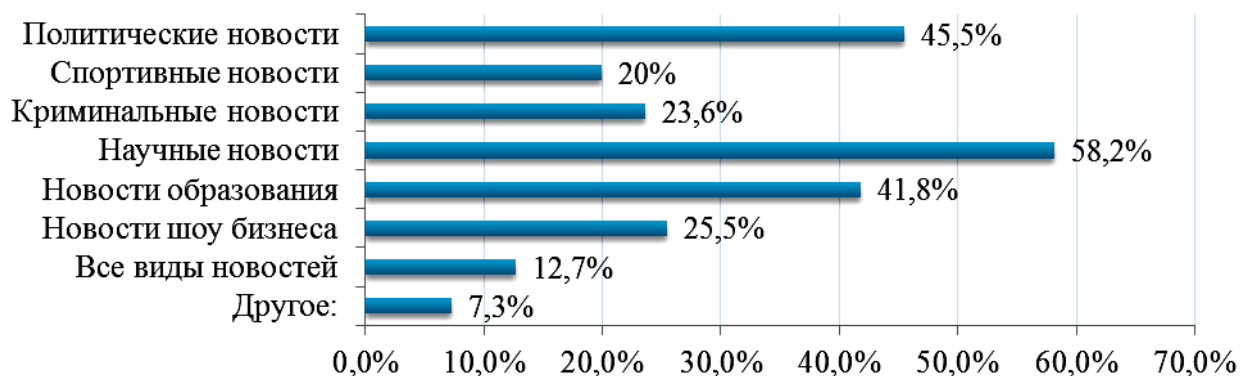


Рис. 3. Наиболее востребованные виды новостных сообщений

По данным гистограммы на Рис.3 видно, что больше всего россияне интересуют новости науки (25%), образования (18%) и политики (респонденты могли выбирать несколько предпочитаемых видов новостей, на гистограмме указан процент от общего числа опрошенных).

При переводе новостей из области науки следует придерживаться базовых принципов перевода научных текстов. Прежде всего, необходимо сохранить логическое ударение сообщения на языке оригинала и сохранить основные особенности научного текста: объективности, последовательность, сниженную эмоциональность. На лексическом уровне важно обращать внимание на термины, единицы измерения, многозначные слова, аббревиатуры. Также необходимо выдерживать научный стиль сообщения, либо адаптировать его для более широкого круга зрителей, т.е. использовать научно-популярный стиль, в зависимости от целевой аудитории сообщения на ПЯ. Кроме того, как правило, переводчик должен обладать знаниями в соответствующей предметной области.

При переводе политических новостей страна целевой аудитории играет ключевую роль. Политические новостные сводки почти никогда не бывают беспристрастны, поэтому важно ознакомиться с официальными позициями государств по конкретному вопросу для соблюдения политической корректности. Следует помнить, что новости являются формой дискурсивного оружия, одним из типов информационного оружия. Это средства, технологии и методы, которые применяются с целью производства контента, оказывающего необходимое воздействие на целевую аудиторию, для борьбы с противником или конкурентом. Результаты психолингвистических и социоллингвистических исследований часто используются при создании новостей. Психология речевого воздействия и массовых коммуникаций рассматривает восприятие аудиторией различных текстов, транслируемых по телевидению, а также их влияние на человеческое сознание. Эти данные используются для повышения эффективности политической и пропагандистской деятельности [9]. В рамках политической психологии и психологии массовых коммуникаций и рекламы применяются

психолингвистические инструменты, такие как механизмы речевого воздействия. Переводчик должен иметь это в виду, например, выбирая конкретные слова из списка синонимов.

Выбор наиболее результативной стратегии перевода – это первая трудность, с которой сталкивается переводчик. В теории перевода под термином «переводческая стратегия» понимается набор правил и принципов, которых придерживается переводчик для максимально эффективного достижения цели, определяемой переводческой ситуацией. Разница между переводческой стратегией и техникой перевода заключается в степени использования. Переводчик может использовать все доступные техники перевода в конкретных ситуациях, чтобы адаптировать текст к ПЯ и культуре, и при этом придерживаться одной глобальной стратегии перевода [5]. Одной из современных тенденций является разработка подобных глобальных стратегий, которые рекомендуется использовать переводчикам при работе с любыми материалами в рамках одной области. Учитывая специфику аудиовизуального перевода (например, диалекты и акценты), данный вид перевода требует применения уникальной переводческой стратегии. При подготовке переводчиков необходимо обучать использованию этих стратегий.

Выше был рассмотрен первый шаг переводческой стратегии, применимой для работы с аудиовизуальными новостными материалами, – выбор техники аудиовизуального перевода с учётом страны целевой аудитории. Однако существуют и другие принципы и правила, которые следует соблюдать. Аудиовизуальный перевод требует сочетания в переводчике навыков, способностей и теоретических основ ряда научных дисциплин и профессий [1]. Для осуществления максимально адекватного перевода аудиовизуальных новостных материалов будет предложена переводческая стратегия, базирующаяся на комбинации двух фундаментальных техник: локализации (адаптации) и стандартизации.

Локализация представляет собой набор приёмов с общей конечной целью – передача оригинального текста с сохранением эффекта, который он производит на целевую аудиторию, при помощи адаптации языковых, социальных и культурных особенностей. Адаптация – более широкое понятие, которое может включать не только переработку текста для конкретной культурной группы, но и для людей различных возрастных, социальных, профессиональных групп и т.д. Техника локализации является универсальной для всех видов аудиовизуального перевода и подходит для любых аудиовизуальных материалов. Вторая техника, стандартизация, в основном применима исключительно для аудиовизуального перевода новостей. Основным принципом стандартизации является использование «стандартного» варианта языка, без передачи индивидуальных речевых особенностей. При переводе новостных сообщений в данном аспекте не закладывается художественная или фактическая информация, кроме того, транслируемая речь должна соответствовать лексическим и грамматическим нормам ПЯ. При этом каждый новостной репортаж имеет свои особенности,

которые также следует учитывать, придерживаясь данных универсальных рекомендаций.

Прикладная значимость данного исследования определяется возможностью применения его результатов практикующими переводчиками, работающими в медиа-сфере, а также работниками сферы средств массовой информации для создания качественных новостных материалов, рассчитанных на широкую аудиторию, в том числе, на носителей других языков. Кроме того, эти результаты могут использоваться преподавателями для обучения данному виду перевода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Козуляев А.В.** Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности и особенности обучения данному виду перевода // в сб. конф. XVII Царскосельские чтения. Мат-лы междунар. науч. конф. 23–24 апр. 2013 г. Том I. Под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. 2013. № 17/1. С. 374–381. ISBN: 978-5-8290-1318-9 (т. I)
2. **Козуляев А.В.** Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках школы аудиовизуального перевода // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 3(13). С. 3–24.
3. **Магасов Р.А.** Методические аспекты преподавания кино/видеоперевода // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 94. С. 155–166.
4. **Привороцкая Т.В., Гураль С.К.** Обучение аудиовизуальному переводу посредством анализа кинодискурса // Язык и культура. 2016. № 1(33). С. 171–180. DOI: 10.17223/19996195/33/14
5. **Matkivska N.** Audiovisual Translation: Conception, Types, Characters' Speech and Translation Strategies Applied // Kalbu Studijos. 2014. № 25. pp. 38–44.
6. **Лотман Ю.М.** Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллинн: Ээсти раамат, 1973. 140 с.
7. **Тынянов Ю.Н.** Поэтика. История литературы. Кино. Об основах кино. М.: Наука, 1977. 576 с.
8. **Valdeón García R.A.** Political and Sexist Bias in News Translation: Two Case Studies // TRANS: revista de traductología. 2007. № 11. pp. 231–246.
9. **Земцов С.С., Крапивкина О.А.** Особенности английских фразеологизмов с фитономами // European Student Scientific Journal. 2014. № 3. 5 p. ISSN 2310-3094; URL: <https://sjes.esrae.ru/ru/article/view?id=286>
10. **Neves J.** Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing // Unpublished doctoral dissertation, Roehampton University, United Kingdom. 2005. 357p. [Электронный ресурс]: <http://roehampton.openrepository.com/roehampton/bitstream/10142/12580/1/neves%20audiovisual.pdf> (23.09.2016).

Калинина Светлана Игоревна – магистрант кафедры «Лингводидактика и перевод» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: svetlanawwkalinina@mail.ru.

Kalinina Svetlana I. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politechnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: svetlanawwkalinina@mail.ru.

Степанова Мария Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и перевод» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: info@terralinguistica.ru.

Stepanova Maria M. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: info@terralinguistica.ru.

DEVELOPMENT OF TRANSLATION STRATEGIES FOR AUDIOVISUAL NEWS REPORTS

The article deals with the features of audiovisual translation of news reports and teaching guidelines for this type of translation. The literature and relevant scientific studies on the topic are analysed. The article also represents the results of the survey considering the preferences of Russian viewers in terms of audiovisual news content. The authors pay special attention to the influence of mass media on the society and the elaboration of applicable translation strategy, based on the principles of adaptation, localization and standardization.

AUDIOVISUAL TRANSLATION; ADAPTATION; LOCALIZATION; NEWS TRANSLATION; TRANSLATION STRATEGY; AUDIOVISUAL MASS MEDIA.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 811.11:81`23

В.М. Перова

*Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)*

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ В СФЕРЕ БИЗНЕСА

В статье рассматриваются особенности речевого этикета в сфере бизнеса на разных языковых уровнях: фонетическом, лексическом и грамматическом, приводятся примеры различных типов вопросов и способов реагирования в зависимости от ситуации, а также анализируются лингвистические средства выражения, подходящие для определенного вида коммуникации. Акцент сделан на устойчивых разговорных формулах и интонационных моделях, характерных для делового общения на английском языке.

ЭФФЕКТИВНОЕ ОБЩЕНИЕ; ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА; РЕЧЕВЫЕ АКТЫ; ОСОБЕННОСТИ ВЕЖЛИВОГО ОБЩЕНИЯ; РАЗГОВОРНЫЕ ФОРМУЛЫ; КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; ИНТОНАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ.

В современном мире с углублением процесса глобализации особенно ощущается потребность в эффективном общении в сфере бизнеса. Различные формы такого общения – встречи, переговоры, презентации, конференции, форумы и т.д. – уже давно вышли на международный уровень. В этой связи обучение деловому английскому языку приобретает огромное значение. Одним из важнейших факторов успешного делового общения является речевой этикет. По определению Н.И. Формановской «под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально специфических стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности»[1].

В каждой культуре есть свои особенности делового общения. Однако существует одно правило, которое должно соблюдаться всеми участниками независимо от их культурной принадлежности, – быть вежливым. Вежливость заключается в проявлении уважения к партнеру по коммуникации. Согласно определению Т.В. Лариной, «вежливый» означает «соблюдающий правила приличия; учтивый, демонстрирующий свое уважение к другим» [2]. К сожалению, этим качеством обладают не все представители деловой сферы, что отрицательно сказывается на результатах переговоров, интервью и т.д. Поэтому очень важно научить студентов, изучающих деловой английский язык, правильно общаться.

Особенности вежливого общения проявляются на разных языковых уровнях: фонетическом, лексическом и грамматическом. Общеизвестно, что

целью коммуникации является сообщение или получение информации, которые реализуются чаще всего через устные формы общения: слушание и говорение. Основным способом получения информации является вопрос. Умение задавать вопросы в процессе делового общения подразумевает использование различных лингвистических средств выражения, которые наиболее подходят для определенного вида высказывания и типа общения.

Очень часто прямые вопросы (direct questions) могут вызывать негативную реакцию у собеседника, так как любой вопрос можно рассматривать как вторжение в личное пространство того, кому адресован вопрос [3]. Поэтому, задавая вопросы, следует быть особенно вежливым. Это достигается использованием разнообразных языковых средств, а именно: тщательного отбора лексики, которая стилистически соответствует конкретной ситуации (официальной, полуофициальной или неофициальной), грамматически корректного построения вопроса и правильной интонации.

Существуют различные типы вопросов, характерные для делового общения.

Наиболее часто встречаются вопросы, задаваемые в дипломатичной форме (questions asked diplomatically [4]). Особенностью такого типа вопросов является отсутствие категоричности, прямолинейности, характерных для прямых вопросов, что вызывает положительную реакцию со стороны собеседника. Например, в ситуации собеседования при приеме на работу (job interview) более предпочтительно задавать вопросы, начиная с фраз [5, 6]:

” Could you tell me...?”, “Could I ask...?”, “Why do you think...?”, “What would you say...?”, “I wonder if you could tell me...? “, “I’d like to know...”, “I was wondering if / what...?”.

Сравните:

1. a Why have you left your previous job?
b *Could you tell me* why you have left your previous job?
2. a What could you contribute to our company?
b *What do you think* you could contribute to our company?
3. a What are your strengths and weaknesses?
b *What would you say* your strengths and weaknesses are?
4. a Can you speak French?
b *I’d like to know* if you can speak French.

Вопросы варианта ‘b’ звучат не так прямолинейно, как в варианте ‘a’, так как это не прямые, а косвенные вопросы. Кроме того, модальные глаголы *should* и *would* придают вопросам вежливый тон.

Вопросы «внутри контекста» довольно популярны в беседах, интервью. Обычно им предшествует какое либо утверждение:

“We usually assume that more business technology will lead to greater efficiency. Do you think this is true? “.

“So customers are basically very price sensitive, would you say?”.

“You’ve told us that your company gives part of the profits to local community projects. Could you be more specific?”.

Такой способ может смягчить остроту вопроса и демонстрирует интерес к проблеме и понимание предмета обсуждения.

Другой тип вопроса, начинающийся с фразы “How / What about ?” также широко распространен:

“How / What about the terms of delivery?”, “How about offering them a 5% discount?”.

“What about if we pay later?”

В этом случае функцию вежливого обращения выполняет интонация. Подобные вопросы следует произносить с падающей интонацией, делая акцент на том, что интересует спрашивающего.

Разделительный вопрос (question tag) – еще один пример вежливого обращения к собеседнику:

(a) Nice weather today, isn’t it? (b) You travel a lot, don’t you?

(c) Let’s get started, shall we? (d) Leave the door open, will you / won’t you?.

Подобные вопросы используются, когда говорящий ожидает подтверждения или согласия со своим утверждением (a, b), предлагает совместное действие (c) или вежливо просит о чем-либо (d). Разделительные вопросы произносятся с повышением тона, если говорящий не уверен и ожидает ответа на свой вопрос, а понижение тона говорит о его уверенности. Такой вопрос сродни риторическому вопросу:

“You’ve met John, ↓haven’t you?” “–Yes, we’ve met before”.

Еще один тип – вопросы-утверждения – по форме не являются вопросами, но произносятся с вопросительной интонацией:

“So you mean we have a good chance of winning the ↑contract?” “–That’s right”.

“Now, you want to discuss the terms of delivery, ↑right?” “– Yes, oh yes”.

Необходимо подчеркнуть важную роль интонации в деловом общении. Как известно, интонация помогает оформить предложение в речи, определить тип предложения (утвердительное или вопросительное). Это грамматическая функция интонации. Помимо этого, интонация может выражать разные оттенки эмоций, что является ее выразительной функцией. Как ранее упоминалось, различают два основных тона: падающий или нисходящий (falling tone) и восходящий тон (rising tone). Нисходящий тон

выражает законченность высказывания, уверенность говорящего ('certainty, completeness or independence') по определению Дж. Лича и Я. Свартника [7]. Как правило, он характерен для утверждений "Good marketing is essential." "– Exactly." и специальных вопросов(wh-questions): "What's the matter?".

Иногда специальные вопросы могут произноситься с повышением тона для выражения вежливой заинтересованности. "What's your name?".

Восходящий тон, с другой стороны, выражает незаконченность высказывания, неуверенность ('incompleteness, uncertainty or dependence') [5]. Этот тип интонации характерен для общих вопросов (Yes / No questions): "Are you leaving?", "Can I help you?".

Нисходяще-восходящий тон (fall-rise tone) выражает сомнение, недосказанность со стороны говорящего: "Are you busy?" "– Not really". (= Well, I am, but not so busy that I can't talk to you.) "Do you borrow money from banks?" – Sometimes' (= but not in general).

Одна и та же фраза, произнесенная с разной интонацией, воспринимается по-разному. Например, если обычное приветствие 'Good morning' произнести нисходящим тоном, оно прозвучит официально. Чтобы приветствие прозвучало менее официально, используется восходящий тон. А в случае дружеского теплого приветствия, будет уместен нисходяще-восходящий тон. Выбор интонации зависит от обстановки и собеседника.

Особое внимание следует обратить на способы реагирования на вопросы и утверждения. Иногда требуется время, чтобы ответить на вопрос. Следует избегать длинных пауз, так как они могут быть истолкованы как нежелание или неспособность по какой-либо причине отвечать на вопрос. В этом случае можно использовать следующие устойчивые выражения, заполняющие паузы и дающие возможность собеседнику обдумать ответ.

"Well, let me see." "Well, let me just think about that for a moment."

"I'm glad you asked me that." "That's a good question."

Залогом успешного делового общения является, безусловно, создание атмосферы доверия и доброжелательности с обеих сторон. Этому могут способствовать фразы, выражающие мнение говорящего: 'To be honest ...' 'Frankly speaking ...' 'To tell (you) the truth...' 'In my opinion...' 'Well, I think / feel / guess...'

Иногда, когда вопрос связан с цифрами, датами, фактами и т.д., отвечающий может испытывать затруднения с ответом. В этом случае помогут выражения:

'Well, I'm not sure, but I think ...'

'I'm afraid I can't say offhand. I'll just have to find out.'

'As far as I remember ...'

'If I remember rightly / correctly...'

‘If I’m not mistaken.. ‘

‘If my memory serves me well / right ... ‘

‘Well, at a rough guess I’d say ...’

‘I have no idea, I’m afraid.’

Следует иметь в виду, что ограничиваться кратким ответом (Yes. / No.) на общие вопросы – не самый лучший способ реагирования, если за ними не следует дополнительной информации или объяснения. В противном случае у собеседника может возникнуть ощущение окончания разговора или нежелания его поддерживать. Чтобы избежать неловкой ситуации, следует расширить ответ:

1. –Do you travel much?

–Yes, **sure**. I try to go somewhere at least twice a year. And you?

– No, I don’t **think** so. I can’t...

2. –You often go on business trips, don’t you?

–Yes, **quite** often. By the way, I’m going to China next week.

3. –Did you spend much money?

–Well, yes. Quite a lot, **actually**.

4. –Do you think he’ll call us?

– No, **definitely** not.

Использование глаголов think, believe, expect и наречий sure, certainly, quite, definitely дополняет краткий ответ (положительный или отрицательный) и смягчает или усиливает высказывание.

Безусловно, общение не ограничивается одной моделью ‘вопрос – ответ.’ Существует целое многообразие речевых актов: просьба, предложение, извинение, благодарность, согласие, несогласие и т.д. Вот некоторые примеры того, как можно выразить

Предложение(suggestion):

We could / might...I think we could...I suggest (that)...

Одобрение(approval):

That’s great! That sounds fine. Wonderful! It might be interesting. Good idea. It’s a sensible solution, isn’t it?

Согласие(agreement):

I totally / completely agree (with you). Yes, that’s true. Great idea! I couldn’t agree more.

Благодарность(thanks):

Thank you very /so much. Thanks a lot.

Ответ на благодарность (replies):

You are welcome. Not at all. My pleasure.

извинение (apology): I'm very/ so/ terribly sorry. I must /do apologise for...
(replies): That's all right. It's quite all right. Never mind.

разрешение (asking and giving permission): May I...? (formal) Can I...?
(less formal) Could I...? (polite)

Do you think I could...? Do you mind if I...? Would you mind if I...?

(replies): /Yes, certainly / of course. By all means.
Go ahead. (informal) No, I'm afraid not. I'm sorry you can't. I'd rather you didn't.
(tactful)

предложение (offer): Shall I...? I'll... (if you like) Let me...Would you like me to...?

принятие предложения (acceptance): Yes, please. Thank you. That's very kind of you. That would be nice/lovely.

отказ (refusal): No, thank you. Oh, please, don't bother. No, that's all right. I think I can manage all right.

Следует особо проявлять вежливость во время беседы, когда приходится выражать несогласие, отклонять предложение или прерывать говорящего. Выбор подходящей лексики и интонации поможет избежать напряженности ситуации или смягчить возможную негативную реакцию у собеседника. Рассмотрим некоторые подобные ситуации.

Если необходимо прервать говорящего:

Sorry, could I just say something, please?

Do you mind if I just interrupt?

If I could just make a point here...

Sorry to interrupt, but I'd just like to say that...

It seems to me that...

Might I interrupt at this point?

В случае, если прерывают вас, возможны следующие варианты вежливого реагирования:

If you could just let me finish.

Hold on a minute, please.

Could I just finish?

Несогласие (disagreement) или *обусловленное согласие (tentative agreement)* можно выразить следующим образом:

You may well be right, but...

I see what you mean, but...

Up to a point I'd agree with you, but...

I appreciate your point of view, but...

That's an interesting idea, but...

Или более категорично:

No, I'm sorry I have to disagree there.

I can't quite go along with you there.

I don't think I really like the idea.

I wouldn't say that.

Чтобы смягчить несогласие, можно использовать вводные слова-выражения с соответствующей интонацией (fall-rise tone): Well, Personally, As a matter of fact...

Отклонение предложения (refusing / rejecting an offer):

I'm not sure that's what we want.

I'm afraid that wouldn't be acceptable to our company.

We appreciate your position, but we simply can't afford to accept an offer like that.

Эти примеры демонстрируют наиболее часто используемые смягчающие остроту ситуации приемы, а именно выражения: *I'm afraid, I'm sorry, Do you mind if...? I think ...It seems to me...*, модальные глаголы: *could, would, will, may, might*, а также употребление позитивной лексики в отрицательном контексте: *appreciate, like, right*.

Таким образом, речевой этикет, который обычно ассоциируется с вежливой манерой общения, играет существенную роль в сфере бизнеса. Эффективность этого общения зависит в первую очередь от мотивации, желания вступить в контакт, а значит реализовать речевое намерение, что дает возможность устанавливать взаимоотношения с другими людьми (партнерами, клиентами, поставщиками и т.д.). Общение позволяет не только информировать собеседника и получать информацию, но также выражать и аргументировать свою точку зрения, соглашаться или не соглашаться с чужим мнением, убеждать, выражая при этом свое эмоциональное отношение.

Успех общения в огромной мере обеспечивается правильным выбором языковых /речевых средств и умением употреблять их в различных ситуациях. Владение интонационными моделями, выражающими различные эмоции, а также набором разговорных формул и клише с учетом их стилистической окраски является важнейшим условием для осуществления эффективного общения. Наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, учитывать отношения между коммуникантами, организовывать речевое общение с учетом этикета, принятого в обществе, и коммуникативной целесообразности высказывания составляют суть коммуникативной компетенции [8].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Формановская Н.И.** Русский речевой этикет: лингвистические и методические аспекты. – М., 1987.
 2. **Ларина Т.В.** Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – М. Языки славянских культур. 2009. – с.507. ISBN 978-5-9551-0297-9
 3. **Vishnevskaya Galina, Volkova V.I.** Politeness in Business Communication ESP/ BESIG Russia Newsletter. 2001. №14. p.20.
 4. **Almut Koesten, Angela Pitt, Michael Handford, Martin Lisboa** Business Advantage. Cambridge University Press. – 2011.
 5. **Иванов А.О., Дж. Поуви.** English Conversational Formulas –М. Просвещение, 1989.
 6. **Козлов А.В., Девель Л.А.** Практический словарь делового английского языка – Эрви, 1991.
 7. **Geoffrey Leech, Jan Svartvik.** A Communicative Grammar of English Moscow Prosveshcheniye, 1983 – с.24-25.
 8. **Гез Н.И.** Предисловие к книге Role play in language learning (Carol Livingstone) М. Высшая школа, 1988. с.5-6.
-

Перова Вера Михайловна – старший преподаватель кафедры «Лингводидактика и перевод», Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: perova_vera@list.ru

Perova Vera M. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: perova_vera@list.ru

SPEECH ETIQUETTE AS A FACTOR OF EFFECTIVE BUSINESS COMMUNICATION

The article focuses on speech etiquette – an important aspect in teaching business English. Linguistic peculiarities of expressing politeness in business communication at lexical, grammatical and phonetic levels of speech are considered. Examples of different types of questions and ways of responding to them depending on the situation are given. Linguistic means of expression suitable for the particular type of communication are analysed. Special emphasis is placed on conversational formulas and intonation patterns typical of business communication.

EFFECTIVE COMMUNICATION; LINGUISTIC MEANS; SPEECH ACTS; PECULIARITIES OF POLITE COMMUNICATION; CONVERSATIONAL FORMULAS; COMMUNICATIVE COMPETENCE; INTONATION PATTERNS.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 377.112.4

Л.Я. Козлова

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА АНГЛИЧАН

В статье рассматриваются различные концепции картины мира, виды картин мира, соотношение языка, культуры и мышления. Представлены факторы, влияющие на формирование языковой картины мира (ЯКМ). Особое внимание уделено влиянию национального характера и национального менталитета на формирование ЯКМ. Выявлены основные коммуникативно-релевантные черты английского менталитета и национального характера, проиллюстрированы стереотипные представления о национальных характерах. Показана роль лексики и грамматики в формировании английской ЯКМ.

ЯЗЫК; КУЛЬТУРА; МЫШЛЕНИЕ; ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА;
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР; НАЦИОНАЛЬНЫЙ МЕНТАЛИТЕТ

Введение. В современной научной парадигме лингвистических исследований, в частности, в лингвокультурологии и лингводидактике, одним из приоритетных является изучение соотношения языка, культуры и мышления и различных способов отражения реальности в том или ином этносе. Эффективность межкультурной коммуникации и преподавания иностранных языков во многом зависит от знания этнических, групповых и других особенностей языка, культуры, национального менталитета изучаемого этноса (коммуниканта) и способности к неконфликтному, взаимозаинтересованному общению.

В настоящее время расширились международные контакты; в центре внимания коммуникативной и антропоцентрической лингвистики стоит взаимоотношение языка и человека; активизировался интерес к межкультурной коммуникации и межкультурному пониманию, национальной самобытности разных народов. Кроме того, увеличивается число межэтнических конфликтов, требующих урегулирования. Все сказанное выше свидетельствует об актуальности исследований в сфере межкультурной коммуникации.

С шестидесятых годов XX века проблема картины мира рассматривается в рамках семиотики при изучении первичных моделирующих систем (языка) и вторичных (мифа, религии, фольклора, поэзии, прозы, кино, живописи, архитектуры и т.д.). Культура при этом трактовалась как «ненаследственная память коллектива», и ее главной задачей признается структурная организация окружающего мира, что находит свое выражение в модели мира [1: 16-17)] Соответственно, если

разные знаковые системы по-разному моделируют мир, значит, и разные языки формируют неодинаковые модели мира.

Среди теоретических работ выделяются монографии, посвященные философскому осмыслению картины мира в русском и других славянских языках (Апресян, 1995; Арутюнова, 1999; Булыгина, 1981; Караулов, 1987; Кубрякова, 2001; Лихачев, 1993; Постовалова, 1999; Степанов, 1997; Шмелев, 2002), диалектным картинам мира (Закирьянов, 2000), мифологическому декодированию картин мира индоевропейских языков (Маковский, 1996; Топорова, 1999), словообразовательным и фразеологическим ресурсам картины мира (Телия, 1996; Хайруллина, 1966) и т.д.

Обратимся к терминологии. Термин «картина мира», употребляющийся в философии, языкознании, физике и других дисциплинах, трактуется по-разному. По мнению Б.А. Серебренникова, впервые данное понятие было выдвинуто в физике в конце XIX – начале XX в. Г. Герц (1918) применял этот термин по отношению к физической картине мира, трактуемой им как «совокупность внутренних образов внешних предметов, из которых логическим путем можно получать сведения относительно поведения этих предметов» [2: 12]. Внутренние образы, или символы, внешних предметов, создаваемые исследователями, по Г. Герцу, должны быть такими, чтобы «логически необходимые следствия этих представлений были в свою очередь образами естественно необходимых следствий отображенных предметов» [2: 12].

М. Планк понимал под физической картиной мира «образ мира», формируемый физической наукой и отражающей реальные закономерности природы. М. Планк различал **практическую и научную** картины мира. С первой он связывал целостное представление человека об окружающем мире, которое вырабатывается им постепенно на основе собственных переживаний. Научную картину мира он трактовал как модель реального мира в абсолютном смысле, независимого от отдельных личностей и всего человеческого мышления.

В.И. Карасик определяет картину мира как «целостную совокупность образов действительности в коллективном сознании» [3: 102]. Составными частями, по его мнению, являются образы и понятия. Образы – это любые перцептивные, объективно существующие или придуманные психические образования, сформированные в сознании. Понятия – это логически оформленные общие мысли о классах предметов или явлений.

Картина мира представляет собой сложную систему образов, отражающих действительность в коллективном сознании. Различают научную и наивную картины мира, причем, если первая оперирует терминами и построена на практических и теоретических знаниях, то вторая более диалектична и допускает противоречивые определения вещей. Согласно А. Вежбицкой [4: 33-49], во всех естественных языках есть элементарные концепты (семантические примитивы), которые являются фундаментальными для человечества (т.е. частью генетического наследия).

Думается, что эти семантические примитивы характерны именно для наивной картины мира.

Интерес к языковой картине мира обнаруживается еще в работах В. Гумбольдта, который писал, что «различные языки являются для нации органами их оригинального мышления и восприятия». Особенность духа и строение языка какого-либо народа, – пишет В. Гумбольдт, – так между собой внутренне связаны, что если бы одно из них было дано, второе должно быть из него выведено. Язык является также внешним проявлением духа народов. Язык – это их дух, а их дух – это их язык. Никогда не удастся в достаточной степени выразить их идентичность» [5: 147].

К концу XX в. появилось много работ, посвященных данной проблеме: работы Г.А. Брутяна, С.А. Васильева, Г.В. Колшанского, Н.И. Сукаленко, М. Блэка, Д. Хаймса, коллективная монография «Человеческий фактор в языке. Язык и картина мира» и др.

Языковая картина мира не стоит в ряду со специальными картинами мира (химической, физической и др.), она им предшествует и формирует их [6: 63], потому что человек способен понимать мир и самого себя благодаря языку, в котором закрепляется общественно-исторический опыт – как общечеловеческий, так и национальный. Последний и определяет специфические особенности языка на всех его уровнях. В силу специфики языка в сознании его носителей возникает определенная языковая картина мира, сквозь призму которой человек видит мир.

Ю.Д. Апресян [7] подчеркивал донаучный характер языковой картины мира, называя ее наивной картиной. Языковая картина мира как бы дополняет объективные знания о реальности, часто искажая их (см., например, научное значение и языковое толкование таких слов, как атом, точка, свет, тепло и т.д.). Изучая семантику этих слов, можно выявить специфику когнитивных (мыслительных) моделей, определяющих своеобразие наивной картины мира.

Язык есть важнейший способ формирования и существования знаний человека о мире. Отражая в процессе деятельности объективный мир, человек фиксирует в слове результаты познания. Совокупность этих знаний, запечатленных в языковой форме, представляет собой то, что в различных концепциях называется «языковой промежуточный мир», «языковая репрезентация мира», «языковая модель мира», или «языковая картина мира». Языковая картина мира – это:

- «совокупность знаний, запечатленных в языковой форме» [6: 64];
- «исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности» [8].

По мнению многих исследователей, языковая картина мира формирует тип отношения человека к миру (природе, животным, самому себе как элементу мира). Она задает нормы поведения человека в мире, определяет его отношение к миру. Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации («концептуализации») мира.

Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка.

Отмечается, что термин «языковая картина мира» – это не более чем метафора, ибо в реальности специфические особенности национального языка, в которых зафиксирован уникальный общественно-исторический опыт определенной национальной общности людей, создают для носителей этого языка не какую-то иную, неповторимую картину мира, отличную от объективно существующей, а лишь специфическую окраску этого мира, обусловленную национальной значимостью предметов, явлений, процессов, избирательным отношением к ним, которое порождается спецификой деятельности, образа жизни и национальной культуры данного народа.

На формирование ЯКМ влияют язык, традиции, природа и ландшафт, воспитание, обучение и другие социальные факторы.

По сей день проблема взаимосвязи языка и культуры является одной из центральных в языкознании. Первые попытки решения этой проблемы усматривают в трудах В. Гумбольдта, основные положения концепции которого можно свести к следующему: «1) материальная и духовная культура воплощаются в языке; 2) всякая культура национальна, ее национальный характер выражен в языке посредством особого видения мира; языку присуща специфическая для каждого народа внутренняя форма (ВФ); 3) ВФ языка – это выражение «народного духа», его культуры; 4) язык есть опосредующее звено между человеком и окружающим его миром» [6: 59]. Концепция В. Гумбольдта получила своеобразную интерпретацию в работе А.А. Потебни «Мысль и язык», в работах Ш. Балли, Ж. Вандриеза, И.А. Бодуэна де Куртэне, Р.О. Якобсона и других исследователей.

В гипотезе лингвистической относительности Сепира-Уорфа (американская этнолингвистика) выделяются следующие основные положения: 1. Язык обуславливает способ мышления говорящего на нем народа. 2. Способ познания реального мира зависит от того, на каких языках мыслят познающие субъекты. «Мы расчленяем природу в направлении, подсказанном нашим языком. Мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они самоочевидны, напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим **сознанием**, а это значит в основном – **языковой системой**, хранящейся в нашем сознании. Мы расчленяем мир, организуем его в понятия и распределяем значения так, а не иначе, в основном потому, что мы участники соглашения, предписывающего подобную систематизацию. Это соглашение имеет силу для определенного языкового коллектива и закреплено в системе моделей нашего языка» [9: 174].

Данная гипотеза получила поддержку и дальнейшую разработку в трудах Л. Вейсгербера, в его концепции языка как «промежуточного мира», стоящего между объективной действительностью и сознанием. Учёный считал, что язык действует во всех областях духовной жизни как созидательная сила.

Говоря о соотношении национальной культуры, личности и языка нельзя не процитировать слова из книги Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура»: «Человек не рождается ни русским, ни немцем, ни японцем и т. д., а становится им в результате пребывания в соответствующей национальной общности людей. Воспитание ребенка проходит через воздействие национальной культуры, носителями которой являются окружающие люди» [10: 25].

Однако существенную роль в воспитании личности играет язык, неразрывно связанный с культурой. Известный афоризм советского психолога Б.Г. Ананьева, приводимый Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым: «личность – это продукт культуры», С.Г. Тер-Минасова уточняет: «личность – это продукт языка и культуры» [11: 135]. Человек с первой минуты рождения погружается в звуки своего родного языка, который знакомит его с окружающим миром, навязывая ему «ту картину, которую «нарисовали» до него и без него. Одновременно через язык человек получает представление о мире и обществе, членом которого он стал, о его культуре, то есть о правилах общежития, о системе ценностей, морали, поведении и т.п.» [11: 135].

С точки зрения соотношения национальной культуры, личности и языка, перейдем к рассмотрению национального характера и стереотипов. Каково их влияние на формирование языковой картины мира конкретного этноса?

Существуют различные термины, обозначающие самобытность и специфические черты конкретного народа: народный дух, национальное сознание, этническая идентичность, этническое представление (Н.А. Ерофеев), психологический склад нации (С.М. Арутюнян) и др. Однако наиболее распространенным термином остается «национальный характер».

С.М. Арутюнян говорит о существовании «психологического склада нации», определяя его как «своеобразный национальный колорит чувств и эмоций, образа мыслей и действий, устойчивые и национальные черты привычек и традиций, формирующихся под влиянием условий материальной жизни, особенностей исторического развития данной нации и проявляющихся в специфике ее национальной культуры» [12: 23].

Довольно распространенным является мнение о национальном характере, согласно которому это не просто совокупность своеобразных, присущих только данному народу особенностей, но специфический набор общечеловеческих черт.

С.Г. Тер-Минасова приводит рассуждения о национальном характере Н.А. Ерофеева в его глубоком исследовании об Англии и англичанах глазами русских: «Почему мы уверены, что большинство американцев деловиты, а большинство итальянцев музыкальны? Разве кто-нибудь подсчитывал действительное число тех и других в общей массе населения этих стран? И почему на основании выборочных наблюдений и впечатлений мы можем испытывать к одному народу устойчивые симпатии, а к другому столь же

стойкую антипатию? Причем эти чувства мы не только проносим через всю жизнь, но и завещаем их своим детям и внукам» [11: 12].

И.А. Стернин разводит понятия «национальный характер» и «менталитет», считая, что их смешивать нельзя. По мнению И.А. Стернина и его школы, менталитет характеризует не только нацию в целом, но и различные социальные группы людей. В связи с этим менталитет определяется ими как «специфический способ восприятия и понимания действительности, определяемый совокупностью когнитивных стереотипов сознания, характерных для определенной группы людей» [13: 24-26].

Групповой менталитет – это особенности восприятия действительности определенными социальными, возрастными, профессиональными, гендерными группами людей. Менталитет связан с установками личности, механизмами апперцепции.

И.А. Стернин приводит различные примеры группового менталитета:

- игроки проигравшей команды имеют тенденцию приписывать поражение влиянию объективных факторов (плохое поле, необъективное судейство и др.);
- наблюдатели игры склонны объяснять поражение субъективными факторами (не проявили воли, не старались, не хватало скорости и др.);
- победители обычно успех приписывают собственным усилиям, а поражение – влиянию обстоятельств. Ср.: “у победы масса отцов, поражение всегда сирота”;
- существует детская, мужская, женская “логика” и т.д.;
- есть менталитет определенных психологических типов людей – к примеру, менталитет оптимиста и пессимиста: первый говорит “еще полбутылки осталось”, а пессимист говорит “уже полбутылки нет”.

Кроме группового, существует национальный менталитет – национальный способ восприятия и понимания действительности, определяемый совокупностью когнитивных стереотипов нации. К примеру, американец при виде разбогатевшего человека думает: “богатый – значит умный”, русский же в этом случае обычно думает “богатый – значит вор”. Понятие “новый” у американца воспринимается как “лучший”, у русского – как “непроверенный”.

Таким образом, национальный менталитет представляет собой национальный способ восприятия и понимания действительности на базе присутствующих в национальном сознании стереотипов, готовых мыслей, схем объяснений явлений и событий, механизмов каузальной атрибуции. Это стереотипы *сознания*. В понимании И.А. Стернина, национальный характер – это психологические стереотипы *поведения* народа. Социальное, физическое и коммуникативное поведение определяются как менталитетом, так и национальным характером, но менталитет, несомненно, играет в этом ведущую роль [13: 23-25].

Наиболее популярным источником стереотипных представлений о национальных характерах являются так называемые международные

анекдоты, то есть анекдоты, построенные на шаблонном сюжете: представители разных национальностей, попав в одну и ту же ситуацию, реагируют на нее по-разному, в соответствии с теми чертами их национального характера, которые приписывают им на родине анекдота. Так, в русских международных анекдотах англичане обычно подчеркнута пунктуальны, немногословны, прагматичны, сдержанны, любят сигары, виски, конный спорт и т.п. Немцы практичны, дисциплинированы, организованы, помешаны на порядке и потому ограничены. Французы — легкомысленные гуляки, эпикурейцы, думающие только о женщинах, вине и гастрономических удовольствиях. Американцы богатые, щедрые, самоуверенные, прагматичные, знамениты хорошими дорогими машинами. Русские — бесшабашные рубахи-парни, неприхотливые, алкоголики, драчуны, открытые, неотесанные, любят водку и драки. В русских международных анекдотах все они ведут себя соответственно этим стереотипам.

С.Г. Тер-Минасова [11] приводит анекдот такого рода: как ведут себя люди разных национальностей, если они обнаружат муху в кружке пива. Немец (практичный) выбрасывает муху и пьет пиво. Француз (сентиментальный) вытаскивает муху, дуется на нее, расправляет ей крылышки — и не пьет пиво. Русский (неприхотливый и любящий выпить) выпивает пиво, не заметив мухи. Американец (уверенный в своих правах) зовет официанта, устраивает скандал и требует другую кружку. Китаец (китайская кухня включает самые неожиданные блюда) вынимает муху, пьет пиво и закусывает мухой. Еврей (меркантильный) пьет пиво, а муху продает китайцу.

Межрегиональный центр коммуникативных исследований Воронежского университета проводил анализ английского коммуникативного поведения. Перечислим здесь основные коммуникативно-релевантные черты английского менталитета и национального характера, которые способствуют формированию «английской» языковой картины мира.

1. Умеренность, сдержанность

Англичане демонстрируют умеренность и сдержанность в поведении и в общественной жизни, они не склонны к крайностям. Предпочитают держаться золотой середины.

2. Консерватизм в общественной жизни

Англичане сами отмечают, что думают о прошлом лучше, чем о будущем. Англичане «туго верят новшества, терпеливо переносят многие временные заблуждения; глубоко и навсегда уверены в величии, которое есть в Законе и в Обычаях, некогда торжественно установленных и издавна признанных за справедливые и окончательные» (Карлейль [1843] 1994, с. 252).

Именно английскому консерватизму англичане обязаны сложной, расходящейся с произношением орфографией, левосторонним движением, яростной защитой фунта против введения евро и поддержанием своих многочисленных традиций. Сохранение монархии и всеобщая любовь к королевской семье — тоже дань английскому консерватизму.

3. Законопослушность

Англичане исключительно законопослушны, исследователи отмечают, что уважение к закону является источником национальной гордости англичан. В отличие от русских водителей, английские водители обязательно остановятся на «зебре» и пропустят пешехода, даже если рядом нет полицейского, который может оштрафовать за невыполнение этого правила.

4. «Честная игра»

«Честная игра» является национальным приоритетом, частью кодекса джентльмена – во всех ситуациях англичанин должен вести себя честно. В отличие от американцев, для которых важнее всего – победа, для англичан важнее всего честное поведение в игре. Самой честной игрой в Англии считается крикет и фраза «It's not a cricket» является выражением неодобрения нечестного поведения.

5. Вежливость (демонстрация правил поведения), обходительность

Англичане везде вежливы и обходительны. В магазине или в учреждении терпеливо ждут, когда их заметят. Не принято привлекать внимание обслуживающего персонала к себе, да это и бесполезно, если в этот момент обслуживают другого клиента. Но, как только подошла ваша очередь, вас будут обслуживать ровно столько времени, сколько это необходимо, при этом, можно поговорить с продавцом и о погоде, и о других вещах, и никто из стоящих в очереди не проявит ни малейшего раздражения, ни нетерпения.

Англичане говорят *спасибо* не только в ответ на оказанную услугу, но и во многих других коммуникативных ситуациях: пассажир говорит контролеру *Thank you* в ответ на его благодарность, когда тот возвращает проверенный билет, кассир скажет *Thank you*, отвечая на вашу благодарность за купюру, которую он вам разменял.

Особенно обращает на себя внимание вежливость по отношению к нижестоящим, которая в Англии является одним из проявлений аристократизма. С другой стороны, английская вежливость – это скорее внешняя демонстрация правил поведения, манеры, а не внутренняя расположенность к речевому партнёру.

6. Толерантность

Англичане весьма толерантны, и склонны к компромиссам. Они прекрасно понимают, что существование у людей разных мнений по одному и тому же вопросу – в порядке вещей, иное мнение – это не криминал.

Они не делают замечаний окружающим, даже если их поведение создает им большие неудобства. Если замечание все же делается, оно будет звучать в очень мягкой форме (*Excuse me. I think you're standing on my foot – в поезде метро*), часто в виде просьбы (*Could you please stop talking? – одноклассникам во время урока*).

7. Уважение к собственности

У англичан уважение к собственности другого человека – обязательное условие приличного поведения в обществе. Нельзя, например, критиковать собственность другого. В Англии не принято смеяться над обманутыми мужьями – этот человек пострадал в том, что ему принадлежит.

8. Индивидуализм, невмешательство в чужие дела, соблюдение «privacy»

Privacy – это та зона личной автономии, в которую посторонним вход воспрещен. Важность данного фрагмента языковой картины мира отражается во многих английских пословицах:

An Englishman's house is his castle (Дом англичанина – его крепость);

Good fences make good neighbours (Хорошие заборы способствуют добрососедским отношениям); Love your neighbour, yet pull not down your fence (Люби своего соседа, но не разрушай свой забор); He travels the fastest who travels alone (Тот едет быстрее, кто едет один); Come seldom, come welcome (Чем реже ты приходишь, тем больше тебе рады).

9. Дистанцирование

Дистанцирование и смягчение воздействия на собеседника выражают сомнение в возможности совершения действия (*I'd love to have you for dinner on Sunday, but I imagine you have other plans*), дистанцируют адресата от действия (*Your car has to be moved up*) и др.

10. Чувство английского превосходства

У англичан ярко выражено чувство английского превосходства. Английское, по их мнению, значит лучшее. Вошедшее в обиход многих народов английское название «континентальный завтрак» ассоциируется с неанглийским, т.е. не очень качественным, не «таким, как надо».

Чувство английского превосходства проявляется и в снисходительном отношении англичан к иностранцам.

11. Прагматизм и рационализм

Англичане весьма прагматичны. Обычно отмечается, что их прагматизм является следствием их исторического развития как «самой буржуазной нации». Они расчетливы, делают то, что надо и стараются не делать ничего лишнего. Именно английскому прагматизму и рационализму обязаны англичане сравнительно небольшими потерями во Второй мировой войне, прагматичной является и внешняя политика Великобритании, и работа ее спецслужб.

В целом, английская культура относится к индивидуалистскому типу.

Языковая картина мира формируется, прежде всего, на лексическом уровне языка посредством использования устойчивых выражений, фразеологизмов, идиом, пословиц, поговорок, анекдотов и др.

Так, например, сдержанность речи, скрытность англичан реализуется в следующих поговорках:

Silence is gold(en). – Brevity is the soul of wit. – First think; then speak. – A word to the wise. – Still waters run deep.

Свобода взглядов, вкусов и поведения:

It takes all sorts to make a world. – Variety is the spice of life. – Tastes differ. – Every man to his taste. – There is no accounting for tastes. – One man's meat is another man's poison. – Beauty is in the eye of the beholder.

Индивидуализм, отношение к деньгам:

It is easy to keep a castle that was never assaulted. – An Englishman`s home is his castle. – Better a castle of bones than of stones [14: 253]. – Money makes money. – Money talks. – Money makes the man. – Money makes the mare go [15: 135].

Проследим, как английская языковая картина мира формируется грамматическими средствами.

В английском языке распространены структуры, актуализирующие рациональность и каузацию, связанную с человеческой волей:

X made Y wash the dishes.

X had her boots mended.

X got Y furious [16: 369].

Иными словами, данные структуры отражают приоритет человеческого ума и воли в английском менталитете над чем-то иррациональным, недоступным для человека. Для сравнения, отметим, что русскому менталитету свойственна иррациональность, грамматическим маркером которой являются безличные предложения (Его переехало трамваем. Его знобило/ лихорадило/ мутило).

Особо следует остановиться на восклицательных предложениях. Выше мы говорили об умеренности и сдержанности англичан. Эти свойства национального характера, в частности, проявляются в отсутствии восклицательных предложений, особенно в формальном и деловом стилях (Dear Mr. Smith, Dear Sir/Madam).

Отметим социокультурную значимость порядка слов в устойчивых выражениях, фразеологизмах, коллокациях и ее влияние на формирование языковой картины мира носителя языка. Например, в английском языке обращение к аудитории имеет строго фиксированный порядок слов: *Ladies and gentlemen*. Подчеркнутое первенство *дам (ladies)* зафиксировано на социально возвышенном уровне речи, поскольку это словосочетание употребляется по отношению к достаточно высоким слоям общества. На более низких ступенях социальной иерархии представителей разных полов называют *men and women*.

Сочетание *boys and girls* также свидетельствует о патриархате и главенстве мужского пола. Таким образом, ребенок, овладевающий родным английским языком, узнает, чья роль в обществе ценится выше.

По-английски, говоря о себе с супругой или супругом, можно сказать только: *my wife and I, my husband and I*, личное местоимение обязательно ставится в конце, этим подчеркивается уважение к партнеру.

Подытоживая всё сказанное выше, можно сделать следующие выводы:

1. ЯКМ – это «совокупность знаний, запечатленных в языковой форме» [Маслова, 2001].

2. Языковая картина мира формирует тип отношения человека к миру (природе, животным, самому себе как элементу мира). Она задает нормы поведения человека в мире, определяет его отношение к миру. Каждый

естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации («концептуализации») мира.

3. ЯКМ, с одной стороны, национально-специфична, с другой стороны, имеет универсальный характер.

4. ЯКМ обусловлена культурой (традициями, привычками), национальным менталитетом, национальным характером, укладом жизни, природой и ландшафтом, воспитанием, обучением и другими факторами.

5. Национальный менталитет и национальный характер могут быть выявлены на основе семантического, концептуального и др. видов анализа международных анекдотов, пословиц, поговорок, идиом, фразеологизмов, художественной литературы, фольклора и т.д.

6. Коммуникативно-релевантные черты английского менталитета и национального характера: *Умеренность, эмоциональная сдержанность, некатегоричность, консерватизм в общественной жизни, законопослушность, вежливость (демонстрация правил поведения), обходительность, «честная игра», чувство английского превосходства, приоритет фатического общения, коммуникативный оптимизм. Культура индивидуалистского типа.*

7. Языковая картина мира реализуется на различных уровнях языка, в частности, на уровне лексики и грамматики.

8. ЯКМ социума формируется с детства. Овладение языком – это, прежде всего, пассивное и активное постижение значений и базовых понятий и концептов своего этноса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 464 с.
2. Серебrenников Б.А., Кубрякова Е.С., Постовалова В.И., Телия В.Н., Уфимцева А.А. Роль человеческого фактора в языке. – М.: Наука, 1988. – 416 с.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / монография: Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с. ISBN: 5-88234-552-2
1. Вежбицкая А.А. Семантические универсалии и базисные концепты / Анна Вежбицкая; сост.: А. Д. Кошелев; пер. с англ. А. Д. Шмелева и др. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 568 с. ISBN: 978-5-9551-0485-0
2. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208с ISBN: 5-7695-0745-4
4. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Изб. труды. Т. 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М., 1996.
5. URL <http://www.krugosvet.ru/> (дата обращения 10.09.2016)
6. Уорф Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1960. – Вып. 1. – С. 174.
7. Верещагин Е.М., Костомаров В. Г. Язык и культура. – М., 1990.
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: Слово, 2008. – 264 с. ISBN: 978-5-387-00069-0
9. Арутюнян С.М.. Нация и ее психический склад. – Краснодар, 1966.

- 10. Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А.** Очерк английского коммуникативного поведения. – Воронеж: изд-во «Истоки», 2003.
- 14. Иванова Е.В.** Мир в английских и русских пословицах: учебное пос. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та; Филол. ф-т СПбГУ, 2006. – 280 с. ISBN: 5-288-04001-X
- 15. Вежбицкая А.А.** Семантические универсалии и базисные концепты / Анна Вежбицкая; сост.: А. Д. Кошелев; пер. с англ. А. Д. Шмелева и др. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 568 с. ISBN: 978-5-9551-0485-0
- 16. Словарь употребительных английских пословиц:** 326 статей/М.В. Буковская и др. – М.: Русский язык, 1985. – 232 с.
-

Козлова Лариса Яковлевна – доцент кафедры «Лингводидактика и перевод» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: zyatkova64@mail.ru

Kozlova Larissa Ya. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: zyatkova64@mail.ru

THE FORMATION OF THE ENGLISH LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

This article discusses various concepts concerning the notion of picture of the world, types of pictures of the world, the relationship of language, culture and mentality. Factors affecting the formation of a language picture of the world are presented. Particular attention is paid to the influence of national character and national mentality on the formation of a language picture of the world. The role of vocabulary and grammar in the formation of the English language picture of the world is specially considered.

**LANGUAGE, CULTURE, MENTALITY, LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD,
NATIONAL CHARACTER, NATIONAL MENTALITY**

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 811.11:81`23

М.А. Петров

*Санкт - Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТРАНСФОРМИРОВАННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

В статье на материале нескольких европейских языков рассматриваются основные случаи окказионального употребления фразеологизмов (ФЕ). Основное внимание в статье уделено сложностям, которые могут возникнуть при идентификации и переводе трансформированных ФЕ на русский язык. Автором также описаны некоторые из способов, позволяющих избежать «фразеологической ловушки» переводчика, и даны рекомендации по переводу трансформированных ФЕ.

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ; ТРАНСФОРМАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ;
СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ТРАНСФОРМИРОВАННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ;
КОНТЕКСТ; СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ**

Существует два типа фразеологических единиц: узуальный (нормативный) и окказиональный (трансформированный или авторский). Даже обычные фразеологизмы (ФЕ) могут представлять определенные трудности для перевода. Хотя по определению, значение фразеологизма не равно сумме значений его компонентов, некоторые ФЕ могут «скрываться» под видом свободных (переменных) словосочетаний потому что имеют лексические омонимы. Вот несколько примеров таких ФЕ с двойственной структурой: вывести на чистую воду; dog's dinner, in a brown study, at the end of the day и т.д. Без необходимого стилистического актуализатора опознать такие фразеологизмы бывает сложно, как в следующем примере: He was passing the time of a day with one of his secretaries [1]. Не зная о существовании английского фразеологизма to pass the time of the day (обмениваться приветствиями с кем-либо; болтать, беседовать) очень легко попасть в ловушку и перевести данную ФЕ буквально. На самом деле правильным переводом было бы: Он болтал (а не проводил время) с одной из своих секретарш.

Вторая трудность, возникающая при переводе нетрансформированных фразеологизмов, – стилистическая. Даже если в языке перевода существует аналог исходной ФЕ, он не всегда может оказаться адекватным или естественным в конечном переводе. Так для английского фразеологизма to carry coal to Newcastle мы достаточно легко находим эквивалент в виде русской ФЕ «ехать в Тулу со своим самоваром». Но будет ли он уместен в тексте с английскими реалиями, английскими именами и английскими топонимическими названиями и не принесет ли он туда национальный колорит? Еще один пример был найден нами в одном из рассказов Ст. Кинга.

Жена говорит главному герою 'Richard Morrison! You haven't eaten an egg for breakfast since Hector was a pup. и далее автор замечает: Morrison grunted. He considered *since Hector was a pup* to be one of Cindy's stupider sayings [2]. На первый взгляд английская ФЕ *since Hector was a pup* (букв. «когда Гектор был еще щенком») легко переводится на русский идиомой «при царе Горохе» или просто связанным словосочетанием «с незапамятных времен». Но у внимательного читателя возникнет вопрос, почему же в таком случае Моррисон, герой рассказа, считает это выражение своей жены одним из самых глупых. Все дело в том, что данный оборот является устаревшим и был употребительным в начале XX века, когда считалось модным называть собак Гектором (*ср. с русским Тузик или Шарик*). Очевидно, что в данном случае переводчик должен не руководствоваться формальным критерием наличия русского аналога, а попытаться найти какое-нибудь устаревшее выражение в русском языке, которое и передало бы стилистическую архаику в языке Синди, жены Моррисона.

Однако еще большие сложности доставляют переводчику окказионально употребленные ФЕ. Здесь уже контекста может оказаться недостаточно, так как переводчик должен знать исходный вариант (или точнее инвариант) трансформированной ФЕ и те способы, которыми она была видоизменена. Несмотря на множество классификаций трансформаций ФЕ, большинство исследователей выделяют следующие: двойная актуализация, дефразеологизация, вклинивание компонента в структуру ФЕ и замена компонента в структуре ФЕ. Так как вышеуказанные случаи достаточно полно описаны в литературе, мы не будем останавливаться на их особенностях и определениях.

Хотя опознанию трансформированной ФЕ могут помочь собственные знания переводчика, обращение к фразеологическому словарю или стилистические актуализаторы в контексте, все равно остается открытым вопрос: а как переводчик должен поступать с окказионально употребленной ФЕ? Должен ли он переводить ее буквально (конечно, там, где это возможно), опуская авторское обыгрывание ФЕ, или все же переводчику следует попытаться найти в русском языке аналог английского фразеологизма и проделать с ним такие же трансформации, как и в оригинале? Приведем два примера для каждого из этих переводческих приемов, то есть буквального перевода и стилистически окрашенного перевода. В романе Диккенса встречаем такой случай двойной актуализации фразеологизма *to bite somebody's nose off* – резко или грубо ответить кому-либо, а буквально «откусить кому-либо нос»:

“Pray, sir”, returned Mrs. Sparsit, “do not bite my nose off”.

“Bite your nose off, ma'am”, repeated Mr. Brounderby. “Your nose”...

Некоторые переводчики передали данный отрывок дословно: Ах, сэр, ответила миссис Спарсит, – не откусите, пожалуйста, мне нос.

Откусить Вам нос, сударыня? – повторил мистер Баундерби. – Ваш нос... [3]

Буквальный перевод заставляет читателя предположить, что мистер Баундерби и в самом деле хочет откусить нос своей собеседнице и та не на шутку этого боится. Но и наличие в русском языке фразеологического аналога и возможность проделать с ним те же трансформации, что и в оригинале, тоже не всегда оказывается удачным переводческим решением. Подтверждением этому может служить пример из книги современного британского автора Ле Каррэ: *Not American Express. I'm afraid. ... he was born with a gold card in his mouth* [4]. Здесь в результате замены компонента (*silver spoon* на *gold card*) была трансформирована ФЕ *to be born with a silver spoon in one's mouth*. В русском языке существует фразеологический аналог – родиться в рубашке, и мы вроде бы можем произвести с ним похожую трансформацию, в результате чего получим такой вариант перевода: он родился в рубашке, в кармане которой была даже не какая-нибудь там *American Express*, а золотая кредитка.

Но, несмотря на соблюдение всех формальностей преобразования в русской ФЕ, данный вариант перевода следует признать несколько искусственным, так как носитель русского языка никогда бы так не сказал. Кроме того, в оригинальной английской ФЕ присутствует дополнительный коннотационный оттенок, говорящий о том, что ребенок родился в обеспеченной семье, так как серебряными ложками детей кормили только в богатых семьях. В русском аналоге этот нюанс отсутствует. Данные примеры говорят о невозможности формалистического или универсального подхода к переводу окказионально употребленных фразеологизмов.

К похожим случаям относится семантическое расширение ФЕ, когда вместо замены компонента добавляются новые, как в следующем примере заголовка из американской газеты: *A Silver Lining Coated in Coal Dust in Eastern Ukraine* [5]. В результате расширения идиомы *silver lining* стала частью расширенной метафоры. В данном контексте ФЕ *silver lining* можно перевести как луч надежды, а сам заголовок как "Свет в конце угольного туннеля".

Мы бы согласились с мнением Н.Л. Шадрина, что эффект, создаваемый реализацией семантической двуплановости фразеологизма, выполняет определенную стилистическую функцию и, если это возможно, должен найти свое отражение в переводе [3]. Однако из-за различий в лексико – фразеологической структуре языков, а в более широком смысле из-за различных способов оформления мысли, достичь этого удастся далеко не всегда. Мы считаем, что при переводе трансформированных ФЕ вовсе не обязательно руководствоваться формальным критерием «один к одному», то есть если мы имеем в оригинальном тексте трансформированную ФЕ, мы обязательно должны найти русский фразеологический аналог и проделать с ним те же самые или подобные трансформации. Примеры удачных переводческих решений показывают, что возможны и другие способы. Так, еще один вариант перевода вышеприведенного отрывка из Диккенса (с фразеологизмом *to bite somebody's nose off*) может служить убедительным тому примером. Переводчик обошла сложность, вызванную двойной

актуализацией фразеологизма, с помощью союза «как будто», что и помогло добиться желаемого стилистического эффекта. Приводим ее вариант перевода: «Послушайте, сэр, – ответила миссис Спарсит, – не накидывайтесь на меня, как будто Вы намерены откусить мне нос».

Существуют и другие примеры, свидетельствующие о том, что иногда можно вполне обойтись без эквивалентной ФЕ, а вместо этого подобрать стилистически экспрессивное сравнение. Интересный пример такого переводческого решения можно найти в переводе романа французского писателя Э. Базена «Крик совы». Автор буквализирует ФЕ “*manger de la vache enragée* – терпеть сильную нужду” употребляя с компонентом *vache* существительное *le fillet*, что приводит к смягчению значения ФЕ, в результате чего она приобретает коннотацию «терпеть не очень сильную нужду». Переводчики сумели подобрать соответствующее образное выражение в русском языке и удачно передать требуемый стилистический эффект: «... но если ты и ел сухие корки, то лишь от сдобных булок» [7].

В некоторых случаях такого рода компромиссный вариант невозможен и переводчик поставлен перед жестким выбором: либо вообще отказаться от передачи эффекта, окказионально употребленной ФЕ, либо все-таки найти фразеологический аналог в родном языке. Это относится к случаям, когда стилистическим актуализатором выступает весь контекст. В одном из номеров английского журнала “*Economist*” была напечатана статья о последствиях роста популярности борцовских пород собак в Дании и безуспешных попытках датских парламентариев как-то упорядочить этот процесс и защитить граждан от нападений агрессивных домашних питомцев. Желая придать больше экспрессивности своему повествованию и продемонстрировать свое остроумие, автор закончил статью предложением, содержащим ФЕ с компонентом *dog*: *All of which leaves the government’s attempt to rein in dangerous dogs looking like, well, a dog’s dinner*. Употребленная в предложении ФЕ *dog’s dinner* переводится как неразбериха, беспорядочность и содержит в себе идею неуклюжести, неловкости. Переводчик может легко обойти этот случай двойной актуализации фразеологизма и перевести предложение нейтрально, например, «До сих пор попытки правительства обуздать опасных собак выглядят крайне неуклюжими» (перевод автора). Но если мы вспомним приведенный выше перевод из Диккенса с союзом как будто, то вполне можем воспользоваться этим приемом, благодаря чему перевод заключительного предложения статьи станет более экспрессивным. «До сих пор попытки правительства обуздать опасных собак выглядят крайне неуклюжими и в этой своей неуклюжести больше напоминают возню молодых щенков». Возможны и другие варианты, например, с русским фразеологическим аналогом «собачья свадьба».

Однако встречаются случаи трансформации ФЕ, которые, скорее всего, не позволяют перевести их на родной язык с использованием аналогичных оригиналу фразеологических преобразований. Это случаи грамматической и звуковой омонимии. В качестве грамматической омонимии приведем фразеологизм *Time flies* (время летит), который из-за

совпадения грамматических форм может быть осмыслен и как требование измерить скорость полета мух (анг. глагол *time* может иметь значение «измерять скорость»). Теперь приведем пример звуковой омонимии, в основе которого лежит ФЕ *Alpha and Omega* (от а до я; от сих до сих): *You try to tell me anything about the newspaper business! Sir, I have been through it from Alpha to Omaha...* (M. Twain).

Примеры звуковой фразеологической омонимии можно найти и в других языках, в частности, в испанском. Так, одна из статей, напечатанных в испанской газете *ABC*, называлась *Gatt por liebre*. Испанская аббревиатура *Gatt* (соответствует русской аббревиатуре ВТО – Всемирная торговая организация) в звуковом отношении напоминает компонент *gato* во фразеологизме *dar gato por liebre* (обмануть, надуть кого-либо). Перевести такого рода предложения без переводческих потерь можно только в том случае, если мы найдем в русском языке ФЕ, один из компонентов которой будет фонетически близок русской аббревиатуре ВТО, что, скорее всего, невозможно. Хотя экспрессию испанского оригинала в русском переводе можно передать с помощью свободного словосочетания (например, кукиш вместо ВТО).

Основываясь на приведенных примерах, попробуем теперь сделать хотя бы приблизительные и не претендующие на полноту выводы о способах перевода трансформированных ФЕ.

1. Случаи окказионального употребления фразеологизмов характерны не только для английского, но и для других языков и представляют собой одну из лексических универсалий.

2. Если образ оригинальной ФЕ совпадает с образом аналогичной русской ФЕ, то перевод не будет вызывать особых сложностей. Тогда возможна полная или почти полная семантическая и стилистическая адекватность перевода. В подтверждение приведем пример с фразеологизмом *to have seen better days* – знать лучшие дни: “Believe me, sir, I have seen better days”. – “So have I”, replied Lamb, handing the poor thing a shilling. “It’s a miserable day, even for London”.

Аналогичный пример на совпадение образности из испанского языка:

Era un periodista desconocido, que indudablemente trataba de pescar algo en las turbias aguas del anarquismo. Здесь мы имеем дело с метафорическим расширением фразеологизма «ловить рыбку в мутной воде», поэтому основная сложность будет заключаться не в переводе видоизмененной ФЕ, а в адекватной для носителя русского языка расшифровке метафоры.

3. Часто образ в английской и русской ФЕ не совпадает, из-за чего передача двуплановости оригинального фразеологизма становится крайне сложным делом и требует от переводчика углубленного знания не только иностранного, но и своего родного языка. В этом случае переводчик должен найти в родном языке либо фразеологизм, либо метафорическое выражение с похожей образностью, с которыми можно было бы проделать те же трансформации, что и в оригинале (См. вышеприведенный пример на материале французского языка).

4. Найти фразеологический аналог с похожим образом возможно далеко не всегда. В тех случаях, когда это не удается, лучше попробовать подобрать какое-либо образное сравнение или образное выражение (см. вышеприведенный пример с «как будто»).

5. Даже когда в языке перевода существует фразеологический аналог, следует иметь в виду, что он, чаще всего, не передает всех коннотаций оригинала или может придать тексту излишний в данном случае национальный колорит.

6. Крайне сложно переводить без потерь трансформированную ФЕ в случаях, когда стилистическим актуализатором выступает весь контекст.

7. Наконец, существуют ситуации, когда полноценный перевод становится практически невозможным. Это случаи грамматической и фонетической омонимии.

В передаче трансформированных ФЕ на родной язык переводчик должен избегать крайностей. Не следует обеднять перевод и полностью опускать присутствующую в оригинале игру на двуплановости фразеологизмов, но было бы излишним пытаться подобрать эквивалент для каждого окказионально употребленного фразеологизма и пытаться проделать с ним те же трансформации, что и в оригинале. Это привнесло бы в текст перевода излишнюю искусственность. Каждый случай окказионально употребленной ФЕ индивидуален и требует нестандартного творческого подхода со стороны переводчика.

Тема статьи была подсказана интересом автора к данной проблеме. Основной корпус примеров был взят из произведений английских и американских авторов, а также современной британской и испанской прессы. Хотя проблема перевода окказиональных фразеологизмов была в работе лишь очерчена, автор надеется, что практический материал данной статьи может в какой-то степени помочь в преподавании курса перевода с английского языка на русский в рамках переводческой программы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Романова С.П., Коралова А.Л.** Пособие по переводу с английского на русский. – М: Книжный дом, 2008. 119 с.
2. **King St. Quitters Inc.** // Night Shift. – Doomsday, 1978. 342 с.
3. Экспрессивные средства английского языка. // Сборник ЛГПИ, 1975. – С. 129
4. **John le Carre.** The Russia house. – Hodder & Stoughton, 1989, 384 с.
5. A Silver Lining Coated in Coal Dust in Eastern Ukraine. // The New-York Times. – Jan. 31, 2015.
6. **Кириллова Н.Н.** Сопоставительная фразеология романских языков. – Ленинград: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1986. 81 с.

Петров Михаил Александрович – кандидат политических наук, доцент Высшей школы иностранных языков Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: quasimodo.r@gmail.com.

Petrov Mikhail A. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: quasimodo.r@gmail.com.

PROBLEMS OF TRANSLATING TRANSFORMED IDIOMS

The article is based on literary examples from several European languages and focuses on principal cases of transforming idioms by writers to achieve an intended stylistic effect. As transformed idioms pose certain difficulties for a translator in terms of their identification and interpretation the author suggests some guidelines for translating these transformed idiomatic units to avoid the so called “translator’s idiomatic trap”.

IDIOMS; TRANSFORMATIONS OF IDIOMATIC UNITS; MEANS OF TRANSLATING TRANSFORMED IDIOMS; CONTEXT; STYLISTIC EFFECT

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 81-13

А.Л. Рябова

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

РАБОТА С ЛЕКСИКОЙ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Рассмотрен поиск путей обучению эффективному речевому общению на английском языке. Уделяется внимание таким аспектам коммуникации, как стилистическая правильность, уместность, логичность и убедительность речи. Приводятся примеры заданий направленные на развитие лексического запаса студентов, понятие правильности речевого высказывания для иллюстрации связи между выбором языковой единицы и культурным аспектом.

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; ЛЕКСИКА; КУЛЬТУРА ВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ; КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ; ЯЗЫКОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ

Содержание курса для студентов гуманитарного института по направлению подготовки «Международные отношения», «Регионоведение» обусловлено профессиональной ориентацией студентов. Одной из целей курса является дальнейшее развитие лексически правильной, логически осмысленной речи на основе дальнейшего углубления языковых знаний, расширение словарного запаса по изучаемым темам с учётом необходимости правильного оформления речи. Кроме того, предусматривается развитие навыков всех видов говорения, в том числе ведение диалога (ролевая игра), дискуссии («круглый стол»), выступление с речью и докладом, презентация, участие в дебатах. На каждом занятии уделяется внимание работе с лексикой, а именно словообразованию и сочетаемости слов, синонимам, антонимам, а также таким особенностям языка, как эвфемизмы, неологизмы, идиоматические выражения, язык заголовков и язык прессы.

Делаются упражнения на ведение и закрепление активного тематического словаря, например, “Find in the text the English/Russian equivalents for...Learn the following words...Study the word combinations...”. Быстрая проверка домашнего задания, закрепление и активизация лексики происходит при обсуждении текстов и в парной работе. Для этого на каждом занятии проводятся упражнения: “Discuss in pairs...Prove that...Agree or disagree...Interpret...Give your reasons for...Challenge or support...Comment on...”. Студенты выполняют такие виды работ, как Presentations, Discussions, Interviews, Role-Play, Round – table Discussion. Моделирование реальной действительности в учебной аудитории открывает перед студентами возможность подлинной речевой деятельности. Используя приём, так называемой, «ролевой игры», который предусматривает наличие индивидуальной маски для каждого студента, а также предлагая студентам

различные «проблемные ситуации» и «мыслительные задачи», преподаватель тем самым обеспечивает цель коммуникации, которая возникает как следствие личного опыта говорящего. В связи с этим моделирование реальной действительности позволяет обучать речи в процессе самой речевой деятельности, что является неперенным условием эффекта обучения иностранным языкам.

Автором обычно уделяется большое внимание работе по анализу текстов. Задания по анализу текстов призваны помочь студентам разобраться в содержании текстов, выяснить, какими средствами автор передаёт свою мысль и добивается эмоционального воздействия на читателя. Упражнения на парафраз и на словообразования также преследуют цель активизировать знания студентов по лексике и разнообразить лексический словарь. Упражнения с заданием Explain and expand on the following призваны научить студентов интерпретировать текст, пользуясь своими словами. Я часто использую задания: Comment on the title of the story; Formulate the main idea of the text in brief; What is the author's attitude to; Prove your opinion citing the text; Give definition of the following words using English-English dictionary; Express the following more concisely; Arrange the following words in pairs of synonyms/antonyms and explain the differences in their usage and meaning. Use them in sentences of your own; Comment upon the opening paragraph as an exposition; Present the contents of the scene in a nutshell.

В конечном счете, именно эти упражнения заставляют студентов вторично перечитать текст, что очень важно для полноты его понимания и помогают перейти к творческим видам работы, реализуемым в неподготовленной речи. Таким образом, реализуется стимуляция студентов к общению и развитие словарного запаса. После обсуждения темы можно предложить выполнить такие упражнения, как "Write a comment...Write paragraphs...Write an essay...Write a summary..."

Система работы по обучению логической речи в вузе не может строиться по образцу школьной методике. Необходимо уделить внимание работе по обучению логически выстроенной речи, обеспечить овладение основными логическими знаниями и операциями. Проиллюстрирую свою мысль следующими примерами заданий. Естественно эти задания должны даваться на изучаемом языке.

- Прочитайте следующий отрывок и скажите, какую логическую ошибку совершает автор.

- Прочитайте юмористические рассказы и объясните причину, заставляющую людей смеяться.

- Представьте, что вам нужно опровергнуть собеседника. Прочитайте его высказывания и постарайтесь сделать это, указав на допущенную в этом высказывании логическую ошибку

Целью таких упражнений, по мнению автора, может быть, помимо реализации логического мышления, также активизация лексического запаса и речевая практика. Важно отметить, что культура вербального общения предполагает и способности оценить сообщения, руководствуясь знаниями

логики, затем общаться с собеседником, опираясь на логический анализ всего речевого поведения партнёра. Это особенно важно, в частности, в дискуссиях, где одним из способов опровержения является указание на логическую ошибку, допущенную собеседником. Автором используется и является результативной разработкой подготовительных упражнений, делающих плавным переход от тренировочных упражнений к практике речи путём постепенного перенесения внимания студентов с языковой формы на содержание высказывания. Такие виды упражнений, как обмен репликами или составление собственных высказываний с опорой на ключевые слова (текст), «безразличны» к зависимости языковой формы от ситуации общения. Приведу примеры:

1. Retell the text in the person of (a) Father, (b) Son, (c) Friend of the son (d) Passer-by

2. Describe a conflict using the following words and word combinations

3. Make up dialogues between the members of the family: (1) Mother and the maid waiting for the family to return. (2) Two friends preparing for the celebration (Задания даны произвольно). При общении речь персонажей будет различна с точки зрения используемых языковых средств. Так, речь горничной отличается от речи более образованного человека, молодёжь использует языковые средства, не свойственные старшему поколению. Для обучения стилистически адекватной речи можно предложить следующие упражнения:

1. Передача содержания заданного текста:

(a) формальный стиль

(б) неформальный стиль

2. Составление на определённую тему устного или письменного собственного высказывания (a) высказывание возможное для передачи информации в официальной ситуации (б) высказывание соответствующее поведению в неофициальной обстановке

3. Пересказ ситуации или текста от лица одного из персонажей (a) пересказ, подходящий к официальной ситуации (б) неофициальной ситуации. При этом от студентов будет требоваться стилистическая трансформация текста в соответствии с изменившимися условиями общения.

Для увеличения словарного запаса студентам важно при выполнении заданий использовать англо-английский толковый словарь; выписывать лексику в отдельную тетрадь; выучивать новые слова и наиболее распространённые словосочетания; использовать новую лексику при составлении диалогов и обсуждении ситуаций и тем. Необходимо составлять план для монологического высказывания, выписывая необходимую лексику и слова – связки. При составлении диалога полезно продумать аргументы и выписать нужные для живого общения фразы. При комментировании цитаты студентам необходимо пояснить идею автора своими словами и высказать своё согласие или несогласие с автором. Полезно придумать ситуацию для использования высказывания и объяснить свой выбор. На занятиях иногда для некоторой «разрядки» полезно использовать игровые моменты, которые

хорошо проходят при помощи flashcards. Можно попросить студентов найти пропущенное слово. Учитель выкладывает карточки и просит студентов запомнить порядок слов в предложении, затем убирает карточку и спрашивает, какое слово исчезло “the missing word”. Используя также flashcards возможно, нарисовав смешного человечка на доске, попросить студентов описать рабочий день или характер человечка, предположить его поведение при переговорах, в начале и конце рабочего дня, при определённых условиях.

В настоящее время очень важно уделять внимание работе со студентами по проведению дебатов. В дебатах участники должны убедить аудиторию в подлинности или несоответствии резолюции или аргументов. Это борьба логики, умение использовать аргументы, необходимые для опровержения или поддержания темы, умение слушать и использовать правильные речевые формы общения. Дебаты – это состязание различных интерпретаций, аргументов, высказывание различных точек зрения, умение логически развить тему. Основными критериями судейства являются убедительность, аргументация и доказательства.

Студенты должны следовать четырём основным принципам дебатов: справедливости, ясности, честности, уважения. Культура речи – это необходимое условие успеха в дебатах. Дебаты развивают в молодёжи умения и навыки, требуемые для общения в любой области человеческой деятельности, вырабатывают эффективные навыки критического мышления. Участие в дебатах даёт также возможность развить способности работать сообща в команде, повышает требования к совместной работе, способности концентрироваться на главных проблемах, на сути поставленной задачи и проводить, логически отстаивая, даже непопулярные решения.

При введении нового материала, автор считает необходимым раскрывать его значение и употребление. Сочетаемость слов даёт возможность составления типичных моделей употребления данных речевых единиц. Полезно тренировать модели употребления слов, стараясь воссоздать сцены из текста, или разыгрывать новые ситуации. Необходимо также привести примеры типичных ситуаций употребления различных словарных единиц. Например, употребление таких слов как much, many, a great deal of в утвердительных предложениях придаёт высказыванию некоторый формальный, официальный оттенок и, наоборот, a lot of, lots имеют более неофициальный, разговорный характер, например:

Many people gain much pleasure from attending jazz concerts. (Formal)

Jazz concerts give a lot of fun to lots of young people. (Informal)

Таким образом, указание на стилистическую принадлежность языковой единицы должно быть одним из звеньев работы при введении нового материала. Полезно предлагать студентам упражнения на выявление языковых различий в одинаковых по содержанию, но противоположных по стилю высказываниях; на выбор требуемых в данной ситуации языковых единиц из ряда предложенных. Для обучения стилистически адекватной речи можно предложить следующие виды речевых упражнений:

1) Обмен репликами в конкретных условиях общения (между друзьями, между партнёрами по переговорам, между начальником и подчинённым и т.п.). Могут быть даны лексические единицы с различной стилистической окраской.

2) Анализ текста с целью оценки стилистической адекватности использованных в нём языковых средств.

3) Трансформирование одного стиля в другой в связи с изменением условий общения.

4) Самостоятельное построение высказывания в заданных условиях коммуникации.

Важно подчеркнуть необходимость обучению прогнозированию всего речевого взаимодействия и значение осуществления отбора минимума лексических единиц и формул речевого этикета. Само речевое воздействие (persuasion при этом определяется как “communicative process of altering the beliefs, attitudes, intentions, or behavior of another by conscious or unconscious use of words and nonverbal messages.”[1] Культура речевого общения несёт в себе развитие навыков и умений проводить коммуникацию в рамках норм, сложившихся в данном обществе.

Очень важно научить студентов правильно использовать лингвистические и культурологические знания для достижения цели общения. Если коммуникативная компетенция формируется у носителя языка в процессе социализации, то риторическая компетенция и культура речевого общения всегда является предметом обучения и специального развития. Интересно отметить, что в целом ряде стран в настоящее время растёт интерес к обучению риторике как способу улучшения коммуникации, искусству речевого общения. В некоторых странах преподавание риторики входит обязательным предметом в учебные программы, предназначенные для учащихся, которые специализируются в таких областях, как право, дипломатия, международные отношения, межкультурная коммуникация, менеджмент, педагогика.

Автор полагает, что к концу третьего курса студентам вышеуказанных специализаций необходимо выполнять большое количество творческих заданий, реализуемых в неподготовленной речи. Увеличение словарного запаса и развитие неподготовленной речи качественно высокого уровня, умение высказать своё мнение и логически построить критическое высказывание является одной из основных методических задач курса изучения иностранного языка. Соответственно, необходимо строить работу в строгой системе, каждый этап которой подготавливает последующий и увеличивает речевые возможности студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1. Pardo J.A.** Speaking Persuasively. – N.Y., 1981. P.3

2. **Кубьяс Л.Н., Кудачкина И.В., Петрова Т.Н.** Английский язык для международных. – English for International Relations: Учебник. В 2 частях. Часть 1. – М: МГИМО Университет, 2011. –397с. ISBN: 978-5-9228-0685-5
 3. **Crystal D., Davy D.** Investigating English Style.Ldn.1976.-114p.
 4. **Joans Ch. A.** American Civilization. Brookings Inst Pr. 2007.-123p.
 5. **McDowall D.** Britain in Close Up. An Indepth Study of Contemporary Britain. Pearson Education Limited, 2007. –114p.
 6. **Oakland J.** British Civilization. Rutledge, 2007–.201p
-

Рябова Анна Львовна – кандидат философских наук, доцент кафедры «Международные отношения» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: e-mail: ral5@mail.ru

Riabova Anna L. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: e-mail: ral5@mail.ru

THE PROMOTION OF VOCABULARY IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION TEACHING

We consider finding relevant ways of how to promote effective speech communication in English. Attention is paid to such aspects of communication as a stylistic correctness, appropriateness, consistency and speech persuasiveness. Examples of tasks aimed at developing students' vocabulary, the promotion of verbal expressions' correctness are given in order to illustrate the link between language and culture.

**COMMUNICATIVE ACTIVITY; VOCABULARY; VERBAL SPEECH CULTURE;
CRITICAL THINKING; LANGUAGE DIFFERENCES**

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 37.032

Н.М. Фрицлер

*Университет Райн-Рур (Бохум, Германия),
Университет Нидеррайн (Менхенгладбах, Германия),
Университет ИОМ (Эссен, Германия)*

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ СВЕТСКОЙ БЕСЕДЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ

Рассматриваются светская беседа как жанр и ее значимость для успешного осуществления делового общения с зарубежными партнерами – реальными и потенциальными. Особое внимание уделяется трудностям, которые испытывают участники такой беседы. Отдельно рассматриваются навыки и умения светской беседы, важнейшими из которых являются подбор темы и активное слушание, включающее язык тела и жестов, паузирование, уточнение, перефразирование, умение задавать различные виды вопросов. Даны рекомендации по межкультурному общению.

**СВЕТСКАЯ БЕСЕДА; ОФИЦИАЛЬНОЕ И НЕОФИЦИАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ;
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ; НАВЫКИ СВЕТСКОЙ БЕСЕДЫ.**

Светская беседа (*общеупотребительным и в русском языке является английское small talk*) составляет неотъемлемую часть делового и социального общения, выполняющую целый ряд очень важных функций. Этот речевой жанр начал формироваться в эпоху Просвещения, т.е. на протяжении XVII-XVIII вв., в королевских дворах ведущих европейских государств, прежде всего, во Франции, затем в Великобритании, где приобрел небывалый расцвет в эпоху царствования Королевы Виктории. Впоследствии этот жанр распространился практически по всему миру, и в настоящее время присутствует в практике деловой коммуникации как один из ее компонентов (в значительной степени ритуального характера).

В Россию этот жанр, как и многие другие европейские привычки, был «привезен» Петром Первым и закрепился не только в столичном дворе, но и среди знати поместного дворянства провинции. В Российской Империи светская беседа была необычайно распространена на балах, приемах и различных раутах вплоть до Октябрьской революции 1917 г., после чего на долгие годы вышла из употребления, как и многие другие атрибуты буржуазной жизни. В первые годы советской власти жанр светской беседы утратил свою значимость, начав свое постепенное возрождение в 60-70е годы прошлого века.

Интересно, что некоторые словари определяют светскую беседу как неформальный дружеский разговор на темы, не являющиеся важными для собеседников [1].

При этом значимость светской беседы, несмотря на поверхностность и кажущуюся легкость обсуждаемых тем, нельзя недооценивать, хотя бы в силу важности для бизнеса тех ситуаций, в которых она имеет место, например:

- во время первичного знакомства с потенциальным партнером;
- перед началом, а нередко и по завершении деловых переговоров;
- во время кофе-пауз на таких мероприятиях, как конференции, симпозиумы, деловые встречи, тренинговые сессии, семинары и др.;
- в процессе общения с возможными клиентами и партнерами в ходе работы выставки или ярмарки;
- во время обеда или ужина с потенциальными или реальными партнерами, клиентами, заказчиками и др. (исключение составляют деловые завтраки или ланчи, которые организуются сторонами специально для обсуждения рабочих вопросов);
- на приемах и разного рода раутах, проводимых как компаниями, так и государственными или общественными организациями.

В этой связи можно сказать, что важнейшей функцией светской беседы является установление отношений с другой стороной – в ситуациях первичного знакомства и поддержание этих отношений – в ситуациях уже имеющегося, сложившегося ранее контакта. Кроме того, существенной является роль светской беседы при соблюдении того или иного ритуала, принятого в обществе для конкретных ситуаций. К таким ритуалам можно, например, отнести *small talk* перед началом переговоров, что в разных культурах происходит по-разному. Нередко светская беседа служит в качестве заполнителя пауз, возникших в ходе делового общения между сторонами.

В ходе светской беседы каждая из сторон пытается как-бы «примерить» на себя возможные будущие отношения с собеседником, производя своего рода оценку его речевого поведения, включая манеру говорить, слушать, шутить, жестикулировать и др. Если уже на этом начальном этапе знакомства у одной из сторон возникает чувство напряженности или настороженности, второй встречи с данным потенциальным партнером, вероятнее всего, не будет. Светская беседа позволяет без риска потери лица не продолжать контакт, изначально не внушающий доверия.

Для многих главная трудность *small talk* заключается в **необходимости проявить инициативу и самому подойти к незнакомому человеку, представиться и начать с ним беседу.** Такая ситуация может возникнуть на конференции или семинаре, когда участникам, не знакомым друг с другом, предоставляется возможность неформального общения во время перерывов. И если на отечественных мероприятиях подобное общение проходит в целом естественно, то на зарубежных форумах трудностей возникает гораздо больше. Они могут быть вызваны, в частности, необходимостью общаться на иностранном языке, которым в таких ситуациях надо владеть довольно свободно. Один лишь этот фактор,

особенно если человек не уверен в своих знаниях, оказывает на него парализующее действие и, таким образом, способствует созданию определенного дискомфорта и напряженности в ходе коммуникации. Однако нередко даже при наличии хороших разговорных навыков на иностранном языке человек не может вступить в легкий и непринужденный разговор с иностранным участником, поскольку не знает а) как это сделать и б) какой может быть реакция собеседника (в смысле, готов ли и хочет ли этот человек с ним общаться).

Проявление инициативы в светском общении на каком-либо мероприятии у многих людей начинается с преодоления себя, поскольку им сложно побороть внутреннее чувство неловкости и неуверенности, которое их сопровождает в таких ситуациях. Рекомендации могут быть следующими:

1) Начинайте со специфики мероприятия, в котором планируете участвовать. Форматы светского общения существенно отличаются друг от друга как перечнем приемлемых тем, так и временем, отводимым на светскую беседу. Различной является также степень формальности в общении, тон которой также задается самим мероприятием. Так, на конференции он может быть более, а на семинаре – менее строгим. Многое зависит от количества участников, их статуса, а также созданных организаторами условий для более тесного знакомства, обмена мнениями и неформального общения.

2) Насколько это возможно, продумайте заранее, с кем вы могли бы и хотели бы пообщаться. На все крупные мероприятия, в том числе конференции, симпозиумы и др. всегда рассылается список участников. Встречи в более узком формате – семинары, тренинги, рабочие группы – обычно включают элементы самопредставления и обсуждения, и поэтому уже к первому перерыву у вас могут сложиться определенные предпочтения в плане будущих собеседников.

3) Подготовьте несколько тем для разговора, в которых вы почувствуете себя комфортно (некоторые темы будут предложены ниже). Подумайте, как вы могли бы развить каждую из них, какие вопросы были бы уместными.

4) Обязательно делайте «разбор полетов» после мероприятия, проанализируйте, что конкретно вам удалось, какие темы хорошо «работают», а какие – нет, и на что вам следует обратить внимание в дальнейшем.

Другой несомненной трудностью светской беседы является **выбор темы, которая могла бы быть интересной для партнера по коммуникации**. Авторы целого ряда публикаций, да и многие предприниматели утверждают, что есть определенный набор тем, который можно считать приемлемым для любой ситуации. К ним относятся погода, музыка, спорт, литература, достопримечательности и некоторые другие. О погоде любят говорить в Великобритании, Австралии, Новой Зеландии и Китае. Литературу и искусство с удовольствием обсуждают, например, в странах Южной Америки (в Аргентине, Чили, Венесуэле и Бразилии) или

Европы (во Франции и Италии). К этому перечню тем можно добавить политику (популярная тема в Австралии и Франции), а также все, что связано с едой – рестораны, блюда национальной кухни, гастрономия в целом (излюбленная тема для разговора во Франции и Италии).

Практика показывает, что с обсуждения погоды, безусловно, может начаться светский разговор, однако, во-первых, в некоторых ситуациях (например, во время кофе-паузы на семинаре, когда участники были включены в интересные профессиональные дискуссии) это может выглядеть странным, а, во-вторых, в целом ряде культур погода не рассматривается как тема для разговора. Даже англичане, известные своей приверженностью этой теме, уверяют, что обсуждают погоду далеко не так часто, как может показаться со стороны [2].

Такие темы, как музыка, спорт и литература могут представлять несомненный интерес для собеседников, но только при условии, что их вкусовые предпочтения совпадают. В каждом из этих миров существует огромное количество направлений, видов, жанров, своих героев и ярчайших представителей. Любителям большого тенниса, возможно, будет нелегко разговаривать на тему биатлона или других видов спорта. В музыке поклонники классики вряд ли захотят обсуждать такие современные направления, как рэп или диско. Что касается литературы, то эта область вообще представляется довольно сложной в качестве темы светской беседы, поскольку каждая культура все-таки живет своими собственными авторами и вдохновляется своими героями, которые могут быть неизвестными за пределами этой культуры, ведь произведения, особенно современных, писателей далеко не всегда переводятся на другие языки.

В этой связи важно подчеркнуть следующее: утверждениям экспертов в области международного делового этикета, безусловно, следует доверять, однако важно помнить, что в их рекомендациях речь идет о конкретных предпочтениях той или иной культуры, т.е. то, о чем люди любят говорить в своей местности и в своей среде. Начиная развивать контакты с компанией из той или иной страны, важно познакомиться хотя бы с некоторыми элементами ее культуры. Это может способствовать созданию более тесных и доверительных отношений с партнером.

А как быть, если вашей задачей является поиск потенциальных партнеров, например, в рамках мероприятий выставки или ярмарки, установление отношений с организациями или специалистами во время конференции или просто выстраивание своей сети контактов на каком-либо светском рауте? Во всех этих ситуациях вас будут окружать представители разных культур, говорящих, вероятнее всего, на английском языке. Беседу в таких случаях легче всего выстраивать вокруг собственно темы мероприятия или места, в котором оно проводится. Под последним имеется в виду как непосредственно помещение (например, университет, бизнес-центр, компания и др.), так и город, район города, регион или страна, в котором оно находится.

Даже являясь гостем какой-либо небольшой компании, располагающей совсем небольшим помещением, можно, тем менее, построить беседу вокруг предметов, которые вы видите вокруг себя, будь-то картины или фотографии на стенах, модели, панно, статуэтки, даже слоганы на развешанных плакатах. Проявляя интерес к подобным предметам, вы, тем самым, демонстрируете свое внимание принимающей стороне, а также начинаете разговор на близкую партнеру, а главное, безопасную тему.

Говоря о зарубежной практике бизнеса, можно выделить ряд культур, для которых светская беседа является неременным ритуалом делового общения, нередко составляющим его основную часть на начальной стадии знакомства партнеров. Искусством легкого непринужденного разговора лучше других владеют англичане, американцы, канадцы, французы, южные американцы [3]. В таких же странах, как Финляндия, Швеция, Германия и Япония светское общение в рамках деловых контактов, как правило, носит достаточно формальный характер и часто сведено к минимуму.

В завершение еще раз подчеркнем: правильно выбранная и предложенная собеседнику тема может послужить началом длительного и успешного сотрудничества. Ведь именно в ходе этой внешне легкой беседы стороны ищут точки соприкосновения, позволяющие им сделать первые выводы о возможной совместной работе друг с другом. Иногда это происходит неосознанно, на уровне чувств и ощущений, сигналом к возникновению которых, однако является слово или реплика (или предложенная тема) потенциального партнера.

Еще одну несомненную трудность светской беседы составляют **неловкие ситуации, как правило, возникающие в связи с неожиданным вопросом из области тем-табу**. Собственно трудным является достойный, без нанесения ущерба какой-либо из сторон, выход из таких ситуаций. К подобным темам-табу относятся, прежде всего, политика, религия, а также любые вопросы или высказывания, в той или иной степени, ущемляющие национальное или этническое достоинство любой из сторон. Нынешний этап развития человеческого общества отличается значительным числом столкновений и конфликтов, в которых переплетаются государственные, экономические, общественные и другие интересы.

К темам, которые следует избегать во время светской беседы, относятся также частная жизнь говорящих, подробности их личной биографии, уровень зарплат в компании или доходы конкретного человека. Например, не принято говорить о личной жизни в США, Канаде, многих европейских странах, неуместно задавать вопросы бизнесменам из Саудовской Аравии и Иордании об их женах и др. Одновременно вопросы о детях (но не о женах) являются вполне допустимыми, в частности в Кении [4].

При этом в целом ряде культур некоторые из перечисленных тем не воспринимаются как табу. Например, в Китае или Южной Корее вас могут спросить, каков ваш семейный статус. В этих странах это – не праздный вопрос, ведь партнер, имеющий семью, внушает больше доверия и имеет более высокий статус в обществе. То же самое можно сказать о Казахстане,

где развивать дальнейшие деловые отношения и создавать совместные бизнес-проекты предпочтут с компанией, интересы которой представляет замужняя женщина или женатый мужчина.

Интересно, что напряжение во время разговора могут вызвать и просто некоторые слова. Так, в Нигерии нежелательно произносить такие слова, как *колдовство (witchcraft)*, *джунгли (jungle)*, *хижина (hut)*, поскольку они несут негативный оттенок, напоминая говорящим о том, что Африка является экономически отсталым континентом. В ЮАР – стране, которую иногда называют страной-радугой в связи с большим количеством проживающих в ней национальностей и меньшинств – стоит избегать дискуссий о межэтнических различиях [4].

Практически в каждом обществе можно найти чувствительные для него темы. К ним относятся различные национальные проблемы, болезненное отношение к которым со стороны данного общества нередко основано на особенностях его исторического развития. В качестве примера можно привести такие темы, как ситуация с коренным населением в том или ином регионе (аборигены в Австралии), борьба с мафией (в Италии) или наркобизнесом (в Колумбии), спорные территории или исторически сложившееся особое положение отдельных областей (штаты Джамму и Кашмир между Индией и Пакистаном; Шотландия или Северная Ирландия в Великобритании). В любом разговоре, а не только в рамках светской беседы, следует избегать каких-либо комментариев на эти темы. Кроме того, люди, проживающие в каком-либо государстве, как правило, не любят, когда иностранцы критикуют их правительство, президента, парламент, королевскую семью и других представителей истеблишмента, при этом сами могут делать это часто и с удовольствием.

Одновременно следует быть максимально внимательным к предметам, составляющим национальную гордость той или иной культуры. Например, в Германии таким предметом является инженерное искусство в целом и автомобили, в частности. Мне не раз доводилось удивляться их отношению к технике: во-первых, твердому следованию инструкций (сначала прочитай, потом делай; у нас часто наоборот) и, во-вторых, стойкой верой в то, что «оно» (устройство) просто должно работать (у нас «Ого, оно работает!»). Во Франции чувство гордости составляют многие продукты питания, например, сыры, трюфели, вина, а также мода и, пожалуй, известный изящно-небрежный французский стиль. Китайцы гордятся своей древней медициной, итальянцы – своей кухней, а также произведениями эпохи Просвещения, которые были созданы их предками. У многих британцев чувство гордости связано с Британской империей и королевской семьей, у испанцев это чувство вызывают некоторые виды искусства (танцы) и народные традиции (коррида).

Совершенно очевидно, что следует избегать негативных высказываний в адрес предметов национальной гордости других культур, даже если они вам не нравятся.

Владение искусством светского общения с зарубежными партнерами предполагает наличие у говорящего определенных навыков, которые, с одной стороны, должны стать предметом отработки в рамках вузовской программы по иностранному языку, а, с другой – постоянно совершенствоваться самостоятельно каждым человеком, вовлеченным в международные проекты.

Важнейшим из таких навыков, необходимых для светского общения является *активное слушание*, которое означает полный настрой слушающего на своего партнера. Этот навык включает в себя следующие ресурсы:

а) Язык тела и жестов

Используя весь арсенал средств, которым слушающий располагает на уровне языка тела и жестов, он показывает говорящему, что следит за ходом его мыслей, с интересом воспринимает предлагаемую информацию, откликается на тот или иной эмоциональный импульс. При этом человек немного подается вперед, слегка наклонив голову, поддерживает с собеседником прямой зрительный контакт, иногда кивает головой, показывая, что воспринимает его мысль или соглашается с ним.

б) Полная концентрация внимания

Очень важно полностью сконцентрироваться на том, что говорит собеседник, не отвлекаясь на собственные мысли или на посторонние «раздражители», несмотря на то, что иногда это бывает трудно сделать, поскольку другой человек говорит медленно или с трудом подбирает нужные слова для выражения своих мыслей.

в) Поощрение говорящего к дальнейшей речи

Время от времени слушающий может сказать несколько слов, мотивирующих говорящего к дальнейшей речи, например: «Это интересно», «А как дальше развивались события?», «И какова была реакция X?»

г) Паузирование

Если говорите **вы**, делайте паузы в разговоре. Пауза даёт собеседнику возможность подумать и осмыслить то, что вы сказали. Она также даёт самому слушателю возможность как-бы на время отстраниться от себя (своих мыслей, оценок, чувств) и сосредоточиться на собеседнике. Это позволит создать между собеседниками отношения некоторой доверительности.

д) Уточнение или переспрос

Уточняя ту или иную деталь разговора, переспрашивая говорящего, вы, тем самым, показываете ему, что тема беседы представляет для вас интерес, и информация, которой с вами делится говорящий, имеет для вас большое значение.

е) Перефразирование (или парафраз)

Это попытка слушателя своими словами изложить ту информацию, которую он воспринял от собеседника. Используя технику перефразирования, мы показываем, что умеем слушать, запоминать и понимать то, что нам говорят.

ж) Развитие мысли

Выслушав говорящего, поняв и осмыслив сказанное им, слушающий вносит свою лепту в разговор, приводя примеры, анализируя или комментируя идею собеседника, тем самым показывая свою заинтересованность в обсуждаемой теме. В этом процессе важно не перебивать собеседника, если вы неожиданно вспомнили относящиеся к теме факты или просто хотите эмоционально откликнуться на его слова. Даже если ваш партнер отвлекся от темы и переключился на другую, мобилизует ваше внимание, не давая сказать вам ни слова, перебивать его, тем не менее, невежливо. Дождитесь (хотя бы короткой) паузы в разговоре и затем, извинившись, начинайте излагать свои мысли.

Другим важным навыком светской беседы можно считать **искусство задавать вопросы**. Существуют различные классификации вопросов, разработанных как для сфер профессионального, так и светского общения. Первые, как правило, направлены на достижение заранее заданных целей, носят строго функциональный характер, реализуют определенную логику их предъявления. Такими являются вопросы, например, составленные менеджерами по персоналу, в частности, при приеме сотрудников на работу, или подготовленные маркетологами для проведения рыночного исследования. С давних пор применяются методики на базе использования вопросов в сфере юриспруденции, являясь важной частью работы следователя. Можно также упомянуть область социологических исследований, в которых вопросы и, особенно, ответы на них, составляют основу сопоставительного анализа и прогнозов специалистов по всему спектру проблем общества.

Светское общение считается полуофициальным или даже неофициальным, поскольку часто имеет место в таких ситуациях, которые происходят за рамками формальных мероприятий. Small talk составляет суть такого общения и развертывается по негласным правилам, сложившимся для таких мероприятий. Примерами могут послужить уже упомянутые выше конференции, семинары, рабочие встречи, церемонии торжественных открытий (или закрытий) и др.

Отдельно следует оговорить ситуации переговоров, в которых предваряющая их светская беседа важна для создания определенного позитивного настроения перед обсуждением деловых вопросов. В этих случаях такая беседа носит, скорее, официальный, хотя и дружественный характер, она регламентирована по времени и проводится по-разному в различных культурах.

Известно, что время, отводимое на светскую беседу в Германии, Норвегии, Дании и Нидерландах, составляет не более 5 мин. и носит скорее формальный характер, после чего сразу начинается обсуждение деловых вопросов. Вместе с тем, на юге Европейского континента (в качестве примера приведена Италия), а также в странах Латинской Америки, например, в Бразилии, светская беседа займет гораздо больше времени, поскольку участники, согласно сложившимся традициям, должны сначала

установить эмоциональный контакт друг с другом, который позволит создать более доверительные, а значит конструктивные отношения.

В отличие от профессионального общения, где вопросы разрабатываются с определенной целью, отражающей задачи данной профессии, светское общение осуществляется для установления и/или поддержания контактов, заполнения пауз в программе мероприятия и др. Фактически это выглядит как общение ради общения (или ради будущего общения). Вопросы, как правило, задаются спонтанно и концентрируются вокруг той или иной безопасной темы (см. выше).

Отдельно хотелось бы отметить так называемые «закрытые» и «открытые» вопросы, которые часто упоминаются в специальной литературе. На закрытые вопросы, как правило, дается короткий односложный ответ, часто им являются слова «да» или «нет», например, «Вы впервые в Праге?» – «Да» или «В котором часу закрывается выставка?» – «В 19.00». Открытые вопросы, напротив, требуют более пространных ответов, поскольку они нередко носят проблемный характер, мотивируя собеседника к высказыванию своего мнения, например: «Как вы думаете, почему упали продажи этого продукта в последние 6 месяцев?» или «Какие из этих приемов можно использовать в студенческой аудитории?»

Совершенно очевидно, что в начале беседы лучше воспользоваться простым набором закрытых вопросов на темы, связанные с темой мероприятия или местом, в котором оно проводится. По мере получения ответов важно выявить точки соприкосновения с собеседником и затем развивать разговор в одном из этих направлений. Нахождение общих тем является своего рода катализатором общения, стимулируя его участников к дальнейшим вопросам и обмену мнениями. В этом случае вполне уместно будут выглядеть открытые вопросы.

В завершение необходимо подчеркнуть, что обучение ведению светской беседы на иностранном языке должно быть включено как в курс общего, так и (тем более) курс делового иностранного языка. При этом важно не ограничиться отработкой языковых форм, уделить достаточно времени формированию тех навыков, о которых шла речь на страницах настоящей статьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/small-talk>. Accessed August 25, 2016.
2. **Fox, K.** (2004) *Watching the English. The hidden rules of English behaviour*. London: Hodder and Stoughton Ltd.)
3. **Klinkenberg, H.** (1992) *At Ease ... Professionally. An Etiquette Guide for the Business Arena*. Chicago: Bonus Books, Inc., с. 135.
4. **Tomalin, B., Nicks, M.** (2014) *World Business Cultures. A Handbook*. 3rd ed. London: Thorogood Publishing Ltd.

Фрицлер Наталья Михайловна – доктор педагогических наук, Университет Райн-Рур (Бохум, Германия), Университет Нидеррайн (Менхенгладбах, Германия), Университет ИОМ (Эссен, Германия); e-mail: Natalia.Fritsler@ibc-consult.eu

Fritsler Natalia M. – Dr. Ped. Sc., Ruhr University Bochum (Bochum, Germany), Hochschule Niederrhein (Mönchengladbach, Germany), IOM (Essen, Germany); e-mail: Natalia.Fritsler@ibc-consult.eu

THE ROLE OF SMALL TALK IN INTERCULTURAL BUSINESS COMMUNICATION

The article focuses on the role of small talk and its importance for successful business communication with foreign partners. Of special emphasis are the participants' difficulties in small talk situations. The relevant skills and habits are considered, the most important ones being active listening and asking different types of questions.

SMALL TALK; OFFICIAL AND UNOFFICIAL COMMUNICATION; CROSS-CULTURAL COMMUNICATION; SMALL TALKING SKILLS AND HABITS

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 378.046.4

А.А. Дудин

Московский педагогический государственный университет (Россия)

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Коммуникативно-этнографический подход является инновационным подходом к формированию межкультурной компетенции обучающихся в условиях погружения в аутентичную социокультурную среду. Дано обоснование и описание психолого-педагогических условий успешного формирования межкультурных умений студентов на основе данного подхода. Выделяются следующие условия: а) мотивация студентов формировать межкультурную компетенцию в условиях погружения; б) погружение в аутентичную культурную и языковую среду; в) использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии.

КОММУНИКАТИВНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД; ПОГРУЖЕНИЕ; МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ; КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ

Введение. Последние десятилетия характеризуются появлением ряда методических работ, в которых авторами разрабатывались инновационные подходы к формированию аспектов иноязычной коммуникативной компетенции (лингвистического, речевого, социокультурного, учебно-познавательного, компенсаторного) и межкультурной компетенции [1-7]. Качественные изменения в социально-экономическом контексте общества способствовали смещению акцента от мультикультурной модели обучения к межкультурной, где само по себе разнообразие языков и культур является очевидным и, прежде всего, направлено на поиск и разработку инновационных методов и средств взаимопонимания и формирования нового типа личности в роли посредника между культурами в многоязычном и многонациональном мире.

Вследствие этого методический потенциал иностранного языка был значительно пересмотрен, а сам иностранный язык рассматривался как *эффективное средство овладения культурой страны изучаемого языка как части мировой культуры, ознакомления с общечеловеческими культурными ценностями, формирования культурного самоопределения и общепланетарного мышления* [5, 8-11]. Таким образом, формирование межкультурной коммуникативной компетентности обучающихся, наряду с иноязычной коммуникативной компетентностью, стало основной целью обучения иностранному языку. В свете компетентностной модели образования сформированность межкультурной коммуникативной компетенции – это способность современного выпускника языкового вуза выступать активным членом общества, адаптироваться к

быстроменяющемуся ритму жизни, развивать свои личностные и профессиональные способности за счет проявления непредвзятого отношения к чужой культуре, эмпатии и толерантности [5; 8; 9; 10].

Коммуникативно-этнографический подход является одним из инновационных подходов, направленным на обучение иностранному языку и культуре в условиях погружения. На современном этапе развития методики обучения иностранному языку, а также учитывая тот факт, что преподавание иностранного языка в средних общеобразовательных школах и вузах России строится на коммуникативно-когнитивном и социокультурном подходах, П.В. Сысоев [11, 12] предлагает расширить задачи этнографического подхода и предлагает термин «коммуникативно-этнографический» подход. Под ним ученый понимает «один из культуроведческих подходов, направленных на изучение иностранного языка и культуры в условиях погружения обучающихся в языковую и социокультурную среду» [11: 11]. Соединение двух терминов – «коммуникативный» и «этнографический» в названии подхода неслучайно. Оно акцентирует важность двух неотъемлемых составляющих межкультурного общения. ««Коммуникативная» составляющая обозначает одну из основных целей обучения – обучение иностранному языку *как средству общения через общение* с представителями разных стран и культур. «Этнографическая» – акцентирует важное условие реализации процесса обучения иностранному языку и культуре – обучающиеся должны находиться в языковой и социокультурной среде и выступать исследователями-этнографами, наблюдающими и изучающими иностранный язык и культуру посредством наблюдения за коммуникативным поведением представителей страны изучаемого языка и общения с ними» [11: 11]. К основным характеристикам коммуникативно-этнографического подхода П.В. Сысоев предлагает отнести следующие:

- ***индивидуализация и дифференциация обучения***, позволяющая учитывать индивидуальные способности, интересы и потребности обучающихся в области языкового и социокультурного образования;
- ***погружение обучающихся*** в языковую и социокультурную среду страны изучаемого языка для выполнения роли исследователей-этнографов, наблюдающих, исследующих и интерпретирующих явления языка и культуры;
- ***использование методов этнографии и проблемных культуроведческих заданий***;
- ***изучение явлений языка и культуры в реальном социальном и культурном контексте***;
- ***коммуникативное обучение иностранному языку и культуре***;
- ***социокультурное образование обучающихся***;
- ***поликультурное образование обучающихся*** [11].

Вместе с тем, успешная реализация коммуникативно-этнографического подхода будет находиться в прямой зависимости от ряда психолого-педагогических условия. Рассмотрим основные из них.

Мотивация студентов формировать межкультурную компетенцию в условиях погружения. Проблема формирования мотивационной сферы обучающихся является актуальной на протяжении многих лет [13, 14]. Зачастую многие преподаватели сталкиваются с такой ситуацией, когда обучающиеся не проявляют интерес к учебному материалу и не испытывают потребности в познании. Поэтому перед педагогом стоит комплексная задача по формированию положительной мотивации обучающихся к учебной деятельности, что, безусловно, требует особой организации учебного процесса, постановки учебных задач, доступных для понимания и выполнения обучающимися, а также тщательного отбора учебного материала, удовлетворяющего интересам как всей учебной группы, так и каждого обучающегося отдельно.

По своей сущности учебная мотивация – это динамичный процесс, который на протяжении всего обучения поддерживает и корректирует деятельность обучающегося. Основой для формирования мотивов учения служат потребности, цели и установки самого обучающегося [15]. В рамках данной работы мотивация студентов формировать межкультурную компетенцию в условиях погружения будет напрямую зависеть от педагогического опыта преподавателя и его способности организовывать образовательное пространство, в котором собственно и проходит процесс обучения. В этой связи *мотивация студентов формировать межкультурную компетенцию в условиях погружения* является *первым психолого-педагогическим условием* формирования межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода.

Погружение в аутентичную культурную и языковую среду. Многие исследователи в области методики обучения иностранному языку отмечают, что довольно часто человек, имеющий осознанное желание изучить язык и регулярно посещающий занятия, испытывает заметные трудности в выражении своих мыслей на изучаемом языке, а также в восприятии письменной и устной иноязычной речи. Метод полного погружения предполагает, что все академическое время в течение нескольких лет проходит исключительно на иностранном языке: все инструкции, объяснение нового материала и обсуждения проводятся на иностранном языке. Данный метод довольно часто используется в США в преподавании английского языка как второго иностранного.

Несомненно, наиболее эффективным способом соизучения языка и культуры является организация поездок за границу. При этом иностранный язык выступает в качестве средства обучения и установления контактов с представителями другого лингвосоциума. Стоит отметить, что, оказавшись в аутентичной культурной и языковой среде, обучающиеся формируют языковые умения, необходимые им для решения коммуникативных задач и полного понимания речевых интенций носителей языка. Таким образом, погружение способствует изучению особенностей, характерных для определенной группы (возрастной, гендерной, социальной, этнической, региональной и т.д.), а также ценностно-мотивационной сферы,

определяющей их коммуникативное поведение. С точки зрения коммуникативного подхода к обучению иностранному языку метод погружения – это уникальный инструмент подготовки личности обучающегося к открытию чего-то нового, ранее неизведанного. В данном контексте обучающиеся овладевают информацией о языке и культурных реалиях страны изучаемого языка, пытаются объяснить для себя незнакомые явления, а также аккумулировать полученные знания с целью использования их в дальнейшем.

Использование метода погружения нашло отражение в рамках реализации коммуникативно-этнографического подхода. Очувившись в стране изучаемого языка, обучающийся выступает в качестве этнографа, который через описание носителей языка и культурных реалий пытается изучать иностранный язык и культуру страны изучаемого языка. Примечательно, что в отличие от наблюдателей, использующих собственную систему координат в плане культурного восприятия, обучающиеся при использовании метода погружения устанавливают значимость коммуникативного поведения носителей языка и происходящих событий с точки зрения их активных участников. Это, прежде всего, означает то, что происходит смещение характера деятельности субъектов обучения – от пассивного наблюдения обучающиеся переходят к активному участию в общественной и культурной жизни иноязычного лингвосоциума, анализируя и классифицируя незнакомые языковые и культурные феномены. При этом роль преподавателя сводится к оказанию помощи обучающимся в виде предоставления им дополнительных источников информации. В частности, обучающиеся могут всегда обратиться к носителю языка как источнику информации, который может ответить на различные вопросы при интерпретации иноязычных культурных явлений. Примечательным является тот факт, что обучающиеся могут самостоятельно проводить исследования, наблюдая за жизнью носителей языка, сравнивать особенности культуры изучаемого языка с родной культурой, формировать способность воспринимать родную культуру и себя, как часть родной культуры, с точки зрения чужой культуры.

Опираясь на теорию межкультурной коммуникации и актуальные исследования в области методики обучения иностранному языку и культуре, следует выделить особенности использования метода погружения в аутентичную культурную и языковую среду:

- полная языковая изоляция, предполагающая отказ обучающихся от использования родного языка во время обучения;
- коммуникативная направленность учебного процесса, где иностранный язык выступает не только как цель, но и как средство обучения;
- тщательный отбор учебного материала (газеты, журналы, видеофильмы, аудиозаписи и т.д.) в соответствии с дифференцированным подходом к каждому обучающемуся;

– сочетание разных форматов источников познания (печатные СМИ, телевидение, радиовещание и др.) и видов деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо);

– возможность моделирования коммуникативных ситуаций, встречающихся в повседневной жизни, на основе принципа ситуативно-тематической организации учебного процесса;

– выход за рамки учебного пособия с целью изучения иностранного языка в процессе живого общения (на основе анализа работ П.В. Сысоева, М. Байрама и М. Флеминга) [11, 12, 16, 17, 18].

Метод погружения зачастую может использоваться и во внеаудиторной деятельности обучающихся: посещение этнографических выставок, музеев национальной истории, переписка с носителями языка и др. При этом обучающийся самостоятельно осуществляет мониторинг своей учебно-познавательной деятельности в процессе коммуникации на иностранном языке.

В своих работах М. Байрам и М. Флеминг [17, 18] отмечают, что метод погружения имеет циклический характер и потому подразумевает, что в случае ошибочного восприятия культурных феноменов можно начать все с начала. С целью организации соизучения языка и культуры методом погружения они сформулировали ряд рекомендаций для осуществления этнографического исследования:

– изучение языка и культурных явлений необходимо начинать с анализа собственного опыта относительно родной культуры;

– предпочтительнее использовать сравнительное сопоставление культурных явлений в обход проведения критической оценки;

– необходимо сосредоточиться на практической стороне исследования: самостоятельно собирать и анализировать информацию, формулировать собственные выводы;

– сбор информации частного характера позволяет дополнить или противопоставить их уже имеющимся знаниям, сравнить их и сопоставить с культурно-историческим контекстом;

– с целью выявления особенностей поведения и ценностных ориентаций носителей языка необходимо проводить поиск разносторонних мнений, отказаться от обобщений и стереотипов;

– сформулированные выводы относительно культурных явлений и ценностей носителей языка всегда можно поставить под сомнение с целью выявления новых доказательств и формирования убеждений [17, 18].

Соблюдение данных рекомендаций на практике позволяет достичь положительных результатов за определенное время в формировании межкультурных умений. Следовательно, *погружение в аутентичную культурную и языковую среду* выступает в качестве *второго психолого-педагогического условия* формирования межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода.

Использование в обучении проблемных культуроведческих

заданий и методов этнографии. Исследования в области педагогики на протяжении многих лет свидетельствуют о том, что наибольшую эффективность при получении результатов обучения можно достичь за счет использования комплекса заданий проблемного характера (Махмутов М.И.) [19] и принципа доминирования проблемных культуроведческих заданий (Сафонова В.В.) [20]. Методика проблемного обучения основывается на гипотезе об активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся за счет постановки перед ними проблемных задач исследовательского характера. Согласно данной гипотезе производится разработка комплекса заданий культуроведческого характера по сбору, анализу, обобщению и противопоставлению информации, направленных на овладение стратегиями ориентироваться в малознакомой культурной среде, разбираться в типах культур и общепринятых нормах поведения [8, 20].

Одной из существенных проблем современной методики обучения иностранному языку и культуре страны изучаемого языка является недостаточно проработанное методическое обеспечение учебного процесса. В связи с этим довольно остро встает вопрос об отборе содержания обучения, при котором будут использоваться задания проблемного характера. Разработка культуроведческих заданий проблемного характера требует уточнения типологии заданий для определения целесообразности использования того или иного типа заданий в условиях погружения.

В своих работах П.В. Сысоев [11, 12] утверждает, что использование методов этнографии для формирования межкультурных умений в сочетании с проблемными культуроведческими заданиями перед преподавателем иностранного языка открывается огромный методический потенциал для развития межкультурных умений. Однако необходимо уделять должное внимание подготовке к использованию определенных методов, сущность которых должна быть раскрыта на семинарских занятиях и проблемных лекциях как при индивидуальной, так и при групповой работе обучающихся. Последовательное чередование методов этнографии с проблемными культуроведческими заданиями позволяет им дополнять друг друга в методическом плане, создавая мощный инструментальный и одновременно обогащая языковую социокультурную и межкультурную практику обучающихся.

В условиях погружения, находясь в стране изучаемого языка, преимущественно используются методы этнографии как способ соизучения языка и культуры. В зависимости от продолжительности погружения в аутентичную языковую и культурную среду, а также от учебной программы определяется стратегия подготовки, которая может производиться как в родной стране, так и в стране пребывания. Роль преподавателя при этом сводится к осуществлению всевозможной помощи обучающимся, причем на стадиях подготовки и завершения обучения роль преподавателя будет более выраженной. Непосредственно в присутствии преподавателя будет проводиться учебно-познавательная деятельность обучающихся на занятиях по иностранному языку. На этапе презентации культурологического проекта

функция преподавателя будет заключаться в проведении мониторинга учебно-познавательной деятельности обучающихся. Также стоит отметить, что мониторинг можно осуществлять как очно – при проведении наблюдения или интервью в присутствии преподавателя, так и дистанционно – средствами современных информационных и коммуникационных технологий для получения консультаций или осуществления промежуточного контроля.

На заключительном этапе обучения независимо от выбранного этнографического метода необходимо, чтобы обучающиеся и преподаватель провели анализ и интерпретацию полученных данных для формирования иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций, формирования объективных представлений о культуре страны изучаемого языка, проведения культурной рефлексии на родную культуру. Культурная рефлексия предполагает процесс культурного самоопределения личности через изучение иностранного языка и культурных феноменов страны изучаемого языка с рефлексией на родную культуру и на самого себя. Благодаря этому обучающийся сможет определить свое место в поликультурном обществе, выступить в качестве субъекта в рамках диалога культур, изучить общечеловеческие ценности и осознать свою роль в общепланетарных процессах (Сафонова В.В.) [5].

На практике культурная рефлексия обучающихся может быть сформирована за счет использования проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии, которые способствуют формированию межкультурной компетенции. Таким образом, *использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии* будет служить *третьим психолого-педагогическим условием* формирования межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алмазова Н.И., Попова Н.В. Теоретические и прикладные аспекты вузовского инновационного процесса (на примере дисциплины иностранный язык) // Инновации в образовании. 2014. № 3. С. 5-17.
2. Гураль С.К. Мировоззрение, картина мира, язык: лингвистический аспект взаимоотношения // Язык и культура. 2008. № 1. С. 14-21.
3. Гураль С.К. Митчелл П. Формирование профессионального дискурса на основе принципов интерактивного обучения языку, разработанных профессором Гарвардского университета Вилгой М. Риверс для неязыковых специальностей (опыт Томского государственного университета) // Язык и культура. 2008. № 4. С. 5-10.
4. Сысоев П.В. Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2014. № 5. С. 2-11.
5. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
6. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2008. № 2. С. 100-110.
7. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дисс... докт. пед. наук. 13.00.02. СПб, 2003. – 446 с.

8. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования. М.: Еврошкола, 2003. – 406 с.
 9. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование // Иностранные языки в школе. 2006. № 4. С. 2-14.
 10. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2. С. 96-110.
 11. Сысоев П.В. Коммуникативно-этнографический подход к обучению иностранному языку и культуре: новые задачи и новые возможности в XXI веке // Иностранные языки в школе. 2015. № 1. С. 9-22.
 12. Сысоев П.В. Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2014. № 4 (28). С. 184-202.
 13. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М.: Изд-во "Ин-т практ. психологии". Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. – 382 с.
 14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
 15. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2004. – 384 с.
 16. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // Иностранные языки в школе. 2003. № 1. С. 42-47.
 17. Byram M. Assessing intercultural competence in language teaching // Sprogforum. 2000. № 18. Vol. 6. Pp. 8-13.
 18. Byram M., Fleming M. Language Learning in Intercultural Perspective: Approach Through Drama and Ethnography. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
 19. Махмутов М.И. Вопросы организации процесса проблемного обучения. Методическое пособие. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1972. – 57 с.
 20. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М.: Еврошкола, 2001.
-

Дудин Артем Андреевич – преподаватель кафедры иностранных языков, Московский педагогический государственный университет; 119571, просп. Вернадского, 88, Москва, Россия; E-mail: artdudin@rambler.ru

Dudin Artem A. – Moscow Pedagogical State University; 119571, prosp. Vernadskogo 88, Moscow, Russia; E-mail: artdudin@rambler.ru

CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' INTERCULTURAL SKILLS BASED ON COMMUNICATIVE-ETHNOGRAPHIC APPROACH

Communicative-ethnographic approach is one of the modern innovative approaches, which aim to create optimal conditions for the development of learners' intercultural competence in immersion. This paper addresses the issue of psychological and pedagogical conditions for the development of students' intercultural skills based on communicative-ethnographic approach. Literature review enabled the author to define the following conditions: a) students' motivation to develop intercultural competence in immersion; b) immersion into the authentic cultural and language environment; c) the use of problem-solving assignments and methods of ethnography.

COMMUNICATIVE-ETHNOGRAPHIC APPROACH; IMMERSION;
INTERCULTURAL COMMUNICATION; COMMUNICATIVE COMPETENCE

УДК 81.23

Д.Ю. Газарова

Ереванский государственный университет (Армения)

ОБ ОТНОСИТЕЛЬНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕОПРЕДЕЛЕННЫХ МЕСТОИМЕНИЙ)

В работе рассматриваются случаи употребления неопределенных местоимений, когда они выражают не собственно неопределенность, а в той или иной степени конкретизированную неопределенность. Данное употребление мы предлагаем назвать выражением относительной, или однонаправленной неопределенности. В статье также рассматриваются катафорическая функция неопределенных местоимений, особенности употребления неопределенных местоимений в «я-предложениях», их сочетаний с именами собственными, прилагательными и т.д.

КАТЕГОРИЯ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ / НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ;
НЕОПРЕДЕЛЕННЫЕ МЕСТОИМЕНЕНИЯ; ОТНОСИТЕЛЬНАЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ;
ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ; «Я-ПРЕДЛОЖЕНИЯ»; ФАКУЛЬТАТИВНАЯ
НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ

Одним из основных способов выражения категории определенности/неопределенности являются неопределенные местоимения. Однако неопределенные местоимения могут выражать не только собственно неопределенность, но и неполную неопределенность, что отмечалось многими исследователями. Мы предлагаем назвать подобное определение выражением относительной, или однонаправленной неопределенности: то, что в известной степени определено для говорящего, имеет неопределенную референцию для слушающего. Относительную неопределенность в русском языке выражают, прежде всего, местоимения с *кое-*:

- И свита эта требует места, – продолжал Воланд, – так что кое-кто из нас здесь лишний в квартире. И мне кажется, что этот лишний – именно вы! (М. Булгаков)

Здесь употребление местоимения способствует акцентированию внимания собеседника, как только цель достигнута – возможно, и раскрытие наполнения местоимения.

То, что местоимения с *кое-* выражают значение слабой неопределенности, подтверждает и следующий пример:

- Знаете, что, Максим Савельевич, попросите вашу супругу зайти ко мне! – сказал врач. – Прежде чем давать вам свои советы, я бы хотел кое-что выяснить для себя. (Л. Ленч)

Сравним невозможность употребления в данном примере местоимения *что-то*.

В значении однонаправленно-неопределенного местоимения *кое-какой* употребляется и лексема *один*:

- *Слушай! – обрадовался Максим. – Надо одного хорошего человека устроить! Вступительный взнос – это как полагается, не беспокойся!* (А. Солженицын)

Выражать относительную определенность могут и местоимения с *-то*. Выбор местоимения зависит от ориентированности на субъект, выраженный местоимением I или III лица. Дж. Лайонз в своем труде “Введение в теоретическую лингвистику” отмечал: “Типичная ситуация высказывания эгоцентрична: по мере того, как роль говорящего в речи переходит от одного участника к другому, переключается и “центр” дейктической системы” [1: 292]. Употребление неопределенных местоимений в так называемых “я – предложениях” всегда обусловлено. Ср.:

Инспектор пошевелил в воздухе пальцами и изобразил на лице какое-то кушанье, вероятно очень вкусное, потому что все, глядевшие на лицо, облизнулись. (А. Чехов)

Кушанье является “*каким-то*” только для слушающих, но никак не для субъекта, изображающего это кушанье.

В утвердительных конструкциях – “я-предложениях” неопределенные местоимения с *-то* и *-нибудь* употребляются очень редко. Это обусловлено тем, что для говорящего в редких случаях бывает неопределенность, связанная с его действиями, его состоянием. Не случайно М.А. Шелякин называет местоимения самой эгоцентрической подсистемой языка [2: 22]. Сравним невозможность предложения **Я что-то читаю* наряду с вполне употребительным *Он что-то читает*. Конструкция *Я что-то читаю* возможна только при повторяемости действия. Ср.: *Каждое утро я что-то читаю*. В противном случае подобная конструкция неупотребительна, поскольку настоящее время глагола предполагает сам процесс действия и исключает неопределенность для говорящего совершаемого им действия.

Некоторая конкретизация неопределенного объекта, явления происходит в сочетаниях неопределенных местоимений с определениями, в результате неопределенность ослабевает, хотя объект по-прежнему остается неидентифицированным. Ср.:

Что-то было фальшивое во всем складе их семейного быта. (Л.Н. Толстой)

Здесь мы видим трудность в идентификации, вычленении самого объекта и одновременно возможность назвать его признаки, свойства. Таким образом, происходит сужение неопределенности.

Подобное сужение иллюстрирует и следующий пример:

- *Расскажи чего-нибудь, – попросил он Нину.*
- *Чего рассказать?*
- *Ну...веселое что-нибудь. А то со мной с тоски завянешь.*

(В. Шукшин)

Здесь конкретизируется неопределенность, задается условие, которому должен соответствовать неопределенный объект, в результате чего

сужается круг допустимых объектов, из которого следует вычлени́ть нужный. С одной стороны, предлагается альтернатива, с другой – границы выбираемого ограничены.

Бывают случаи, когда местоимение и определение настолько тесно связаны, что невозможно их отделить или убрать один из компонентов. Ср.:

*В ту минуту как она поравнялась с серединой лестницы, он поднял глаза, увидал ее, и в выражении его лица сделалось **что-то пристыженное и испуганное**.* (Л.Н. Толстой)

В других случаях возможно удаление одного из компонентов (чаще всего неопределенного местоимения):

Не оттого, что зеркало разбилось,

Не оттого, что ветер выл в трубе,

Не оттого, что в мысли о тебе

*Уже **чужое что-то** просочилось,*

Не оттого, совсем не оттого

Я на пороге встретила его. (А. Ахматова)

Во всех этих случаях употребления местоимений и определений мы имеем выражение относительной, частичной неопределенности, поскольку определение суживает границы сферы определенности: явление, объект, лицо приобретают конкретные признаки и при этом остаются невыявленными.

Сочетаясь с определением, неопределенное местоимение может указывать не на неопределенность признака, а на неопределенность, невыявленность причины появления данного признака:

*Живу в отеле. Участвую в **каком-то** непонятном симпозиуме. Денег – около сотни.* (С. Довлатов)

В данном случае наблюдается перераспределение прагматического акцента: непонятен не симпозиум, а причина, по которой говорящий участвует в этом симпозиуме и которую он не может выяснить для себя.

В сочетаниях неопределенных местоимений с определениями-конкретизаторами возможны и отношения сравнения, когда местоимение равнозначно словам “подобно”, “словно”, “вроде”, “похожий на ...” и т.п. Это те случаи, когда говорящий затрудняется подобрать точное слово или не уверен, что нашел нужное имя, или определение к нему, или верную оценку.

*Вообще стал Ганя **какой-то строптивый**. Звали куда-нибудь: на свадьбу поиграть – отказывался.* (В. Шукшин)

Говорящий как бы не осмеливается употребить прилагательное без местоимения, назвать признак в полной мере, он лишь делает осторожное предположение о том, что состояние, описываемое им, похоже в большей или меньшей степени на тот или иной признак.

Н.Д. Арутюнова, рассматривая явление неопределенности признака в русском дискурсе, указывает на условия употребления неопределенных местоимений с определениями. Во-первых, употреблению неопределенного местоимения (в позиции предиката) с определением благоприятствует вариативность признака. “Если признак не допускает варьирования и

поэтому не образует класса, НМ (*неопределенное местоимение*) не может быть употреблено: **Юбка была какая-то черная (белая)*. Однако как только цвет утрачивает четкие границы, растягиваясь в спектр, появление НМ возможно: *юбка была какая-то грязно-белая* [3: 184].

В качестве другого характерного для неопределенных местоимений контекста Арутюнова отмечает нарушение стереотипа. “НМ регулярно сочетаются с прилагательными и наречиями, обозначающими отклонение от нормы, но его не конкретизирующими, такими, как *странный, чудной, таинственный, загадочный, особенный, необыкновенный, неопределенный, несуразный* и т.п. Неопределенность значения задает наличие вариантов, а НМ делает из них условный выбор [...]. Сочетания НМ с прилагательными, указывающими на соответствие стандарту, неупотребительны: **какой-то понятный (объяснимый, обычный)*” [3: 186]. Происходит рассогласование: *какой-то* означает неопределенность, а стандарт всегда определен. Ср.:

Пахло чем-то особенным. Особенным, если этот аромат сравнивать с запахом капусты или салата. (Г. Гулиа)

Видимо, Лернер обладал каким-то специфическим даром материального благополучия. Вообще я уверен, что нищета и богатство – качества прирожденные. (С. Довлатов)

Неопределенное местоимение указывает на непрототипическое проявление признака, именно поэтому так часты сочетания неопределенных местоимений с прилагательными, имеющими в своем значении сему нестандартности, необычности.

Поскольку отход от нормы большей частью расценивается как явление негативное, для НМ характерны отрицательные (в оценочном смысле) контексты.

Он снимает и майку. И я невольно вздрагиваю: все его тело в каких-то неправдоподобных рваных рубцах. (Л. Енгибаров)

Она мне сразу же понравилась – высокая, нарядная и какая-то беспомощная. Бросалась в глаза смесь неуверенности и апломба. Так чаще всего и бывает. (С. Довлатов)

В положительных контекстах сочетание неопределенного местоимения и определения указывает на отход от нормы. Так, например, пресуппозицией высказывания *Оля сегодня какая-то красивая* является: обычно Оля не бывает красивой. Можно сказать, что негативным бывает либо контекст, либо пресуппозиция.

Сочетания неопределенных местоимений с прилагательными имеют сочетаемостные ограничения, поскольку данные сочетания указывают на несоответствие норме, отход от стандарта. В основном сочетания неопределенных местоимений возможны с прилагательными, содержащими в своем значении отход от нормы, несоответствие стандарту. В сочетаниях с определениями неопределенные местоимения указывают на особое, непрототипическое – и потому неизвестное – проявление известного, определенного признака.

Сужение границ неопределенности, ее ослабевание происходит и в сочетании неопределенных местоимений с именами собственными. Вообще подобные сочетания представляют немалый интерес, поскольку имя собственное (ИС) уже само по себе определено и конкретно, а в сочетании с неопределенными местоимениями мы имеем различные вариации сужения неопределенности.

Как отмечает А.Д. Шмелев, всякое употребление имени собственного с местоимением **какой-то** носит “цитатный” характер, содержит непосредственную отсылку к употреблению этого имени собственного другим лицом [4: 94]. Если, увидев незнакомого мальчика, мы можем сказать: “*пришел какой-то мальчик*”, – то назвать по имени незнакомое лицо (*Пришел какой-то Петров*) мы можем только в том случае, если это лицо представилось нам или было кем-то названо. Например:

Тебе звонит какой-то Петя.

Тебя спрашивает какой-то Иванов.

Однако местоимение **какой-то** может быть употреблено и перед именем лица, изначально известного и говорящему, и адресату речи. “В этом случае сочетание “какой-то+ИС” имеет ярко выраженную пейоративную окраску (“не заслуживающий того, чтобы его знать”). Сравним:

Какой-то Петров учит меня, как жить.

Какой-то Зайцев не ставит мне пятерку!

Здесь употреблением **какой-то** выражается и пренебрежительная оценка носителя ИС.

Следует отметить, что в сочетаниях “**какой-нибудь** + ИС”, в отличие от сочетаний “**какой-то** + ИС”, невыбранному референту, уподобленному носителю ИС, приписываются качества носителя данного ИС. В случаях с **какой-то** перед нами лишь известность или неизвестность носителя ИС для говорящего и/или для слушающего; чтобы понять, о ком идет речь, слушающему необязательно знать носителя ИС, поскольку это может быть и нерелевантным. В сочетаниях же с местоимениями **какой-нибудь** у слушающего должны быть определенные сведения о носителе ИС, о качествах, ему присущих, иначе коммуникативный акт не будет успешным и употребления местоимения и самого ИС будут излишними.

К значению “кто-нибудь вроде носителя ИС” может добавляться и значение пренебрежения, несущественности заполнения позиции референта.

В подобных случаях следует учитывать и тот факт, является ли носитель ИС реальным лицом или вымышленным, литературным персонажем. В случае с реально существующим лицом мы можем говорить о его инклюзивности, включении. Ср.:

- *С кем она говорит?*

- *С каким-нибудь Колей Ивановым.*

Не исключено, что в ситуации участвует и сам Коля Иванов. Здесь проявляется и безразличие, несущественность для говорящего соотношения с референтом. Интересно, что в случае замены на **какой-то**, **некий** названное ИС является единственно возможным носителем действия. Он просто

неизвестен говорящему. Здесь исключается возможность заполнения актантной позиции носителем какого-нибудь другого ИС.

Так же, как и в вышеприведенных случаях, проявляют себя местоимения и в сочетании с топонимами. В этих случаях возможна неизвестность для говорящего:

Он был рождения 1920 года и при своих полных тридцати четырех годах действительно не женат, что довольно-таки невероятно, и действительно, жил в каком-то Уш-Тереке. (А. Солженицын)

Возможны и случаи употребления с невыбранным референтом, выражения пренебрежительной оценки:

Скажем, в какой-нибудь Америке, где-нибудь на тротуаре между горящей витриной и припаркованным «плимутом», не было и нет места под вилу – если, конечно, не считать момента, когда там проходит советский разведчик. (В. Пелевин)

И сидит он в каком-нибудь Якутске или Новокузнецке. (С. Юрский)

Таким образом, сочетаясь с ИС, неопределенные местоимения имеют ряд особенностей, выражают определенные значения. Подобные случаи мы также относим к выражению относительной неопределенности.

Употребляясь в катафорической функции, местоимения с *кое-* и *нечто* также выражают относительную неопределенность. В большинстве случаев они выполняют интродуктивную функцию. После местоимения, как правило, следует дальнейшее объяснение, идет раскрытие содержания, на которое указывает местоимение. Ср. у А. Чехова:

... Я хочу тебе кое-что сообщить ... очень приятное. Калерия Ивановна хочет у нас жить. Я ее упросил.

Неопределенные местоимения, наряду с прототипическим значением, часто совмещают и интродуктивную функцию:

А в палате был какой-то генерал. Генерал-майор. Рана у него была небольшая – в ногу задело, выше колена. (В. Шукшин)

В подобных примерах неопределенное местоимение подчеркивает лишь первоначальную неизвестность, незнакомство с говорящим, местоимение вводит объект в поле зрения слушающего, в подобных случаях неопределенное местоимение выполняет роль неопределенного артикля.

В данной функции чаще употребляется слово *один*:

Один офицер, говорят, сломал два ребра. (Л. Толстой)

Лексема *один* способна иметь значение и однонаправленно-неопределенного местоимения *кое-какой*:

- Слушай! – обрадовался Максим. – Надо одного хорошего человека устроить! Вступительный взнос – это как полагается, не беспокойся! (А. Солженицын)

Здесь объект известен говорящему, но не слушающему.

Лексема *один*, будучи употребленной в роли неопределенного артикля и неопределенных местоимений, может иметь и значение полностью противоположное – значение определенного артикля:

*Он хорош был собой, и молод, и наверно очень способен – и напоминал ей **одного** молодого человека в близко **знакомой** им семье, который долго умирал, с ясным сознанием.* (А. Солженицын)

Здесь имеется в виду вполне определенное лицо, в случае замены на неопределенные местоимения **какой-то, какой-нибудь** картина меняется, исчезает имплицитив знакомства, вытекающий из содержания исходной конструкции.

Относительная неопределенность связана и с тем, какое множество элементов выражено: определенное или неопределенное. Ср.: (1) *Здесь часто **кто-нибудь** занимается.* (2) *Здесь часто занимается **кто-нибудь из моих друзей.***

В обоих случаях референт не выявлен, однако в первом случае неопределенно и множество, а во втором – множество, в которое входит неопределенный элемент, определенно, идентифицировано.

В подобных случаях акцентируется само действие, состояние, а его носитель оказывается нерелевантным, значимо лишь его участие в данной ситуации.

В большинстве случаев бывает важен не столько сам элемент (поэтому он и остается невыявленным), сколько его закрепленность за определенным классом, обладающим своими особенностями. В этих случаях, как правило, употребляются местоимения с – **нибудь**, поскольку неважно, кто именно заполняет актантную позицию, важно, чтобы заполнитель принадлежал к определенному множеству. Н-р:

*Сидит он у **какой-нибудь** москворецкой купчихи, потягивает чаек и улецает: “Таким-то образом, матушка...”* (М. Цветаева)

В случае замены на местоимение с – **то**, релевантным становится референт, а не его принадлежность к определенному множеству.

Относительная неопределенность связана и с выражением факультативности, несущественности самой неопределенности. Ср.:

*- Костя вообще-то в математике рубил хорошо, – вспомнил **кто-то**, кто учился с Костей в школе. – Пятерочник был.* (В. Шукшин)

Здесь важно именно замечание, а не тот, кто его сделал, т.е. коммуникативный аспект направлен на сам факт, его наличие, а не источник, вызвавший факт.

Итак, мы рассмотрели основные случаи употребления относительной неопределенности. Эта относительность выражается:

- в том, является ли говорящий субъектом сообщаемого им действия или нет: если говорящий является субъектом, то неопределенные местоимения употребляются в подобных конструкциях достаточно редко. Если же говорящий сообщает о своем состоянии, то в данных конструкциях неопределенные местоимения употребляются гораздо чаще.

- в конкретизации неопределенности определения: в сочетаниях с определениями неопределенные местоимения немного конкретизируют названный признак, однако неопределенность не снимается. Явление

становится возможным описать в совокупности его признаков, что приводит к неполноте неопределенности.

- в ослабевании, а иногда и снятии неопределенности в предшествующем и последующем контексте (анафорическая и катафорическая функции);

- в определенности множества, к которому принадлежит неопределенный элемент; в несущественности неопределенности для говорящего.

- в факультативности, незначимости самой неопределенности

- в сочетаниях неопределенных местоимений с именами собственными.

Во всех указанных случаях неопределенность может быть конкретизирована, частично либо полностью снята.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику. – М.: Прогресс, 1978. - 543 с.
2. Шелякин М.А. О семантике и употреблении неопределенных местоимений в русском языке // Семантика номинации и семиотика устной речи. Лингвистическая семантика и семиотика: Ученые записки Тартуского университета [Tartu riikliku ülikooli toimetised]. 1978. вып. 442. С. 3-22
3. Арутюнова Н.Д. Неопределенность признака в русском дискурсе// Логический анализ языка. Истина и истинность в культуре и языке. – М.: Наука, 1995. – с. 182-189
4. Шмелев А.Д. Референциальная интерпретация сочетаний вида “местоимение + имя собственное” // Русские местоимения: семантика и грамматика. – Владимир: ВГПИ, 1989. – с. 93-101.

Газарова Диана Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русское языкознание, типология и теория коммуникации», факультет «Русская филология», Ереванский государственный университет, 0025, ул. Алека Манукяна, 1, Ереван, Армения; e-mail: dgazarova@ysu.am

Gazarova Diana Yu. –Yerevan State University, 0025, 1 Alek Manukyan St, Yerevan, Armenia; e-mail: dgazarova@ysu.am

ON RELATIVE INDEFINITENESS IN THE RUSSIAN LANGUAGE (DRAWING ON INDEFINITE PRONOUNS)

Cases of indefinite pronouns usage are considered, when the pronouns do not convey proper indefiniteness, but rather, to a greater or lesser extent, concretized indefiniteness. We propose to call such usage as conveyance of relative, or unidirectional indefiniteness. Cataphoric function of indefinite pronouns, the features of indefinite pronoun usage in “I-sentences”, their combinations with proper names, adjectives, etc. were also examined.

CATEGORY OF DEFINITENESS-INDEFINITENESS; INDEFINITE PRONOUNS; RELATIVE INDEFINITENESS; PROPER NAMES; “I-SENTENCES”; OPTIONAL INDEFINITENESS

УДК 811.11-112:81'367.7

Н.Ю. Соколова

Санкт-Петербургский государственный университет (Россия)

МИФОЛОГЕМЫ ВОПРОСА И ОТВЕТА В СВЕТЕ «НАИВНОЙ ПРАГМАТИКИ»

В статье приводятся результаты исследования, новизна которого состоит в том, что понятия вопроса и ответа изучаются с точки зрения «наивной прагматики» и рассматриваются как актуализированные мифологемы, обладающие рядом когнитивных признаков. В ходе исследования выявляются особенности дискурсивного функционирования номинаций вопроса и ответа с применением таких методов лингвистического анализа как семантико-синтаксический, когнитивный, лингвокультурологический и корпусный анализ.

ВОПРОС; ОТВЕТ; «НАИВНАЯ ПРАГМАТИКА»; МИФ; МИФОЛОГЕМА; СУЩНОСТЬ; АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ

Современные программы преподавания иностранных языков основываются главным образом на применении коммуникативно-прагматического подхода [1] или коммуникативно-прагматического метода [2], представляющего собой совокупность приемов, которые направлены на определение проявляющихся в общении особенностей функционирования речевых единиц и выявление факторов, обуславливающих личный выбор индивидом тех или иных речевых единиц в предлагаемой ситуации. Тот факт, что в настоящее время коммуникативное пространство часто становится мультикультурным и многоязыковым, требует способности адекватного применения и восприятия иностранного языка в самых разнообразных сферах: от бытового уровня до социально-культурной и профессиональной компетенции.

Особенным образом это относится к тем представителям общества, чей род занятий предполагает свободное владение речью, а также реальное взаимодействие с носителями чужого языка и менталитета, результаты которого имеют значение для конкретных жизненных ситуаций. Далеко не замкнутый круг такого рода специалистов образуют юристы, журналисты, переводчики, психологи, бизнес тренеры, актеры, при обучении которых иностранному языку необходимо учитывать профессиональную специфику интеракции, понимаемой как непрерывный диалог взаимодействующих или взаимно влияющих друг на друга людей [3].

Научная мысль постоянно обращается к изучению природы общения и его основных аспектов. Результаты методологически обоснованных лингвистических исследований изложены в общеизвестных трудах о теории речевых актов, категориях кооперации и вежливости, коммуникативных

стратегиях и тактиках. Однако ввиду особой значимости отдельных компонентов коммуникации, например, вопросов и ответов, не только ученые, но и обыватели делают их предметом мыслей и высказываний, которые складываются в совокупность бытовых представлений о сущности этих понятий. Под сущностью в настоящей работе понимаются мыслительные формы того или иного свойства предмета или явления, репрезентируемые в сознании и закрепленные языковыми единицами [4: 9-10]. Следовательно, в языковом сознании рядовых пользователей языка формируются их собственные мифы о фактах языка и речи, а языковые и речевые единицы актуализируются как мифологемы [5; 6], обладающие набором когнитивных признаков.

Термин мифологема все чаще упоминается в исследованиях, направленных на изучение особенностей обыденного сознания, представляя собой «единицу анализа культурно-национальной картины мира» [6: 210]. Такое положение дел не представляется случайным, так как для носителей языка и культуры миф «всегда чрезвычайно практичен, насущен, всегда эмоционален, аффективен, жизнен», являя собой «вещественную реальность» и «телесную действительность» вместе с «чисто личной заинтересованностью» [7: 42-43]. Предлагаемое определение мифа позволяет говорить о его неразрывной связи с реальными жизненными ситуациями, коммуникативным поведением и его аксиологическим компонентом, а также о способности обыденного сознания «овеществлять» сущности [8], ассоциируя их со зримой картиной.

С нашей точки зрения, в преподавании иностранного языка наряду с прагматическим методом полезно применять так называемый «наивно-прагматический» подход, учитывающий мифологические представления о компонентах общения, в основе которых лежат не имеющие отношения к научному дискурсу, личные интуитивные переживания рядовых носителей языка и культуры.

Полученные и предложенные ниже отдельные результаты проведенного исследования создают предпосылки для разработки направления «наивной прагматики», представляющей собой область изучения обиходных воззрений о сущности единиц коммуникации и их аксиологической значимости.

Вопрос и ответ, представляя собой единицы языка и речевой деятельности, выступают связующими звеньями ежедневной коммуникации. В английском языке они номинируются существительными *question* и *answer*, которые являются их метаязыковыми именами и используются участниками англоязычного общества при выражении собственных обиходных суждений о сущности указанных понятий.

Цель исследования заключалась в определении основных особенностей функционирования в наивном англоязычном дискурсе существительных *question* и *answer*, установлении общих представлений участников англоязычного социума (британцев и американцев) о сущностях вопроса и ответа и выявлении основных когнитивных признаков вопроса и

ответа как мифологем, актуализирующихся в языковом сознании носителей английского языка.

В задачи работы входило применение ряда методов лингвистического анализа, включая семантико-синтаксический, когнитивный, лингвокультурологический, а также корпусный анализ функционирования указанных номинаций в наивном англоязычном дискурсе. Источниками языкового материала послужили данные таких электронных корпусов современного английского языка как The British National Corpus (BNC), The Collins Cobuild Corpus (CCC) и The Corpus of Contemporary American English (COCA), а также произведения британской и американской художественной литературы.

Анализ дискурсивного функционирования номинаций вопроса и ответа показал, что метаязыковые имена *question* и *answer* могут выступать в любых синтаксических позициях, характерных для существительных. Данное заключение представляется особенно важным в свете взаимосвязи грамматических категорий и мыслительных процессов, с разных позиций изучаемой как зарубежными учеными, так и отечественными представителями лингвистической науки. Идеи «синтаксиса концептуальной структуры» [9: 45], «когнитивного синтаксиса» [10: 55], «логики синтаксиса» [11: 161] в последние годы получают все большее развитие в вопросах исследования восприятия мира сознанием.

Семантико-синтаксический и когнитивный анализ грамматических структур позволил выявить, что в языковом сознании представителей англоязычного общества вопрос и ответ мыслятся как сущности, обладающие рядом когнитивных признаков. Вопрос и ответ персонифицируются и наделяются как аналогичными, так и различными когнитивными характеристиками.

К числу общих можно отнести признак одушевленной сущности, способной к перемещению в пространстве. *But where does the question come in?* [CCC]; *The answer came a month later.* [COCA]. Тем не менее, в отличие от сущности вопроса, которую языковое сознание носителей английского языка наделяет преимущественно способностью к «вертикальному движению» (*The question arises...* [BNC]), сущности ответа может быть свойственно занимать горизонтальное положение (*The answer lies...* [BNC]).

Вопрос и ответ репрезентируются как сущности, наделенные властью над ментальной деятельностью окружающих или их эмоциональной сферой. *The question startled Lydia.* [CCC]; *The answer to the second question requires that we look at psychosis from a slightly different point of view...* [BNC]. Следует добавить, что среди каузируемых состояний отмечаются по большей части отрицательно-оцениваемые, среди которых страх, неприятное удивление, смущение, нервозность. Таким образом, при актуализации в языковом сознании представителей англоязычного социума данного когнитивного признака как сущность вопроса, так и сущность ответа нередко наделяются отрицательным аксиологическим компонентом.

Еще одной общей когнитивной характеристикой мифологем вопроса и ответа является признак сущности, способной к оказанию воздействия преимущественно разрушительного или вредоносного характера. *Instead the question exploded out of some underlying emotion he didn't understand. [CCC]; The answer brought a momentary stiffness in its train. [Christie, c. 81]*. Носители английского языка самым тесным образом связывают понятие вопроса с областью чувственных жизненных переживаний, а в их языковом сознании актуализируется мифологема вопроса как некой взрывчатой сущности, оказывающей воздействие, по характеру сравнимое с физическим, как на субъекта, так и ситуацию в целом. Что касается ответа, то представителями англоязычной общности он также мыслится как сущность, способная внести изменения в общую ситуацию. Как следует из подобных контекстов, при актуализации этого когнитивного признака англоязычное сознание склонно наделять сущности вопроса и ответа отрицательным аксиологическим компонентом.

Представляют интерес данные языкового материала, иллюстрирующие, что, формируя наивные представления об изучаемых единицах речевой деятельности, носители английского языка и культуры задумываются не только о характеристиках и «способностях», но также об их так называемом «месте расположения». *That answered the question which had been nagging at the back of Andrew's mind... [CCC]; Bear in mind not only the length but also the proportion of your answer...[BNC]*. Таким образом, в англоязычном сознании репрезентируется когнитивный признак вопроса и ответа как сущностей, локусом которых является само сознание. При этом стоит добавить, что вопрос мыслится как сущность, способная к совершению действий, причиняющих субъекту страдание и боль, что свидетельствует о наделянии данной сущности отрицательным аксиологическим компонентом.

Анализ дискурсивного функционирования номинаций вопроса и ответа показал, что кроме общих когнитивных признаков изучаемые мифологемы наделяются и уникальными отдельными характеристиками. В языковом сознании участников англоязычного общества вопрос мыслится как одушевленная сущность, способная к речевой деятельности, что говорит о высокой степени персонификации сущности вопроса. *If you don't understand what a question asks you have little chance of answering it. [BNC]*. Более того, носителями английского языка вопрос может мыслиться как самостоятельный партнер по коммуникации, способный поставить собеседника в тупик. Кроме этого, согласно корпусным данным, вместе со способностью к речевой деятельности вопрос также наделяется способностью к рефлексии. *The question asks itself. [COCA]*. Принимая во внимание, что мыслительная и аналитическая деятельность присуща только человеческому индивиду, подобные контексты иллюстрируют еще более высокую степень персонификации сущности вопроса англоязычным языковым сознанием.

Ответ, в свою очередь, наделяется когнитивным признаком сущности, обладающей особенными внешними данными, которые могут расцениваться

как свидетельствующие о некоторой степени уязвимости сущности ответа (...*An extremely lame answer... [BNC]*).

Рассматривая фрагменты наивного англоязычного дискурса, содержащие метаязыковые имена *question* и *answer*, мы обратили отдельное внимание на контексты, иллюстрирующие нарушение чужой приватности. Поводом тому послужила известная особенность англоязычного менталитета, свойственная как англичанам, так и американцам, заключающаяся в щепетильном стремлении к сохранению границ личного пространства. Поскольку непосредственная связь понятий вопроса, ответа и приватности очевидна, нами был проведен анализ таких контекстов, которые позволили выявить дополнительные когнитивные признаки сущностей вопроса и ответа, среди которых общие характеристики не отмечаются.

Анализ контекстов нарушения приватности показал, что вопрос может репрезентироваться как субъект действия: в таком случае англоязычным сознанием вопрос персонифицируется и мыслится как захватчик чужих территорий (...*the question invaded... [Hudgens 2001: 16]*) или неотступный преследователь. *Still, the question haunted him. [Sparks 2007: 252]*. Вместе с этим отмечаются фрагменты, выявляющие, что вопрос репрезентирован как инструмент или орудие, с помощью которого осуществляется вторжение в чужое личное пространство. *His brothers had crowded him around and bombarded him with questions. [Sparks 2007: 179]*. Англоязычное сознание ассоциирует понятие вопроса с тяжеловесной, разрушительной сущностью, воздействие которой может быть сравнимо с эффектом разорвавшейся бомбы. *They get one of the radicals in the corner and fire questions at him. [Fitzgerald 1996: 90]*.

Подобные контексты будто воспроизводят картину ведения военных действий, в которых вопрос мыслится как огнестрельное оружие, направленное на индивида, делающее его беззащитным и представляющее для него опасность. В англоязычном сознании также репрезентирован когнитивный признак сущности вопроса как ловушки, поставленной с целью «заманить» индивида в неловкую ситуацию. *People like Mr. Heck Tate did not trap you with innocent questions to make fun of you... [Lee 1982: 234]*. Таким образом, представители англоязычного социума ассоциируют понятие вопроса с такими отрицательно оцениваемыми понятиями как хитрость, нечестность, неожиданность, что позволяет выявить отрицательный аксиологический компонент сущности вопроса.

Фрагменты наивного дискурса, описывающие ситуации нарушения приватности или чужого личного пространства, иллюстрируют, что языковое сознание участников англоязычного общества мыслит ответ как сущность, способную находить воплощение в различных невербальных формах (*Her only answer was to shake her head. [Fowles]*), эмоциональной реакции (*Their answer was unrestrained laughter [Townsend 2002: 193]*), визуализированной картинке (*The movie was the answer... [Bach 1977: 79]*), предметной сущности (...*One funny thing as the answer. [BNC]*). Очевидно, что перемена пространственного положения, жестов, мимического выражения

коммуниканта трактуются языковым сознанием представителей англоязычного общества как ответ.

Прагматический подход учитывает специфику функционирования языковых единиц, связанную с общественным статусом участников коммуникации. В ходе проведения «наивно-прагматических» исследований фактор социального положения также является отдельным значимым аспектом. В нашей работе мы проанализировали наивные высказывания о вопросе и ответе, принадлежащие узкому сегменту англоязычного общества, а именно тем известным представителям англоязычного социума, которые достигли карьерного успеха или общественного признания.

Согласно количественному соотношению собранных цитат выдающихся британцев и американцев, последние чаще и образней формируют суждения о рассматриваемых понятиях. В стремлении к благополучию американцы отводят особую роль вопросам, не придавая при этом большого значения ответам. Вопрос мыслится как сущность, созидающая успех и благосостояние. *Quality questions create a quality life. Successful people ask better questions, and as a result, they get better answers. [Anthony Robbins, American Life Performance coach; thinkexist].* Таким образом, отмечается и обратная связь: чем успешнее индивид, тем значимее вопросы, которыми он задается, и, как следствие, продуктивнее ответы, которые он получает.

Сопоставляя выявленные наивные воззрения с известными общелингвистическими представлениями о вопросе и ответе, можно сделать заключение о том, что они не вступают в противоречие. К примеру, представления о вопросе как захватчике чужих территорий коррелируют с общелингвистическими взглядами на вопрос как единицу, служащую для запроса информации, в том числе личного характера, и способную к каузации негативного перлокутивного эффекта на адресата. Некоторые расхождения между научными и наивными воззрениями касаются аксиологического компонента и степени детализации представлений. В то время как научные изыскания не выявляют отрицательного или положительного аксиологического компонента ввиду построения концепции на основании теоретических выкладок и методологического аппарата, наивные суждения сопряжены с наделением сущностей вопроса и ответа определенной аксиологической значимостью, основу которой составляют жизненные переживания.

Проведенное исследование показало, что в языковом сознании участников англоязычного социума актуализируется мифологема вопроса как недружественной сущности, обладающей рядом способностей, основные из которых рассматриваются как отрицательно-оцениваемые; а также мифологема ответа как сущности, способной принимать различные облики и оказывать физическое и эмоциональное воздействие. Мифологические представления о понятиях вопроса и ответа, закрепленные в сознании носителей языка и культуры, могут быть выявлены посредством ряда методов лингвистического анализа и наряду с общей совокупностью

наивных воззрений о сущности единиц коммуникации могут изучаться в рамках направления «наивной прагматики». Материал и результаты проведенного исследования могут быть применены при обучении английскому языку студентов специальностей, предполагающих квалифицированное речевое взаимодействие и владение его аксиологическим компонентом, например, юриспруденция, журналистика, психология и т.п.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Формановская Н.И.** Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. – М.: Издательство «ИКАР», 2007. – 480 с. ISBN: 978-5-7974-0141-1
2. **Комарова З.И.** Коммуникативно-прагматическая парадигма в дисциплинарно-методологическом пространстве современной лингвистики // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. №1 (292). С. 66-71.
3. **Хоруженко К.М.** Культурология: энциклопедический словарь. – Ростов-на-Дону, 1997. – 640 с.
4. **Колшанский Г.В.** Объективная картина мира в познании и языке. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 120 с.
5. **Кашкин В.Б.** Обыденная философия языка, наивная лингвистика и наивная лингвистическая технология // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты: монография. – Кемерово-Барнаул, 2009. – Ч.1. С. 41-60.
6. **Коновалова Н.И.** Мифологема как свернутый сакральный текст // Политическая лингвистика. 2013. № 4(46). С. 209-215.
7. **Лосев А.Ф.** Диалектика мифа. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. – 320 с.
8. **Воркачев С.Г.** Оценка и ценность в языке: Избранные работы по испанистике: монография. Волгоград: Парадигма, 2006. – 186 с.
9. **Jackendoff R.** Semantic Structures. – Cambridge: MIT Press, 1990. – 323 p.
10. **Deane P.D.** Grammar in mind and brain: explorations in cognitive syntax. – Mouton de Gruyter, 1992. – 355 p.
11. **Малинович Ю.М, Малинович М.В.** Синтаксис как отражение динамики мышления и языкового сознания в онтогенезе. // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. №2s (18). С. 156-162

ИСТОЧНИКИ:

1. **British National Corpus** [Электронный ресурс]. URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> (дата обращения: 23.10.2016).
2. **Collins Cobuild Corpus** [Электронный ресурс]. Collins Cobuild on CD-ROM. – Cobuild, 2003.
3. **The Corpus of Contemporary American English: 520 million words, 1990 – present.** [Электронный ресурс]. URL: <http://corpus.byu.edu/coca/> (дата обращения: 23.10.2016).
4. **Bach R.** Illusions: the adventures of a reluctant Messiah. USA: Delacorte Press, 1977. – 144 p.
5. **Christie A.** The Mysterious Affair at Styles. Кристи А. Загадочное происшествие в Стайлзе: Книга для чтения на англ. языке. – СПб.: КАРО, 2013. – 288 с.
6. **Fitzgerald F.S.** This Side of Paradise. – New York: Dover Publications, In., 2006. – 213 p.
7. **Fowles J.** The French Lieutenant's Woman. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/doc12347220_437035899?hash=7d2cdfead621115783&dl=050c635cc2e27ee4f7 (дата обращения: 23.10.2016).
8. **Hudgens M.T.** Donald Barthelme, Postmodernist American Writer. Edwin Mellen Pr., 2001. – 220 p.

9. Lee H. To Kill A Mockingbird. Warner Books A Time Warner Company, 1982. – 282 p.
 10. Sparks N. At First Sight. – New York – Boston: Grand Central Publishing (Hachette Book Group), 2007. – 336 p.
 11. Townsend S. The Queen and I. England: Penguin Books, 2002. – 276 p.
 12. ThinkExist.com. [Электронный ресурс] URL: www.thinkexist.com (дата обращения: 22.10.2016).
-

Соколова Наталья Юрьевна – кандидат филологических наук, ассистент, Санкт-Петербургский государственный университет, 199034, Университетская наб., 7-9, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: nataliasokolova85@yandex.ru

Sokolova Natalia Y. – Saint Petersburg State University, 199034, Universitetskaya, 7-9, Saint Petersburg, Russia; e-mail: nataliasokolova85@yandex.ru

MYTHOLOGEMS OF *QUESTION* AND *ANSWER* IN TERMS OF FOLK PRAGMATICS

The article presents the results of the study in which for the first time the notions of question and answer are researched in terms of folk pragmatics and seen as actualized mythologems with a number of cognitive characteristics. The research reveals the special aspects of the discourse functioning of question's and answer's naming units involving such methods of linguistic analyses as semantic-syntactic, cognitive, linguocultural and corpus analyses.

QUESTION; ANSWER; FOLK PRAGMATICS; MYTH; MYTHOLOGEM; ESSENCE; AXIOLOGICAL VALUES.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 378

А.Е. Маланханова

Московский педагогический государственный университет (Россия)

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОРПУС В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Рассматриваются экономический дискурс, лингвистический корпус и национальный лингвистический корпус, приводятся наиболее часто используемые национальные лингвистические корпуса китайского языка. Описаны дидактические свойства лингвистического корпуса и методические функции, и возможность использования лингвистического корпуса в обучении переводу экономического дискурса с китайского языка на русский язык с учетом его особенностей. Показано, что использование лингвистического корпуса хорошо подходит для изучения лексических и стилистических особенностей экономического дискурса китайского языка.

КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК; ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС; ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОРПУС; НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОРПУС.

Введение. Переводчик как участник сложного вида речевого общения одновременно выполняет несколько функций. Он объединяет речевые акты на исходном языке и переводящем языке, участвует в качестве рецептора в речевом акте источника на исходном языке и создателя текста на переводящем языке. Переводчик анализирует исходный текст, отыскивает эквивалентные единицы в переводящем языке, составляет из них эквивалентные речевые произведения, сопоставляет их с исходными и выбирает окончательный вариант перевода.

При подготовке будущих переводчиков китайского языка нужно учитывать, что образовательный процесс можно улучшить за счет использования информационных технологий, которые при корректном введении преподавателем в процесс обучения могут существенно повысить уровень мотивации студентов к обучению, ответственности и творческой реализации, профессиональной компетенции выпускников, а также сформировать коммуникативные навыки. Информационные технологии также способствуют адаптации к новым методам и способам преподавания перевода, приближают студентов к работе с реальными текстами, получению знаний и навыков для практики в современном мире с новыми требованиями.

Экономический дискурс. *Экономический дискурс*, как особый тип дискурса, который представляет собой совокупность знаний об экономических явлениях, свойствах и качествах экономических феноменов, включает общение деловых партнеров, представителей бизнеса, выступлений на экономическую тематику, а также всю систему коммуникаций в области финансов, банковского дела, тендерных процедур, бизнес-планов, маркетинговых исследований и др. Особый статус экономического дискурса объясняется сложностью определения

границы между политическим, дипломатическим и экономическим дискурсами в отдельных случаях ввиду того, что коммуникантами экономического дискурса являются не только специалисты-экономисты, но также дипломаты и политические деятели. Экономический дискурс китайского языка имеет характерные особенности, которые тем или иным образом выражены в переводе, изучение которых необходимо на занятиях по экономическому переводу для повышения качества подготовки и развития квалификации будущих специалистов. К ним относятся:

1) Лексические особенности, представленные экономической лексикой, (финансовыми, банковскими и другими терминами), специальной лексикой и клише;

2) Стилистические особенности – наличие стилистической окрашенности текста в зависимости от сферы общения, разные речевые стратегии, использование чэньюев;

3) Синтаксические особенности – твердый порядок слов в структуре китайского предложения (положение субъекта и предиката), использование большого количества определительных сочетаний в экспрессивных и выразительных текстах.

Для успешного перевода текстов экономического дискурса с китайского языка на русский язык, как одного из наиболее сложных видов перевода, необходимо владеть письменным китайским языком не ниже уровня 4 по шкале HSK, что соответствует уровню B2 общеевропейской шкалы CEFR; знать определенный объем иноязычной лексики (терминологии); умение пользоваться двуязычными словарями [1]. Экономический текст, в первую очередь, необходимо проанализировать, и затем приступить к его оформлению на русском языке. Анализ текста предлагается осуществлять на основе выделения четырех групп признаков институционального дискурса:

1. конституитивность (участники, условия, организация, способы и материал общения);

2. институциональность («агенты» и «клиенты» и применяемые ими речевые клише);

3. специфичность (заданные функции участников, их поведенческие нормы, уровень культуры, образования, фоновые знания, отражающиеся и воспроизводимые в текстах);

4. нейтральность (общедискурсивные характеристики, типичные для любого другого общения) [2].

По нашему мнению выработка начальных навыков перевода текстов экономической тематики может быть осуществлена через изучение материалов экономической сферы для расширения знаний по лексике, грамматике и формированию первичных навыков анализа и перевода китайских текстов экономического содержания с учетом особенностей синтаксической структуры предложения китайского языка и стилистической окрашенности текста.

Современные информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку и переводу. Обучать переводу – значит, развивать и совершенствовать у студентов те знания и умения, которые позволят будущему переводчику передать текст с одного языка на другой таким образом, чтобы смысл текста оригинала был полностью передан, а эффект от прочтения текста перевода был эквивалентен эффекту, производимому на читателя при прочтении текста источника на его родном языке. На занятиях по переводу текстов экономического дискурса необходимо развитие следующих основных компетенций у обучающихся:

1. Коммуникативной – наличие знаний и умений для перевода текстов экономического дискурса с учетом особенностей ситуации взаимодействия и стилистических особенностей;
2. Операциональной – владение технологией перевода с умением достижения адекватности текста [3];
3. Textoобразующей – наличие навыков и умений анализировать и создавать тексты экономического дискурса;
4. Технической – наличие знаний по теории переводоведения России, возможность их применения в прикладном аспекте [4].

С целью формирования переводческих навыковнеобходим поиск эффективных методов и способов обучения переводу текстов экономического дискурса с китайского языка на русский. В настоящее время ввиду глобализации, развития международного сотрудничества и активного распространения информационных технологий, одним из возможных таких способов является использование современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе подготовки высококвалифицированных синологов-переводчиков. Под *информационно-коммуникационными технологиями* в методике преподавания иностранных языков и переводу обозначаются способы, формы, методы и приемы обучения иностранному языку и переводу с использованием информационно-коммуникационных ресурсов. Сейчас много говорится о развитии методики преподавания иностранного языка и перевода посредством использования в процессе обучения таких технических средств, как сеть Интернет с его обширными ресурсами: блоги, чаты, электронная почта, подкасты, форумы и многое другое.

Лингвистический корпус. Лингвистический корпус как один из видов ИКТ изучается исследователями в целях обучения иностранному языку. В работах ученых приводятся дидактические свойства и методические функции лингвистического корпуса и его применение в развитии грамматических и лексических навыков обучающихся [5-8]. В нашей статье рассматривается возможность использования лингвистического корпуса в обучении переводу экономического дискурса с китайского языка на русский язык. *Лингвистический корпус* представляет собой набор текстов, собранных в одной системе в электронном виде с возможностью поиска, в которой тексты выделяются по различным признакам: языку, жанру, автору и т.д. Это могут быть литературные произведения, статьи газет и печатных изданий, а также

тексты теле- и радиопередач, которые можно найти с помощью поисковой системы корпуса. По мнению П.В. Сысоева, обучение языку возможно на основе образцовых текстов или риторической тренировки [9]. Корпус традиционных текстов, таким образом, направлен на усвоение и их использование в дальнейшей практике разговорной речи или грамматики, что также является важным в обучении переводу в целях нейтрализации соответствующих трудностей при переводе и формировании системного подхода к анализу лексических единиц и грамматических структур.

Национальный лингвистический корпус как большое собрание текстов различной тематики и стилей, представленных в языке, на базе которых создаются словари и грамматические справочники, хорошо подходит для изучения лексики и грамматики иностранного языка, поскольку информация текстовых корпусов содержит пояснения о частях речи, интерпретации и синтаксической структуре. На основе национального корпуса создаются словари и грамматические справочники. В настоящее время многие современные языки имеют свои национальные лингвистические корпуса. В табл. 1 представлены распространенные лингвистические корпуса китайского языка с их описанием(汉语语料库).

Таблица 1. Лингвистические корпуса китайского языка

Название и веб-адрес	Описание корпусов
<p>Лингвистический корпус китайского языка Пекинского университета языка и культуры http://bcc.blcu.edu.cn/</p>	<p>Корпус содержит различные типы письменных текстов с возможностью выбора подкорпуса: общепотребительный (1 млрд.), литературные произведения (3 млрд.), СМИ (2 млрд), блоги (3 млрд), наука и технология (3 млрд), древний китайский (2 млрд). Общее количество слов –15 млрд.</p> <p>Корпус снабжен поисковой системой с возможностью расширенного поиска, фильтром, показывает статистику употребления слов, скачивания, источник и контекст употребления слова</p>
<p>Центр изучения китайского языка Пекинского университета http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index.jsp</p>	<p>Количество символов в корпусе – 783,463,175, из них 581,794,456 иероглифов современного китайского языка и 201,668,719 древнего китайского языка</p>
<p>Онлайн сайт лингвистического корпуса http://www.cncorpus.org/</p>	<p>Сайт состоит из лингвистического корпуса современного китайского языка (现代汉语语料库) и корпуса древнего китайского языка (古代汉语语料库) .</p> <p>Объем корпуса современного китайского языка содержит 9487 примеров и разделов, 19455328 символов (в том числе китайских иероглифов, букв, цифр, знаков препинания и т.д.).</p> <p>Объем корпуса древнего китайского языка включает около 100 млн. словоупотреблений.</p> <p>В корпусе также можно уточнить пиньинь (транскрипцию китайского языка с указанием тонов).</p>

Чтобы использовать лингвистический корпус необходимо зайти на его сайт, в строке поиска набрать нужное слово, после нажатия клавиши “Enter”, на экране появится список из отрывков разных текстов, в которых имеется данное слово (см. Рис. 1).

统计	筛选	下载	高级	首页
1505101	全文	势并不像有人想象的那样天下太平。实际上,民族矛盾、地区冲突和 经济 上的差距等不稳定因素上升了。这在前南地区表现得尤其突出。李鹏说		
1505102	全文	间的竞争,使经营者优胜劣汰,达到水发展的经济、科学、高效。而 经济 、科学、高效的水务必定是一个低成本的水。为扩大社会的选择面和透		
1505103	全文	周维红内容提要:技术评估为宏观决策提供选择方案,为实现科技、 经济 、社会和自然协调发展提供科学根据,避免潜在的社会冲突和经济失		
1505104	全文	商务区,创都市品牌,发展都市经济,展示都市风貌。大力发展广场 经济 、特色街经济、现代物流经济、总部经济、文化经济、社区服务经济等		
1505105	全文	的减速引起世界经济下滑,美国希望其他发达国家出头支撑世界 经济 。为此,在近期美日两国高层会谈中,美方表示支持日本现行的货币政		
1505106	全文	价指标筛查方法应符合快速、简便、 经济 、安全及真实可靠的标准。 经济 上群众能负担得起。在保证可行性前提下,尽量提高其科学性。反应真		
1505107	全文	现:“女人经济上越依赖男人感情上的忠诚就越高,男人相反,若在 经济 上越依赖女人,其忠诚反而越低。”若理性研究,连忠诚都不得不关乎		
1505108	全文	。李岚清向苏丹亲王传达了中国领导人对他的问候,简要介绍了中国 经济 、贸易发展的基本情况和政策。他表示欢迎沙特到中国投资、办合资或		
1505109	全文	超过了国家标准。(徐丽) #11993年04月27日#22#3 经济 #4东林制衣有限公司成立#5徐闻东林制衣有限公司成立本报讯由美		
1505110	全文	想观念,而许多国家对此用各种技术手段进行了全力抵制。如果世界 经济 、政治信息化的趋势不可逆转,那么制衡权在地缘政治中的分量就将越		
1505111	全文	希望能够加入中国共产党。3、私营企业主动向党和政府部门施加 经济 、政治、思想影响有材料反映,目前已发现某些私营企业大户认为:“		
1505112	全文	技为先导、法律为保障,重点地区和重点工程为突破口,实现人口、 经济 、社会、生态和环境的协调发展。规划目标:用大约50年左右的时间		
1505113	全文	外长级到其他部长级的关系都非常密切和频繁。这种交往为两国发展 经济 、贸易、科技和司法界的合作奠定了非常好的基础。这种关系将继续		
1505114	全文	部大开发;社会经济会计;社会效益;社会费用;社会利润开发西部 经济 、实现西部经济和社会的长期繁荣和发展,是我国西部大开发的根本目		
1505115	全文	军队。他说,游击战很好,它不仅使敌人在军事上失利,也使敌人在 经济 上遭到巨大困难和损失,使外国垄断资本家不可能如恩以偿地在阿尔及		
1505116	全文	解。为此在新的形势下,人力资源经理们也面临着知识更新,尤其是 经济 、财务、法律知识的学习。只有自己掌握精通了资本化运作的工具,才		

Рис. 1. Скриншот Интернет-сайта Лингвистического корпуса китайского языка Пекинского университета языка и культуры

Дидактические свойства и методические функции лингвистического корпуса. Выделяют следующие дидактические свойства лингвистического корпуса:

1. Многоязычие – в лингвистическом корпусе тексты могут быть представлены на одном языке с переводом на другие языки;
2. Контекстность – после введения слова или выражения в поисковое окно лингвистический корпус показывает варианты использования данного слова/выражения в разных контекстах;
3. Ограничение области исследования языка – в лингвистическом корпусе можно выбрать конкретную область использования для осуществления поиска слова или выражения [8].

Методические функции лингвистического корпуса в обучении переводу скитайского языка на русский язык:

1. С помощью лингвистического корпуса можно проверить значение слова в его переводе на другой язык, что облегчит понимание данного слова и будет способствовать выполнению точного перевода. Например, в лингвистическом корпусе китайского языка Пекинского университета языка и культуры слова и выражения могут быть переведены на английский, испанский, немецкий, французский и др. языки;

2. Лингвистический корпус более точно определяет значения слов и выражений и показывает варианты и особенности их употребления в определенных ситуациях общения;
3. Возможно использование лингвистического корпуса для проверки использования слова или выражения в определенной области. Например, использование в современном китайском языке, древнем китайском языке, в сфере науки и техники и др.

При переводе с китайского языка на русский основная трудность заключается в правильном понимании китайского текста. В связи с тем, что условия осуществления экономической деятельности в России и Китае различаются, можно сделать вывод, что в отдельных случаях, абсолютно точно перевести тот или иной термин – задача трудновыполнимая. Без глубокого знания экономической сферы и особенностей её применения в Китае перевод терминов с китайского языка на русский будет неадекватен в той или иной мере. В стилистическом плане, экономические тексты могут быть как нейтральны, так и экспрессивны и выразительны.

Чэньюи обычно используются в устной речи с целью обогащения речи. Широкое использование чэньюев в китайских текстах объясняется тем, что благодаря своей лаконичности и структуре (наиболее распространенным видом чэньюев являются четырехсложные преобразования) такие выражения могут с точностью передать смысл. Однако трудность перевода заключается в том, что чэньюи обычно имеют переносное значение, а не переводятся дословно по иероглифам. Часто употребляемыми в деловой речи чэньюями являются: 货真价实 «качество по разумной цене», 实事求是 «исходить из реального положения вещей, деловой подход» и др.

С учетом вышеперечисленных методических функций, применительно к обучению переводу экономического дискурса с китайского языка на русский язык, использование лингвистического корпуса хорошо подходит для изучения лексических и стилистических особенностей экономического дискурса китайского языка, т.к. экономические тексты характеризуются наличием большого количества специальной лексики, финансовых, банковских и др. терминов, а также клише и чэньюев.

Таким образом, лингвистический корпус может быть применен как в методике обучения иностранному языку (при формировании лексико-грамматических навыков обучающихся), так и в методике обучения переводу с иностранного языка, являясь при этом эффективным средством обучения переводу экономического дискурса с китайского языка на русский язык.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Кочергин И.В.** Основы научно-технического перевода с китайского языка на русский. М.: Восточная книга, 2012 – 624 с.
2. **Карасик В.И.** О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. / под ред. В.И. Карасика. – Волгоград: Перемена, 2000. – с. 5-20.

3. **Тихонова Е.В.** Развитие профессиональной компетентности переводчика на основе виртуальной обучающей среды Moodle// Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 169– 175.
 4. **Тагина Е.К., Тихонова Е.В.** Обучение экономическому переводу студентов-лингвистов китайского отделения посредством виртуальной обучающей среды MOODLE // Язык и культура. 2015. № 2. С. 141-145.
 5. **Сысоев П.В.** Лингвистический корпус, корпусная лингвистика и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2010. № 5. С. 12-21.
 6. **Сысоев П.В.** Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1. С. 99-111.
 7. **Сысоев П.В.** Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Либроком, 2013. – 264 с.
 8. **Сысоев П.В., Кокорева А.А.** Обучение студентов профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 114-124.
 9. **Сысоев П.В.** Интегративное обучение грамматике: исследование на материале английского языка // Иностранные языки в школе. 2003. № 6. С. 25-31.
-

Маланханова Антонина Енжиевна – преподаватель кафедры иностранных языков, Московский педагогический государственный университет; 119571, просп. Вернадского, 88, Москва, Россия; e-mail: duoniya@gmail.com
Malankhanova Antonina E. – Moscow Pedagogical State University; 119571, prosp. Vernadskogo 88, Moscow, Russia; e-mail: duoniya@gmail.com

TEACHING OF ECONOMIC DISCOURSE TRANSLATION FROM CHINESE INTO RUSSIAN THROUGH LINGUISTIC CORPUS

The paper considers economic discourse, linguistic corps, national linguistic corps, the most commonly used national Chinese linguistic corps. Didactic features and methodical functions of linguistic corps in teaching economic discourse translation from Chinese into Russian including its features are considered.

**THE CHINESE LANGUAGE; ECONOMIC DISCOURSE; LINGUISTIC CORPUS;
NATIONAL LINGUISTIC CORPUS.**

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 81'253

Б.А. Наймушин

Новый болгарский университет (София, Болгария)

УСТНЫЙ ПЕРЕВОД НЕНОРМАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ РАБОТЕ НА ПРАВИТЕЛЬСТВЕННОМ УРОВНЕ

Рассматривается вопрос о поведении устного переводчика в нестандартных ситуациях при работе на высшем уровне, требующих мгновенного принятия решений о переводе ненормативной лексики. Подчёркивается, что сознательное употребление ненормативной лексики в выступлении должно быть обязательно отражено в переводе, но, как правило, в несколько сглаженном виде. Этот аспект практики устного перевода необходимо учитывать при подготовке молодых переводчиков.

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД; СИНХРОННЫЙ ПЕРЕВОД;
НЕНОРМАТИВНАЯ ЛЕКСИКА; ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКА

Введение. Как правило, во время официальных переговоров никто не позволяет себе нецензурные выражения. Так, В. Суходрев, личный переводчик Никиты Хрущёва и Леонида Брежнева, подчёркивает, что откровенного мата в переводах, разговорах или переговорах на высшем уровне не бывает [1]. Это подтверждает и мой опыт работы личным переводчиком президента Болгарии Георгия Пырванова (2002-2012), а также ряда премьер-министров и министров Болгарии за последние 15 лет.

Тем не менее, нецензурные выражения, в том числе и откровенный мат, все же редко, но встречаются в общении даже на самом высоком уровне. Речь может идти о досадных оговорках, когда в выступление высокопоставленного лица случайно закрадывается нецензурное слово, очень похожее в произношении на то невинное слово, которое он или она собирались произнести. Но бывают и так, что во время как официального, так и неформального общения на высоком уровне говорящий сознательно использует нецензурную лексику и ожидает от переводчика точного перевода. Я согласен, что «смягчать откровенный мат и извиняться за говорящего переводчик не должен, потому что он нейтральное лицо между двумя говорящими» [1].

В таких ситуациях переводчику не позавидуешь. Тот, кто хоть раз побывал на месте устного переводчика в подобной ситуации, знает, насколько трудно бывает мгновенно среагировать, особенно если акустика в зале хромает, или динамики поставлены так, что весь звук идёт вперёд, в аудиторию, а несчастный переводчик стоит сзади или сбоку и почти ничего не слышит. И в такой ситуации переводчик может услышать даже то, чего не было сказано.

«Большой член» Болгарии. Вот, например, когда в январе 2008 г.

президент России Владимир Путин и президент Болгарии Георгий Пырванов договорились об участии Болгарии в газовом проекте «Южный поток», специальный корреспондент "Ъ" Андрей Колесников услышал в переводе выступления болгарского президента «недвусмысленные намеки на безразмерно выросшую в связи с этими договорённостями состоятельность Болгарии» [2]:

«Тут слово взял Георгий Пырванов и устами своего переводчика заявил на русском:

— Позвольте использовать неспецифическую терминологию и сказать, что **подписание всех этих договорённостей обеспечило нашей стране большой член.**

По сути, высказывание выглядело верным, но форма заставляла задуматься насчёт того, что президент Болгарии как-то все-таки переволновался за эти два дня.

Через несколько минут один болгарский журналист, задавая вопрос своему президенту, сказал:

—Бридж — игра сложная, и выложить "большой шлем" непросто...

Только теперь стало ясно, что господин Пырванов имел в виду "шлем", а не то, чем в России измеряется как твоя собственная состоятельность, так и состоятельность твоей страны».

Возможно, переводчик российской стороны, не будучи знакомым с этой «неспецифической терминологией», действительно услышал в словах болгарского президента слово «член» и перевёл, как услышал. В подобной стрессовой ситуации у переводчика, даже при последовательном переводе, практически нет времени задуматься, порассуждать «о шлемах и членах», прикинуть, а мог ли президент и вправду выдать фразу о «большом члене», который Болгария обеспечила себе подписанием тех или иных договорённостей. Конечно, можно посетовать на то, что переводчик не заподозрил неладное во вроде бы ясно им услышанном анатомическом выражении главы государства и не перевёл по смыслу, например, «обеспечило нашей стране стабильные позиции», так как в общем контексте обмена репликами ясно просматривается именно удовлетворение достигнутым результатом.

О чём думал Сапатеро? С другой стороны, бывает, что и сам выступающий допускает оговорку и вместо запланированного приличного слова у него с уст срываются слова на удивление непристойные. Так, например, во время совместной пресс-конференции с президентом России Дмитрием Медведевым 3 марта 2009 г. в Мадриде премьер-министр Испании Хосе Луис Родригес Сапатеро допустил именно такую неудачную оговорку. Подчёркивая необходимость укреплять туристические связи между Испанией и Россией, Сапатеро вместо глагола *apoyar* (исп. "поддерживать") употребил глагол *follar* (исп. "трахать"). Слегка сконфузившись и опустив взгляд в текст речи, премьер Испании тут же поправился и продолжил выступление [3]:

"El turismo es un área económica preferente en la relación entre España y Rusia

porque hay gran incremento de turistas españoles hacia Rusia... Hemos hecho ese acuerdo para estimular, para favorecer, **para follar**... para apoyar ese turismo".

Комментируя этот ляпсус премьера, мексиканская деловая газета "*El Economista*" обратилась к своим читателям с риторическим вопросом о направлении мысли Сапатеро в момент произнесения речи: *¿En qué pensaba Zapatero? (исп. "О чём думал Сапатеро?")*. Тем не менее, утверждается, что президент Медведев, по всей видимости, услышал правильный вариант фразы в переведённом варианте выступления, т.е. эта «небольшая оговорка» (*el pequeño error*) до его ушей донесена не была. Белорусский сайт *Naviny.by* опубликовал краткий комментарий под заголовком «Заметил ли Медведев неприличную оговорку премьер-министра Испании?» с загадочным выводом-вопросом: «СМИ утверждают, что президент России услышал вполне корректный перевод. Но кто знает наверняка?» [4]. Другими словами, автор комментария допускает возможность того, что переводчик перевёл и оговорку, и поправку Сапатеро.

Думаю, что Медведев все-таки действительно получил отредактированный перевод без цензурщины. Насколько я понимаю, перевод во время этой пресс-конференции был синхронным, так как в репортаже об этом событии по НТВ на выступление Сапатеро наложена не запись перевода чётким и ровным голосом диктора, а запись реального синхронного перевода во время самого события [5]. А в фотоотчёте о втором дне визита Медведева в Испанию есть фотография РИА Новости № 377619 (автор Сергей Гунеев), на которой ясно видно, как Медведев надевает гарнитуру, чтобы слушать перевод выступления Сапатеро [6].

Темп речи Сапатеро вполне нормальный, так что у переводчика, несомненно, было достаточно времени понять, что речь идёт об оговорке, а не о сознательно произнесённом слове, и перевести правильно. На сайте Президента России *Kremlin.ru* размещена стенограмма пресс-конференции по итогам российско-испанских переговоров (3 марта 2009 года, 18:45, Мадрид), где выложены выступления и ответы на вопросы Медведева и Сапатеро. Во вступительном слове Сапатеро с пометкой «как переведено» читаем [7]:

«Также программа совместных действий на 2009–2010 годы в сфере туризма. Сфера туризма – это важная сфера, преференциальная сфера в отношениях между Россией и Испанией. Почему? Потому что число туристов увеличивается, доходит до 500 тысяч человек. Поэтому мы заключили соглашение, чтобы **поддержать, поощрять развитие туризма**».

Пометка «как переведено» в стенограмме означает, что это практически неотредактированная расшифровка записанного во время самого события перевода. Хотя, конечно, смею предположить, что если бы переводчик и повторил в переводе ляпсус премьера, в стенограмме слово «трахать» мы вряд ли бы увидели.

Хрущев, Ареф и чистое поле. Но бывают и ситуации, когда

высокопоставленная персона вполне сознательно употребляет нецензурную лексику в официальной обстановке. Что в таком случае делать переводчику? Переводить слово в слово? Или же попытаться сгладить грубое выражение? К сожалению, универсального совета дать здесь невозможно, особенно если речь идёт о переводе последовательном. При синхронном переводе переводчик более свободен, так как сам выступающий стоит на трибуне и перевода не слышит, так что проконтролировать не может. Хотя потом за реальные или мнимые вольности перевода все равно могут призвать к ответу.

При последовательном переводе все намного сложнее: высокопоставленная персона слушает перевод и, даже не понимая языка, ждёт соответствующей реакции от собеседника. Известны случаи, когда переводчики впадали в немилость именно из-за того, что позволяли себе редактировать не слишком пристойные высказывания высокопоставленных персон. Так, например, Е. Примаков рассказывает об интересном случае во время визита Хрущёва в Египет в 1964 г. [8: 93]. Роль переводчика советского лидера исполнял известный арабист и коллекционер египетских древностей Олег Витальевич Ковтунович (1930-1988), бывший тогда советником в посольстве СССР в Египте.

По версии Примакова, во время прогулки на яхте после торжеств в Асуане президент Насер решил представить Хрущёву тогдашнего президент Ирака Абделя Саяма Арефа, жестоко расправившимся с иракскими коммунистами после переворота в феврале 1963 г. В ответ на предложение Насера Хрущёв с присущей ему откровенностью дал ясно понять, что он не намерен не только общаться с Арефом, но даже на одном поле с ним «ср...ть не сядет». Когда Ковтунович замешкался с переводом, очевидно, обдумывая, как поступить в такой деликатной ситуации, Хрущёв приказал дословно перевести его высказывание. О дальнейшей судьбе О. Ковтуновича в книге Примакова не сообщается.

Со своей стороны, Сергей Романов в книге «Не матом единым» приводит более живописное описание этого эпизода [9], при этом ряд деталей отличается от версии Е. Примакова:

Среди гостей Насера в Асуане был тогдашний президент Ирака Абдель Саям Ареф, жестоко расправившийся с иракскими коммунистами и снискавший за это нелюбовь Москвы. По-видимому, намереваясь ослабить антикоммунистическую кампанию в обмен на советскую помощь, он подсел к Ковтуновичу и сказал, что хотел бы переговорить с Хрущевым.

Хрущёв на мгновение задумался.

- Это тот самый Ареф, который душил коммунистов? – уточнил он у переводчика.

- Да, Никита Сергеевич, – подтвердил тот. – Тогда скажи ему, что я не только не буду с ним разговаривать, но и ср...ть с ним рядом не сяду!

И Хрущёв с удовлетворением оглядел Арефа, предвкушая его реакцию.

На бледного Ковтуновича было страшно смотреть. Дословно перевести ТАКОЕ – значило не просто нанести личное оскорбление главе иностранного

государства. Это значило оскорбить арабский язык, культуру и традиции общения. В конце концов, Ковтунович с трудом выдавил из себя несколько фраз по-арабски. Ареф понимающе кивнул и изобразил на лице доброжелательную улыбку.

Хрущев заподозрил неладное.

- Ты дословно перевёл то, что я сказал? – спросил он у Ковтуновича.

- Никита Сергеевич, я передал ему, что вы заняты и у вас нет времени для беседы...

Хрущев побагровел. Мы все поняли, что прощения Ковтуновичу не будет. От обязанностей личного переводчика советского лидера его в ближайшие дни освободили.

По воспоминаниям самого Олега Ковтуновича, он старался наиболее адекватно переводить речи советского вождя. При этом ему многие вещи приходилось комментировать, что-то убирать. Он брал на себя такую ответственность, потому что в полной версии антирелигиозные тексты Хрущёва просто бы очень обидели тех людей, которые советских инженеров в Асуане восприняли с очень большой радостью и с уважением [10].

Хороша страна Болгария! У меня тоже был подобный случай, но в другом направлении, когда нецензурные выражения и жесты были предназначены для моих клиентов, причём не с целью оскорбления, а, наоборот, в виде поощрения и выражения мужской солидарности. Пару лет назад я в течение двух дней сопровождал группу руководителей нескольких крупных нефтяных компаний США. После заседаний и переговоров судьба занесла нас в уже несуществующий сегодня на том месте ресторанчик в народном стиле «Воденицата» (болг. «Водяная мельница») недалеко от центрального вокзала г. Софии. Удобно расположившись на деревянных скамеечках за деревянным столом среди телег, бочек, кувшинов и прочих предметов сельского быта, мы заказали еду и напитки и вели неспешную беседу. В какой-то момент заиграла музыка, и известный болгарский народный певец поколения 30-х годов запел протяжные болгарские песни. В перерыве между песнями певец, будучи уже слегка навеселе, переходил от столика к столику и дружески общался с посетителями. Приблизившись к нашему столику, он сразу понял, что имеет дело с типичными американцами, и поинтересовался у меня как у единственного очевидного представителя местного населения, что привело их в солнечную Болгарию. Я что-то ему ответил, и тогда певец пожелал господам американцам приятно провести время в Болгарии с болгарскими девушками, при этом очень ясно, отчётливо и нецензурно уточнив, как именно им надлежит проводить время с оными девушками и что он о них думает. В этой ситуации очень к месту прилась бы вышеупомянутая оговорка премьера Сапатеро.

Уже начиная передавать американцам общий смысл пожеланий народного певца в сильно отредактированном, цензурированном и благопристойном виде, я с ужасом увидел, что он все ещё стоит у нашего стола, с широкой улыбкой смотрит на моих клиентов и изображает руками все то, что он только что им пожелал. Сделал он это, вероятно, для того,

чтобы у них не осталось ни малейшего сомнения в серьёзности и искренности его слов. Понятно, что в такой резко изменившейся ситуации выхода у меня не было, и я слово в слово перевёл американцам дружеские советы старого мастера народной песни. Не перевести было просто невозможно, так как в противном случае в сознании моих клиентов возникло бы непримиримое противоречие между услышанными из моих уст добрыми словами и продемонстрированными певцом недобрыми жестами, и они с полным правом засомневались бы в надёжности своего переводчика. Выслушав перевод, американцы, переглянувшись между собой, поблагодарили певца за добрые слова. Потом, выпив ракии (болгарского виноградного бренди), они все-таки спросили у меня, является ли подобное отношение к иностранцам в Болгарии традицией или это просто индивидуальная особенность данного человека в данной ситуации. Я горячо их заверил, что такой традиции в Болгарии нет, и никогда не было.

Заключение. Переводчик обязан донести до слушателей не только смысл, но и эмоциональную и стилистическую окраску высказывания. И если говорящий употребляет нецензурную лексику, то слушатели должны получить возможность все это понять и почувствовать. Главное при этом – не «перегнуть палку», так как в стрессовой ситуации устного перевода очень трудно в считанные доли секунды найти точное соответствие тому или иному грубому выражению на другом языке. Именно поэтому профессиональные переводчики в таких ситуациях в переводе все же несколько сглаживают сообщение, делают его чуть-чуть более пристойным. Этот аспект практики устного перевода необходимо также учитывать при подготовке молодых переводчиков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Виктор Суходрев**, личный переводчик Никиты Хрущева и Леонида Брежнева, отвечает на вопросы читателей Ленты.ру. // Lenta.ru. 16:33, 12 октября 2009. [вэб-сайт]. – URL: <http://lenta.ru/conf/sukhodrev/> (дата обращения: 30.04.2014).
2. **Колесников Андрей**. Дмитрия Медведева ввозят в курс дел. Владимир Путин захватил его с собой в Болгарию // Газета "Коммерсантъ" №6 от 19.01.2008, стр.2. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kommersant.ru/doc/843413> (дата обращения: 25.04.2014).
3. **¿En qué pensaba Zapatero?** // El Economista. 3 Marzo, 2009 – 22:28. [вэб-сайт]. – URL: <http://eleconomista.com.mx/internacional/2009/03/03/que-pensaba-zapatero> (дата: 26.04.2014).
4. Заметил ли Медведев неприличную оговорку премьер-министра Испании? // Naviny.by. 04.03.2009 / 13:10. [вэб-сайт]. – URL: http://naviny.by/rubrics/abroad/2009/03/04/ic_news_118_307369/ (дата обращения: 29.04.2014).
5. Россия и Испания становятся стратегическими партнерами // Реальная политика. НТВ.Ru, 03.03.2009, 16:54. [вэб-сайт]. – URL: <http://www.ntv.ru/novosti/151709/> (дата обращения: 29.04.2014).
6. Photo #377619. Dmitry Medvedev and Jose Luis Rodriguez Zapatero at joint press conference on results of talks in Madrid. 03.03.2009. [вэб-сайт]. – URL: <http://visualrian.ru/en/site/gallery/index/id/377619/context/%7B%22feature%22%3A%2232164%22%7D/> (дата обращения: 29.04.2014).
8. Пресс-конференция по итогам российско-испанских переговоров. 3 марта 2009 года,

18:45, Мадрид. // Президент России. Стенограммы [вэб-сайт]. – URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/3343> (дата обращения: 29.04.2014).

9. Примаков, Е. Близкият Изток на сцената и зад кулисите. София, 2007. Превод Марица Панова.

10. Романов Сергей. Не матом единым. Ниола 21 век, 2001.

11. Владимир Тольц, Ольга Эдельман. Асуан: памятники Нубии и "лампочка Ильича" // Радио Свобода. Радиопрограммы и подкасты. 11.04.2010 14:01. [вэб-сайт]. – URL: <http://www.svoboda.org/content/transcript/2009277.html> (дата обращения: 30.04.2014).

Наймушин Борис Анатольевич – кандидат филологических наук, доцент теории и практики перевода, Новый болгарский университет, 1618, ул. Монтевидео, 21, София, Болгария; e-mail: bnaimushin@nbu.bg

Naimushin Boris A. – Ph.D., Associate Professor of Translation and Interpreting, New Bulgarian University [Нов български университет], 1618, 21, Montevideo Street, Sofia, Bulgaria; e-mail: bnaimushin@nbu.bg

THE INTERPRETATION OF PROFANITIES WHEN WORKING AT GOVERNMENTAL LEVEL

The study examines interpreters' conduct in non-standard and high-level situations requiring immediate decision-making about the interpretation of profanities. The study stresses that the conscious use of profanities in presentations must be reflected in the interpretation, but as a rule, it should be done so in a somewhat defused form. This aspect of the practice of interpretation must be taken into account when training young interpreters.

CONSECUTIVE INTERPRETING; SIMULTANEOUS INTERPRETING;
PROFANITIES; INTERPRETER TRAINING

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ

УДК 378.026: 004.738.5

П.В. Сысоев

*Тамбовский государственный
университет имени Г.Р. Державина (Россия)*

К.А. Мерзляков

*Тамбовский государственный
университет имени Г.Р. Державина (Россия)*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА МЕТОДА РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ

Метод рецензирования – это один из методов проблемного обучения. Он заключается во взаимном изучении и корректировании обучающимися письменных работ с целью их дальнейшей доработки. В работе авторы дают определение методу рецензирования и приводят ряд лингводидактических функций этого метода при обучении студентов иноязычной письменной речи. Метод рецензирования обладает большими преимуществами, по сравнению с традиционными методами обучения письменной речи.

МЕТОД РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ; ПИСЬМО; ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ;
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА

Метод рецензирования является одним из действенных методов проблемного обучения. Он направлен на взаимную оценку студентами письменных работ друг друга на предмет их соответствия изучаемой структуре, а также в содержательном, стилистическом, пунктуационном, лексико-грамматическом аспектах с целью их дальнейшей доработки с учетом высказанных рекомендаций [1]. Метод рецензирования предполагает обмен обучающимися как краткими неофициальными, так и более развернутыми комментариями, способствующими улучшению качества конечного продукта. В западной научной литературе ученые рассматривали разные аспекты использования метода рецензирования в обучении письменной речи. Анализ ряда работ исследователей позволяют выделить следующий перечень лингводидактических функций данного метода.

1. Перенос доли ответственности за результат овладения учебным материалом с преподавателя на самих обучающихся. Метод рецензирования отличается постепенным переносом ответственности за качество выполненной письменной работы с преподавателя на студентов. Постэкспериментальные опросы, проведенные Дж. Хеджкоком и

Н. Лефковитц [2] свидетельствуют о том, что студенты экспериментальной группы, принимавшие участие в обучении письму на иностранном языке на основе метода рецензирования, выразили положительное отношение к самому методу. Они отметили, что участие в обучении письму через рецензирование помогло им поставить себя на место преподавателя и посмотреть на процесс обучения с преподавательской стороны, а также лучше понять методику обучения письменной речи.

В своей работе П. Роллинсон [3] утверждает, что использование метода рецензирования изменяет само отношение преподавателя и обучающихся к процессу обучения письменной речи в целом и обучения написанию конкретному виду работы в частности. При традиционном методе обучения письменной речи преподаватель дает задание, формулирует тему и по завершении проверяет написанную работу. Однако, как показывают наблюдения, комментарии и рекомендации преподавателя по улучшению письменной работы (содержанию, стилю и лексико-грамматическому оформлению) данные после того, как работа выполнена не в полной мере, способствуют дальнейшему развитию умений письменной речи обучающихся. Исследования показывают, что комментарии и корректировки, предложенные обучающимся в процессе подготовки черновых версий письменных работ, в большей мере способствуют совершенствованию умений письменной речи.

Относительно того, от кого именно получать комментарии – от преподавателя или от сокурсников – здесь исследователи разделились. Некоторые, ссылаясь на интервьюирование студентов, считают, что большинство студентов предпочитают неформальные комментарии от однокурсников [4]. Рекомендации, поступившие в неофициальной форме, не от преподавателя легче воспринимаются. Другие же ученые, наоборот, утверждают, что многие студенты предпочитают получить комментарии по поводу черновых версий письменных работ от преподавателя, нежели от сокурсников [5]. Очевидно, что в данном случае играет субъективный фактор взаимоотношений конкретного преподавателя с конкретным студентом, а также взаимоотношения конкретного студента с группой однокурсников.

2. Роль преподавателя заключается в мониторинге учебно-познавательной деятельности обучающихся. Для многих может показаться, что перенос ответственности за выполнение письменных работ и их оценку (рецензирование) с преподавателя на обучающихся вовсе исключает преподавателя из процесса обучения. На самом деле это далеко не так. Многие российские авторы в своих работах, посвященных методам реализации проектной деятельности, включающей сочетание аудиторной и внеаудиторной форм работы, утверждали, что ролью преподавателя является осуществление мониторинга учебно-познавательной деятельности обучающихся [5]. В своем исследовании Х. Гуангвей [6] приводит результаты интервью и опросов китайских студентов, изучающих английский язык как иностранный. Целью интервью было определение дидактического потенциала метода рецензирования как альтернативного

традиционным «центрированным на преподавателе» методикам обучения английскому языку. Анализ результатов показал, что мониторинг преподавателя учебной деятельности студентов, а также участие преподавателя в комментировании письменных работ выполняет мотивирующую роль для обучающихся. Когда же обучающиеся видели, что преподаватель не следит, кто из студентов, когда и что размещает, их участие в обучении на основе метода рецензирования значительно сокращалось. Вместо содержательных комментариев студенты ограничивались «отписками», видя отсутствие контроля за их деятельностью со стороны преподавателя.

3. Организация взаимодействия обучающихся в процессе выполнения учебных заданий. По своей природе метод рецензирования реализуется посредством участия обучающихся в изучении и комментировании письменных работ друг друга. В отличие от традиционных методов обучения письменной речи, когда источником знаний и опыта выступает преподаватель (teacher-centered), метод рецензирования позволяет значительно усилить роль каждого обучающегося в процессе обучения. С помощью взаимодействия в минигруппах обучающиеся учатся друг у друга, в более неформальной и непринужденной обстановке используют иностранный язык как средство общения, а также разделяют ответственность за процесс и результат обучения. Метод рецензирования предполагает как парное, так и групповое взаимодействие обучающихся между собой.

4. Создание дидактических условий для увеличения доли внеаудиторной работы и ее сочетания с аудиторной формой работы. Как показывает ряд приведенных выше исследований, в процессе реализации метода рецензирования при обучении письменной речи, обучающиеся принимают участие во взаимном чтении и комментировании письменных работ друг друга. На начальной стадии использования метода рецензирования рекомендуется, чтобы взаимодействие обучающихся между собой проходило в аудиторное время под непосредственным контролем преподавателя. Это необходимо для того, чтобы все обучающиеся поняли поставленные перед ними учебные задачи, а также, чтобы полностью овладели данным методом обучения. После этого рекомендуется вывести взаимодействие обучающихся во внеаудиторную форму работы. Научившись участвовать в проектной деятельности на основе метода рецензирования, обучающиеся смогут выполнять некоторые этапы данного метода во внеаудиторное время. Более того, полноценное использование метода рецензирования подразумевает перенос достаточно большого пласта аудиторной работы во внеаудиторную. Дидактические условия для такого переноса создают современные ИКТ. В научной литературе многие авторы говорили о том, что современные ИКТ способны значительно обогатить языковую и речевую практику обучающихся [7; 8; 9]. В своих работах они утверждают, что современные ИКТ обладают уникальными дидактическими свойствами и соответствующими дидактическими и методическими функциями, позволяющими значительно обогатить образовательный

процесс, большая доля которого будет проходить во внеаудиторное время. Используя метод проектов и педагогическую технологию «обучение в сотрудничестве», обучающиеся могут продолжать развивать речевые умения и формировать языковые навыки речи как в классе, так и за его пределами.

5. Создание дидактических условий для обучающихся осознать свои сильные и слабые стороны во владении учебным материалом. В научной литературе имеется несколько исследований, свидетельствующих о том, что использование метода рецензирования позволяет обучающимся лучше увидеть свои сильные и слабые стороны в учебе. В своей работе Ф. Хайланд [10] изучал влияние метода рецензирования на академические достижения (овладение иноязычной письменной речью) группы студентов, принимавших участие в 14-ти недельном эксперименте в одном из университетов Новой Зеландии. По окончании эксперимента студентам было предложено заполнить вопросник и выразить их мнение относительно использования метода рецензирования в обучении иностранному языку. Результаты опроса показали, что кроме достижения положительного эффекта – студенты овладели изучаемым материалом на достаточно высоком уровне, данный метод позволил им лучше увидеть свои сильные и слабые стороны в овладении материалом. Рецензируя работы друг друга студенты смогли лучше понять, чему каждый из них сам лучше или хуже научился. Безусловно, для мотивированных обучающихся данные сведения будут обладать большой ценностью в качестве ориентира для дальнейшего совершенствования, образования и самообразования.

6. Сокращение сроков проверки письменных работ обучающихся. В отличие от обучения трем аспектам языка (грамматике, фонетике и лексике) и трем видам речевой деятельности (чтению, говорению и аудированию), обучение письменной речи требует значительно больших временных затрат. Особая сложность возникает тогда, когда обучение иностранному языку происходит в больших по численности группах обучающихся. По объективным причинам преподаватель не сможет уделить каждому обучающемуся столько времени, сколько можно было бы уделить при обучении в малых группах (10-15 человек). В своей работе Дж. Брансфорд, А. Браун и Р. Кокинг [11] приводят примеры обучения иностранному языку в странах Южной Африки, когда в одном классе могут находиться до 100-150 учеников. Безусловно, уделить необходимое внимание каждому ученику, прочитать и написать комментарии к каждой письменной работе просто нереально. В этой связи метод рецензирования представляется оптимальным методом обучения письменной речи.

Проведенный анализ научной литературы свидетельствует о том, что метод рецензирования обладает большими преимуществами, по сравнению с традиционными методами обучения письменной речи. Все вышеперечисленные лингводидактические функции метода должны приниматься во внимание при разработке этапов обучения письменной речи студентов на основе метода рецензирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Сысоев П.В., Мерзляков К.А.** Методика обучения письменной речи студентов направления подготовки «Международные отношения» на основе метода рецензирования // Язык и культура. 2016. № 2 (34). С. 195-206.
2. **Hedgecock J.S., Lefkowitz N.** Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction // Journal of Second Language Writing. 1992. №1(3). Pp. 255-276.
3. **Rollinson P.** Thinking about Peer Review. Oxford: Oxford University Press, 2004.
4. **Al-Jamal D.** The importance of peer response in enhancing ninth grader's writing skills // Journal of Educational and Psychological Sciences. 2009. № 1(1). Pp. 13-40.
5. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: уч.-метод. пособие. М.: Глосса-Пресс, Ростов н/Д: Феникс, 2010. 182 с. ISBN: 978-5-222-15997-2
6. **Hu Guamgwei.** Using peer review with Chinese ESL student writers // Language Teaching Research. 2005. № 9(3). Pp. 321-342. DOI: 10.1191/1362168805lr169oa
7. **Алмазова Н.И., Коган М.С., Попова Н.В.** Инновационная технология формирования интегративных компетенций лингвистов с целью их подготовки к преподавательской деятельности//Alma mater(Вестник высшей школы).2014. № 6.С. 64-70.
8. **Попова Н.В.** Принцип альтернативности при актуализации междисциплинарного синтеза в процессе выполнения лингвокомпьютерных заданий // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2011. Т. 2. № 124. С. 79-87.
9. **Сысоев П.В.** Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Книжный дом «Либроком», 2013. 264 с. ISBN: 978-5-397-03791-4
10. **Hyland F.** ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students // Language Teaching Research. 2000. № 4(1). Pp. 33-54.
11. **Bransford J., Brown A., Cocking R.** How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, DC: National Academy Press, 2000.

Сысоев Павел Викторович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина; 392 000, ул. Интернациональная, 33, Тамбов, Россия; e-mail: psysoyev@yandex.ru

Sysoyev Pavel V. – Derzhavin Tambov State University; 392 000, Internatsionalnaya St., 33, Tambov, Russia; e-mail: psysoyev@yandex.ru

Мерзляков Кирилл Андреевич – ассистент кафедры «Лингвистика и гуманитарно-педагогическое образование» Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина; 392 000, ул. Интернациональная, 33. Тамбов, Россия; e-mail: ronnie08@yandex.ru

Merzlyakov Kirill A. – Derzhavin Tambov State University; 392 000, Internatsionalnaya St., 33, Tambov, Russia; e-mail: ronnie08@yandex.ru

LINGUA-DIDACTIC FEATURES OF PEER REVIEW METHOD

Peer review is a problem-solving method based on mutual learning and correcting learners' written texts for the purpose of their further development. In the paper the authors a) give a definition of a peer review method; b) set out a number of lingua-didactic functions of peer review in teaching writing skills to students.

PEER REVIEW; WRITING SKILLS; WRITING; LINGUA-DIDACTIC FEATURES

УДК 372.881.1

Г.С. Трофимова

*Автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
Удмуртской Республики «Институт развития образования» (Россия)*

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК КОМПОНЕНТ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

В статье ставится проблема форм организации обучения иностранным языкам. Обсуждаются некоторые традиционные и современные формы обучения. Акцент ставится на групповые формы работы как способ организации взаимодействия участников дидактического процесса. Предлагается карта-схема выявления педагогических возможностей одной из популярных форм организации работы обучающихся на занятиях по ИЯ – «сменных пар».

**ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ; МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА;
ДИСКУССИЯ; ДИНАМИЧЕСКИЕ ПАРЫ ИЛИ ПАРЫ СМЕННОГО СОСТАВА;
РАБОТА В КОМАНДЕ**

Методика, как известно, пользуется многими понятиями и положениями педагогики. Например, «цель», «содержание», «метод», «средство», «формы», и др. Понятия, заимствованные из дидактики, несут в себе новый смысл, который отображает специфику предмета (дисциплины). Следуя этой логике, понятия, отражающие содержание компонентов педагогической системы Н.В. Кузьминой, могут быть экстраполированы на методическую систему обучения иностранным языкам [1]. Иными словами, методика обучения иностранным языкам основывается на дидактике, обладая при этом статусом самостоятельной педагогической науки, поскольку у нее свои предмет и объект использования, собственные методы исследования и даже категории, которыми исследователи оперируют, наполнены несколько иным смыслом [2].

Что касается понятия «методической системы включают: цели обучения как «предвосхищаемый» результат; содержание обучения; обучающихся – уровень их языковой обученности, контингент; преподавателей – уровень их профессиональной компетентности; средства педагогической коммуникации (методы, формы, средства обучения).

Анализ материалов научно-практических конференций последних лет позволяет констатировать, что исследователи частично заняты изучением проблемы отбора и организации содержания обучения, разработкой методов и приемов обучения, но большинство практиков с энтузиазмом, достойным лучшего применения, изучают средства. Вот пример тем, интересующих наших преподавателей, участников одной из

конференций: «эффективность использования видеоматериалов на уроках английского языка», «комплексное применение электронных ресурсов в обучении немецкому языку в вузе» и т.п. [3].

Вместе с тем, возрастание технологичности процесса обучения актуализирует проблему форм организации обучения [4: 181]. Организационные формы обучения – это способы организации взаимодействия между участниками дидактического процесса.

В научно-педагогической литературе нашли отражение разнообразные классификации форм организации обучения. Оставив в стороне классификацию по месту организации (школьный урок, лабораторные занятия, работу в мастерских и др.) и внешкольные (экскурсии и др.) сосредоточим свое внимание на делении на «непосредственные» и «опосредованные» формы обучения, отражающие характер общения между ее участниками [5: 215].

Непосредственное обучение реализуется в индивидуальных, фронтальных, парных, коллективных, групповых формах.

Ниже представлен анализ форм обучения, проведенный Г.И. Михалевской и Г.С. Трофимовой. Традиционно принято считать, что учебная деятельность оказывает обучающее и воспитывающее воздействие только через содержание изучаемого материала, а не через ее организацию. Однако одни формы организации учебной деятельности признаются более эффективными, другие – менее эффективными. Групповые и коллективные формы обучения относят к продуктивным и более эффективным, а индивидуально-фронтальные – к информативным и менее эффективным.

Традиционная индивидуально-фронтальная форма организации учебного процесса предполагает индивидуальное усвоение учащимися знаний, умений и навыков. Между тем, главным коллективообразующим фактором в любой педагогической системе является учебная деятельность в формах, при которых возможно реальное взаимодействие обучаемых. Только при этом условии возможно осуществление принципа единства обучения и воспитания в учебном процессе. Оно идет через организацию совместной (групповой) учебной деятельности, цель которой осознается всеми участниками учебного процесса как единая, требующая объединения усилий всей группы и предполагающая некоторое разделение труда в процессе деятельности на основе сложной кооперации.

В методической литературе отражена дискуссия вокруг понятий групповой и коллективной, парной и групповой форм учения. Различия обнаруживаются в самом определении групповой учебной деятельности, дифференциации понятий «групповая» и «коллективная» форма обучения, подходе к проблеме комплектования стабильных и динамических групп, оптимального сочетания фронтальных, групповых и индивидуальных форм учебной работы, роли педагога при организации учебной деятельности. Выделяют коллективно-фронтальную и групповую работу. К первому виду относят совместный поиск при решении проблемных ситуаций, организацию дискуссий, комментирование учащимися устных ответов и рецензирование

письменных работ своих товарищей, причем считается достаточным для привлечения к активной познавательной деятельности большинства учащихся [6: 20-21].

Особого комментария заслуживает дискуссия – не как метод, именно как форма организации взаимодействия обучающихся. Один из современных исследователей данной проблемы предлагает своеобразную типологию тренировочных дискуссий, а именно: 1) «ненормальная» дискуссия, 2) дискуссия – «базар», 3) дискуссия – «луковица», 4) дискуссия – «пирамида», 5) дискуссия по билетам, 6) дискуссия в сетке, 7) дискуссия – «светофор».

При первом типе дискуссии обучаемые объединяются в пары по двое с целью тренировки навыков аргументирования, отстаивая противоположные точки зрения всевозможными средствами.

Второй тип дискуссии предполагает смену партнеров, сбор аргументов в поддержку отстаиваемого мнения, работу с различными контраргументами, доработку с их помощью своей аргументативной базы.

Третий тип дискуссии усложняет задание сменой темы во время смены партнера. Форма работы – неподвижный внешний и «вращающийся» внутренний круг коммуникантов.

Дискуссия – «пирамида» расширяет задание «ненормальной» дискуссии: пары объединяются в четверки, шестерки и т. д., объединенные стороны усиливают аргументативное обоснование своей точки зрения/выбирают наиболее сильные, действенные аргументы.

Дискуссия по билетам может служить тренировке лексического материала и включения речевых актов. Обучающиеся получают карточки с лексическими единицами/речевыми актами, которые им следует использовать при включении в дискуссию. Отработанные билеты сдаются.

Дискуссия в сетке является творческим решением проблемы большой группы. Через участников дискуссии тянется нить из разматываемого клубка. Коммуникант получает нить за каждое включение в дискуссию, что дает ощущение единности при групповой работе, возможность завлечь в речевую деятельность каждого обучаемого, подсчитать вклад отдельного коммуниканта в развитие дискуссии.

В дискуссии – «светофоре» группа делится на две оппозиции: сторона с зеленой карточкой и сторона с красной. По очереди участником с зеленой карточкой высказывается аргумент, карточка передается, участник с красной карточкой высказывает контрагумент. И так далее [3: 130].

В качестве второго вида коллективной формы обучения Г.С. Трофимова, Г.И. Михалевская называют групповую учебную работу и приводят мнение В.А. Якунина относительно ценности данной формы работы. В.А. Якунин уточняет, что каждая группа, в том числе и учебная, проходит несколько этапов развития. Крайние точки континуума представлены соответственно диффузной групповой и коллективом. Основанием для выявления уровня группового развития является деятельность группы, ее ценности и цели, от которых зависит характер межличностных отношений. Следовательно, едва ли возможно любую

совместную деятельность считать деятельностью подлинно коллективной лишь на том основании, что в какой-то определенный момент в нее вовлечена большая часть группы. Правильнее будет назвать любую совместную деятельность, независимо от количества занятых ею, деятельностью групповой, в том числе, и коллективной, если она организована в группах высшего уровня развития и на коллективистских началах [7: 78].

Комплектование групп с целью организовать совместную работу проводится по рекомендации педагога или по методической социометрии. Возможно и сочетание этих двух подходов. Количественный состав групп колеблется в пределах 2-7 человек, длительность совместной работы – от 10 минут до полугодия. При этом эффективность деятельности группы ставится в непосредственную зависимость от структурно-формальных параметров.

При групповой форме организации учебного процесса могут решаться все типы дидактических задач: изучение нового материала, закрепление, повторение, применение знаний на практике. Возможно совместное решение как репродуктивных, так и творческих задач, однако эффективность решения последних непосредственно зависит от уровня развития группы.

При фронтальной форме организации деятельности учитель направляет работу учащихся непосредственно. Фронтальное обучение сопровождается специфическими коммуникативными отношениями между учениками и учителем. Все учащиеся следуют указанию учителя, наблюдают за демонстрацией учителем тех или иных действий, выслушивают ответ-сообщение одноклассника.

Фронтальная форма обучения целесообразна только для решения определенных задач, и прежде всего для сообщения новой информации, однако она дает мало возможностей для творческой учебной деятельности.

При индивидуальной работе каждый учащийся получает свое задание, которое он должен выполнить независимо от другого. Организация индивидуальной работы целесообразна при формировании навыков иноязычной речи, когда учащиеся работают в лингафонном кабинете, самостоятельно упражняются. Учитель включается в индивидуальную работу учащегося, контролирует, направляет ее. Такая форма работы отвечает способностям и индивидуальным возможностям учащегося. Задания могут быть различными по трудности и объему, по времени их выполнения. Данная форма может сочетаться с фронтальной, парной.

Организация парной работы также приемлема только для решения определенных задач. Она имеет определенный успех при работе с техническими средствами обучения. Учитель подключает пары учеников для работы в парах, причем один из них может выполнять контролирующую функцию. Парная работа, так же как и индивидуальная, целесообразна при выполнении некоторых видов упражнений, но упражнений традиционного типа, например, вопросно-ответных.

На традиционном уроке имеет место типичное «лингафонное» оформление класса, каждый ученик сидит в своем кабинете, не видит и не

слышит никого, кроме учителя и отвечающего ученика. Ученик выступает как пассивный приемник информации, а учитель – как ее активный передатчик, контролер усвоения и организатор работы. От терапевтического улучшения традиционного урока реальных успехов в обучении ожидать нельзя. Принцип «монархического правления» учителя в классе еще в прошлом веке достиг потолка своих обучающих возможностей. Идет поиск новых активных форм учения и обучения.

Заслуживает нашего внимания прямое общение в сменных парах (субъекты общения ведут диалоги каждый в своей и по общей, предложенной преподавателем теме, а партнеры меняются) – MIXING, или полилог как обмен микромонологами, – сочетательный диалог (все работают в парах, состав которых постоянно меняются).

«Сочетательный диалог», или работа в парах сменного состава (ПСС), относится к коллективным формам организации процесса обучения. Напомним, что обучение можно назвать коллективным в том случае, если коллектив обучает и воспитывает и каждый активно участвует в обучении и воспитании всех своих товарищей. В данном случае каждый, по очереди работая с каждым и выступая то обучающим, то обучаемым, обучает и воспитывает всех, а все его. Все это происходит при непосредственном и опосредованном руководстве профессионального педагога. Важную роль при этом играют опорные знаки, сигналы, тексты, которые помогают участникам пар сменного состава создавать собственные высказывания [6: 21-23].

Именно такого рода новые формы организации учения сегодня востребованы. Ниже на Рис.1 представлена карта-схема выявления педагогических возможностей «смены пар» на занятиях [8: 157-158].

Отметим, что подобные карты-схемы выявления педагогических возможностей «смены пар» на занятиях ИЯ прошли апробацию в нескольких языковых группах и были признаны весьма эффективными. Использование такой карты будет стимулировать работу преподавателей ИЯ и способствовать повышению эффективности занятий по ИЯ. Возможным алгоритмом работы с такой картой может быть постепенное освоение обучающих, воспитательных, развивающих возможностей всех видов речевой деятельности.

Виды учебной деятельности		Обучающие возможности	Воспитательные возможности	Развивающие возможности	Виды групповой деятельности	Варианты опорных знаков
Обучение языку	Фонетические упражнения	Автоматизация произносительных и интонационных навыков	Совершенствование культуры речи, дикции. Эстетическое воспитание	Развитие рефлексивных способностей	Взаимопроверка	Тексты-образцы
	Грамматические упражнения	Автоматизация грамматических навыков вследствие многократного повторения модели	Совершенствование культуры речи и мышления	Развитие внимания	Взаимообучение	Грамматические модели. Подстановочные таблицы
	Лексические упражнения (темы)	Усвоение лексики в коммуникативной ситуации	Реализация мотивационно-мобилизующей функции. Развитие активности	Развитие положительной мотивации в учебе. Развитие памяти	Обмен информацией по предложенной тематике	Опорные конспекты. Подстановочные таблицы. Тексты-образцы
	Говорение	Совершенствование в диалогической и монологической речи	Реализация информационно-коммуникативной функции воспитания. Культура общения	Развитие коммуникативной компетенции обучаемых	Коммуникативное взаимодействие. Активное слушание	Дидактические карточки: начальные буквы («инициалы») требуемых слов (фраз). Разговорные формулы
	Чтение вслух	Овладение техникой чтения вслух	Овладение коммуникативной культурой, четкой дикцией	Владение голосом (темпо-ритмом). Управление своим эмоциональным состоянием	Обмени информацией, предъявляемой в тексте	Тексты для чтения
	Аудирование	Овладение умением воспринимать речь собеседника на слух	Овладение культурой общения, техникой активного слушания	Развитие способности к эмпатии. Развитие внимания	Коммуникативное взаимодействие. Активное слушание	Невербальная информация (мимика, жесты, позы собеседника)
	Письмо	Овладение умением письменной речи	Культура общения	Развитие способности к рефлексии	Обмен письмами	Изобразительные средства. Речевые образцы

Рис.1. Карта-схема выявления педагогических возможностей «смены пар» на занятиях ИЯ

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Кузьмина Н.В.** Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.
2. **Шамов А.Н.** Методика обучения иностранным языкам: теоретический курс, учебное пособие. – Нижний Новгород, НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2012. – 288 с.
3. Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков: Сб. статей по материалам междунар. науч-практ. конф. – Н. Новгород: Мининский ун-т, 2015. – 240 с.
4. **Тряпицына А.П.** Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2014. – 304 с. ISBN: 978-5-496-00028-4
5. **Щукин А.Н.** Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
6. **Михалевская Г.И., Трофимова Г.С.** Основы профессионализма преподавателя иностранного языка: науч.-метод. пособие. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1989. – 92 с.
7. **Якунин В.А.** Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов. Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. – 144 с.
8. **Трофимова Г.С.** Педагогические основы обучения иностранным языкам (Предметная дидактика): Монография. – Ижевск: Изд. дом «Удм. ун-т», 1999. – 282 с.

Трофимова Галина Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор, АОУ ДПО "Институт развития образования Удмуртской Республики", 426009, ул. Ухтомского, 25, г. Ижевск, Россия; e-mail: marinasiraeva@mail.ru.

Trofimova Galina S. – Institute of Education Development of the Udmurt Republic, 426009, Uhtomskogo str., 25, Izhevsk, Russia; e-mail: marinasiraeva@mail.ru.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING ORGANISING FORMS AS COMPONENT OF METHODOLOGICAL SYSTEM

The article deals with the problems of organizing forms of interaction in class. There being discussed some traditional and innovational forms: individual, group, team etc. The accent is laid on group activities form. There is a scheme, demonstration the pedagogical possibilities of dynamic pair work forms to raise the level of students' communicative competence.

ORGANISING FORMS; METHODOLOGICAL SYSTEM; DISCUSSION; PAIR WORK MEMBER'S CHANGING; TEAM WORK

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 37.02

А.В. Хохлов, М.М. Козлова

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО АСПЕКТА УСТНОЙ РЕЧИ СТАЖЕРОВ-ФИЛОЛОГОВ, НОСИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Обучение иностранному языку зарубежных стажеров-филологов всегда ведется на базе родного языка и имеет ряд особенностей для носителей немецкого языка: главное внимание уделяется раскрытию связей между различными ярусами языковой системы, выявлению взаимодействия лексических, морфологических и синтаксических элементов в их единстве. Приобретение стажерами-филологами глубоких теоретических знаний по определенной грамматической теме требует проведения типологического материала на русском и немецком языках.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЗАРУБЕЖНЫХ СТАЖЕРОВ-
ФИЛОЛОГОВ; ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВЗРОСЛЫХ;
КРАТКОСРОЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Введение. Предметной основой коммуникативной методики обучения русскому языку как иностранному выступает такое функциональное описание языкового материала, при котором главное внимание уделяется раскрытию связей между различными ярусами языковой системы, выявлению взаимодействия лексических, морфологических и синтаксических элементов в их единстве. Особое значение в связи с этим приобретает сопоставительное описание системных явлений различных уровней в изучаемом и родном языке учащихся в целях создания эффективного обучающего комплекса упражнений. Необходимость учета данных сопоставительного анализа, являющегося основным показателем как положительного (перенос), так и отрицательного (интерференция) влияния родного языка учащихся, продиктована важностью научно-методической организации учебного процесса, а также задачей определения факторов легкости-трудности усвоения иноязычного материала. В то же время, создание у стажеров-филологов глубоких теоретических знаний по определенной грамматической теме требует проведения типологического материала в русском и немецком языках.

Необходимость развернутых и последовательных описаний языков и их сопоставление обусловлено тем, что, по мнению большинства методистов, овладение иностранным языком всегда идет по методу коррекций, которыми надо умело руководить, не заставляя учащихся самостоятельно проводить работу по сопоставлению. В целях достижения наибольшей эффективности

краткосрочного обучения, необходимо, с нашей точки зрения, сочетать два пути исследования: сопоставительный анализ, являющийся предварительным этапом методической работы, и анализ ошибок, имевших место в устной и письменной речи стажеров-филологов.

Анализ методических принципов обучения иностранному языку. Сопоставительный анализ основных средств выражения пространственных отношений в русском и немецком языках, предпринимаемый в нашей статье, не претендует на всесторонность и глубину освещения проблемы, т.е. его проведение продиктовано, прежде всего, методическими целями. Уточнение методических принципов совершенствования грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов, учителей-русистов на материале основных средств выражения пространственных отношений русского языка в условиях краткосрочного обучения является весьма актуальным. Сопоставительное описание русского языка как иностранного является не только одной из важнейших лингвистических основ методики преподавания русского языка как иностранного в самом общем смысле, но может служить, в частности, исходным пунктом коммуникативно-направленного обучения языку.

Обучение иностранному языку всегда ведется на базе родного языка, т.е. основы в мозге индивидуума для второго языка создаются в непосредственном контакте и взаимодействии с уже существующими для родного (первого) языка. В этой связи необходимо предусмотреть заранее, в каких участках и аспектах эти две конструкции будут гармонировать, а в каких – сталкиваться друг с другом. Многие языковые факты в практике преподавания русского языка как иностранного требуют особого толкования, сопоставления и обобщения с учетом межъязыковых соответствий или расхождений, поэтому в процессе совершенствования грамматического аспекта устной речи слушателей курсов, отдельные языковые явления требуют детального описания, понимания и обсуждения, а некоторые могут вводиться в интуитивно-имитативным путем.

В большинстве сопоставительных исследований, анализируются изолированные языковые единицы или сопоставляются единицы лишь одного языкового уровня. Вместе с тем, современным требованиям коммуникативной целевой установки обучения языку соответствуют межъязыковые рассмотрения языковой единицы, проводимые с учетом парадигматического и синтагматического аспектов, роли контекста, а также структурно-семантической организации предложения, поскольку при сопоставлении языковой единицы может оказаться, что ее соответствия обнаруживаются не в рамках той же самой категории, а в формах другой или нескольких категорий, т.е. единице одного языкового уровня может соответствовать в сопоставляемом языке единица или конструкция другого уровня [9]. Сопоставительное исследование, проведенное на базе данных положений, может составить лингвистическую основу для отбора языкового материала, прогнозирования интерференции и последующего предупреждения ошибок. Именно классификация выявленных ошибок, на наш взгляд, облегчает разработку методических приемов преодоления

интерференции, а также коррекцию образования и распознавания языковых форм и системы сформированных языковых значений, выраженных новыми моделями.

Как уже отмечалось, сопоставление языковых явления особенно важно при обучении стажеров-филологов, учителей-русистов [25], т.к. совершенствование речевых грамматических навыков должно осуществляться в данной аудитории на сознательной основе, с учетом интерферирующего влияния родного языка. Практика показывает, что основным источником устойчивых ошибок в речи иностранных учащихся является влияние родного языка, которое в свою очередь обусловлено несформированностью или недостаточной прочностью навыка и отрицательным влиянием речевых грамматических навыков родного языка как наиболее прочных и автоматизированных [26: 31]. Носителям всех языков мира свойственно единство мышления, вместе с тем, факты неродного языка («избыточные» или «недостаточные» по сравнению с родным языком) при передаче определенного смысла могут соответствовать объективной «действительности по-другому, но не хуже чем в родном языке» [16: 63].

Так, например, основные средства выражения пространственных отношений в русском и немецком языках несколько отличаются по формальным, смысловым и функциональным характеристикам: в немецком языке для выражения пространственных отношений существуют элементы аналитического свойства, в русском языке их могут заменить «лишние» (или «избыточные») для носителей немецкого языка флективные средства. В русской флективной и немецкой, сочетающей в себе элементы флективного и аналитического типов языка, речи одинаково важную роль в психолингвистическом механизме порождения грамматически правильных конструкций играют как стереотипы морфологического, так и синтаксического уровней. По мнению С.Ф. Шатилова, ведущим принципом порождения грамматического явления в речи при обучении стажеров-филологов, носителей немецкого языка, следует считать не «конструирование по правилу», а образование по «моделям», то есть путем подстановки в грамматическую модель слова или синтаксическую схему предложения нового материала в соответствии с целями коммуникации.

Совершенное владение изучаемым языком может быть достигнуто лишь при неразрывном единстве формы и содержания во всех видах речевой деятельности, что представляет значительные трудности, т.к. «известное содержание требует новой формы, а старая, привычная, устоявшаяся форма выражения мысли на родном языке «вмешивается», интерферирует с новой» [14: 52]. Вместе с тем, формальное сходство сопоставляемых языковых единиц нередко сочетается с различиями в плане содержания и употребления и, наоборот, сходство значений может быть при формальном различии. В этой связи представляется необходимым решить, что правильнее принять за основу сопоставительного лингвистического анализа в методических целях: формально-смысловое сходство или различие. Методические исследования по данному вопросу предлагают исходить либо из имеющихся в языках

различий (Адамец П.[1], Сятковский С. [24], Ярцева В.Н. [28]), либо из сходства (Васильева А.Н. [3], Галэцки В. [8] и др.). С нашей точки зрения, такие подходы нельзя считать достаточно корректными, т.к. они дают лишь одностороннее понимание этой проблемы.

При несовершенном владении иностранным языком некоторые участки грамматической системы не заполнены адекватным содержанием. В первую очередь это касается тех грамматических явлений, которые аналогичны в родном и изучаемом языках. Большинство методистов отмечают опасность принять частично совпадающие явления в языке за тождество [13: 31]. По словам А.А. Реформатского, «соблазнительное сходство всегда коварно», [21: 27] особенно если речь идет об изучении иностранного языка филологами, которые, как уже говорилось должны владеть неродным языком на уровне, близком к уровню филологически образованного носителя языка. Именно частичное сходство языковых явлений вызывает интерференцию, т.е. устойчивое отрицательное влияние на формируемую и совершенствуемую речевую систему со стороны более полной и точной системы родного языка. [26: 16]. Практика также показывает, что небольшие межъязыковые расхождения труднее преодолеваются, чем крупные, зато коммуникативная их значимость обычно велика.

Теоретические исследования (К. Габка [7], Г. Пальмер [19] и др.) и результаты наших наблюдений свидетельствуют о том, что в качестве основного момента, определяющего характер межъязыкового сопоставления в методических целях целесообразно принять частично совпадающие-несовпадающие языковые элементы, т.к. именно неполное сходство нередко представляется учащимся полным. Такой подход можно считать наиболее плодотворным для методики преподавания русского языка как иностранного [15, 17, 20], в частности, при совершенствовании грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов, носителей немецкого языка, тем более что набор разнообразных языковых средств, участвующих в выражении категории пространства включен в большинство программ, учебников и учебных пособий для интенсивного обучения, в том числе, для краткосрочных курсов повышения квалификации зарубежных учителей-русистов.

Осуществляемый ранее в учебном процессе морфологический принцип подачи данного грамматического материала не дал возможности сформировать у обучающихся корректную систему употребления в речи предложно-падежных конструкций (ППК): по данным, полученным в результате анализа картотеки ошибок, а также по свидетельству методистов [27: 473], 31 процент общего числа выявленных ошибок составляют неточности в употреблении предлогов, предложно-падежных конструкций (ППК) со значением местоположения и направления. Методическое осмысление подобных фактов открывает большие возможности для совершенствования учебного процесса в условиях краткосрочного обучения. Таким образом, лингвистической базой сопоставительного исследования, проводимого в методических целях, является, по нашему мнению, учет

фактов частичного расхождения или сходства основных средств выражения пространственных отношений в русском и немецком языках при взаимодействии разно уровневых единиц категории пространства в сравниваемых языках.

Совершенствование грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов. Как уже отмечалось, интерферирующее влияние родного языка, ошибки стажеров в сфере выражения пространственных отношений связаны с межъязыковым несовпадением аналогичных значений по объему. В свою очередь, объем значений даже в одном языке может быть выявлен только в сопоставлении с «соседями по системе» [5]. В связи с этим, а также в соответствии с требованиями коммуникативной методики о необходимости учета парадигматического (употребление синонимов для выражения сходных понятий) и синтагматического (употребление синонимов в сочетании с другими словами) аспектов, совершенствование грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов на материале основных средств выражения пространственных отношений русского языка рассматривается нами во взаимосвязи грамматики и лексики. Объектом межъязыкового сопоставления в нашей статье стали следующие синтаксические явления:

- фрагменты категории пространства в ее специфическом виде, т.е. фрагменты одноименных функционально-семантических полей (ФСП) пространства;
- средства выражения (одно или несколько) данной категории – в нашем исследовании – предложно-падежные конструкции (ППК);
- различные типы предложений – высказываний, в которых эти формы употребляются, т.е. их речевые реализации.

ФСП – как упорядоченные по семантике и функционированию разряды языковых средств – являются наиболее удобной для сопоставительных исследований (в рамках функционального синтаксиса) моделью, т.к. их важнейшими особенностями считается: использование разноуровневых средств для выражения того или иного значения, наличие определенной структуры (ядра и периферии), а также зон пересечения с другими полями [2, 4, 18]. По нашему мнению, особенности структурной организации ФСП позволяют проводить системный подход при обучении иностранных учащихся, в частности, разработку методических рекомендаций с учетом различных значений макро- и микрополей (в частности, соппространственности/несоппространственности) во всем многообразии синонимичных и антонимичных связей. Как справедливо отмечают М.М. Гохлернер и А.Н. Ждан, постоянное обращение к образу поля способствует формированию у обучаемых системных связей как между отдельными грамматическими структурами, так и между грамматикой и лексикой. [10: 126].

Русский и немецкий языки обладают гибкой системой способов выражения пространственных отношений: формами имени, наречиями, прилагательными, фразеологическими сочетаниями. Особенно частотная по

употреблению в речи – лексико-синтаксическая категория имени (беспредложные и предложно-падежные локативные конструкции¹) – является лишь одним из компонентов ФСП пространства, а также наиболее активным средством передачи пространственного смысла. [4: 7]. Вместе с тем, совершенствование грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов на материале основных средств выражения пространственных отношений невозможно, с нашей точки зрения, ограничить корректировочной работой по употреблению в речи только одного фрагмента ФСП. Это обусловлено большим объемом и разнообразием лингвистического материала, ежедневно используемого слушателями на занятиях по развитию речи и аспектных занятиях.

Кроме того, трудности отбора, минимизации и последующей презентации такого грамматического материала связаны со спецификой программы краткосрочных курсов русского языка для филологов, включающей широкий и неоднородный набор языковых средств. В связи с этим, в нашем исследовании используются результаты межъязыковых сопоставлений не отдельных от форм и структур, а общих значений определенных синонимико-вариативных рядов, что позволяет выявить более точные границы частичного расхождения или сходства данного грамматического явления в русском и немецком языках. Основные средства выражения пространственных отношений русского и немецкого языков рассматриваются нами с точки зрения их взаимосвязи, синонимичности и антонимичности отношений между ними, что обусловлено, в первую очередь, исторически сложившимся подходом к этой проблеме отечественных лингвистов (А.Х. Востоков, А.М. Пешковский, А.А. Шахматов, В.В. Виноградов), которые определяли виды смысловых отношений между предлогами пространственного значения как соответствующие или противоположающиеся друг другу.

Вместе с тем, В.В. Виноградов, отмечая «большую методологическую ценность» подхода А.Х. Востокова в раскрытии взаимодействия и соотношения между функциями различных предлогов и предложных конструкций, отрицает важность рассмотрения синонимических отношений между ними. Однако специфика изучения ППК пространственного значения в иностранной аудитории, называет необходимость обращать особое внимание учащихся на взаимосвязанность предлогов внутри пространственной семантической сферы, на их многозначимость и зависимость оттенков значений предлогов от имен и глаголов (или от общего значения определенных ЛСГ существительных и глаголов, употребляющихся в словосочетаниях с предлогами пространственной семантики). По нашему мнению, трудности совершенствования грамматического аспекта устной речи стажеров-филологов, в частности, на материале ППК, выражающих обстоятельственные значения (в том числе, пространственные) связаны с тем,

¹Синтаксические построения, смысловым стержнем которых является отношение места [4: 7].

что данные именные группы являются специфической областью управления^{*}, обуславливающей их семантическую самостоятельность и независимость от распространяемого компонента или предложения в целом.

«Коммуникативная потребность высказывания не предопределяет форму, а мотивирует значение... Форма же, в которую облечено данное значение, ни грамматическими потребностями распространяемого слова, ни потребностями структуры предложения, как правило, не предопределяется, функционирование именных групп этого типа носит в большинстве случаев, внутренний характер, хотя в ряде случаев нельзя отрицать влияние характера распространяемого слова на выбор той или иной именной группы» [6: 4-5]. С этим связана и проблема выбора учащимися одной из нескольких имеющихся в данном синонимическом ряду именных групп, правильность которого обусловлена в данном случае не стилистическими нормами, а лексическим составом именных групп.

В связи с этим, нам представляется актуальным предложение Е.М. Степановой организовать учебный процесс для учащихся с «повышенным уровнем» владения иностранным языком на основе «лексико-семантической сочетаемости в составе простого и сложного предложения, а также лексико-семантических групп слов, фразеологизации русской речи» [23: 28]. Для большей эффективности обучения на этапе совершенствования необходимо учитывать также и тип родного и изучаемого языков стажеров. Если сопоставление языков возможно как в формальном, так и функциональном планах, то формальный способ более удобен при сравнении сходных в системном отношении языков: применительно к русскому и немецкому языкам целесообразнее всего проводить функциональное сопоставление, т.е. идти не от «формы к форме», а «от функции к функции» и далее уже к способу оформления этой функции.

Таим образом, для краткосрочной формы обучения актуально положение В.Г. Гака о том, что наиболее приемлемо введение обобщающих систематических изложений языковых фактов в ономаσιологическом направлении (от выражаемого содержания к используемым формам), прежде всего при изучении таких грамматических тем, как способы выражения различных логических отношений: причин, пространства, времени и т.д. В этом случае в общий синонимический ряд попадают средства различных уровней структуры языка (лексика, морфология, синтаксис), что в свою очередь, будет отражать их реальную соотношенность в сознании говорящего. Вместе с тем, создание у стажеров-филологов, учителей-русистов определенного уровня профессиональной компетенции, предполагающее не только глубокие теоретические знания учащихся, но и безукоризненное владение иностранным языком, делает необходимым, по нашему мнению, а процессе совершенствования сочетания двух подходов: не только «от функции к функции», но и «от формы к форме».

^{*} Вслед за Е. С. Скобликовой и М. В. Всеволодовой [6] под управлением нами понимается специфика функционирования имени существительного в языке.

Как уже отмечалось, пространственные координаты в каждом языке образуют своеобразные структуры, релевантные только для данного языка. Несмотря на историческое родство русского и немецкого языков (как индоевропейских языков флективно-аналитического строя, имеющих ряд общих черт в языковых структурах и падежной системе), а также на фоне общности в средствах выражения пространственных отношений данных языков (наличие надежных окончаний имен существительных, сходство структурно-семантической организации предложения), ясно выступает своеобразие немецкого языка, проявляющееся не только в разном количестве падежей (4 – в немецком языке), менее развитой системе флексий, но и в круге значений и функций каждого падежа. Количество падежей, как правило, обратно пропорционально количеству значений каждого падежа в отдельности, т.е. чем меньше падежей, тем больше значений у каждого из них [22]. Ряд обстоятельственных значений, выражаемых в русском языке формами творительного и предложного падежей, может передаваться в немецком языке *Dat.* и *Akk.* с предлогами. Таким образом, беспредложной пространственной конструкции русского языка может соответствовать в немецком языке предложно-падежная конструкция и наоборот, что в свою очередь может являться источником устойчивых ошибок в речи стажеров-филологов.

Имена существительные в русском языке обладают многообразной системой окончаний. В то же время для существительных немецкого языка характерна меньшая флективность: грамматическая характеристика слову придается иными морфологическими средствами, в частности, развитой системой предлогов, наличием приставок, полупрефиксов, играющих для носителей немецкого языка важную роль в выражении локативных значений.* Языковая система немецкого языка отличается большей аналитичностью, проявлением которой является существование артиклей и многозначных предлогов. В связи с незначительной самостоятельностью слова предложения, особенно возрастает роль предлогов немецкого языка. Основная структурная единица предложения – синтаксическая группа, служащая более строгой, чем в русском языке, его организации, образованию характерного для немецкого языка дистантного порядка слов, «рамочной конструкции» предложения. Данный синтаксический принцип немецкого предложения, заключающийся в постановке на дальнем расстоянии друг от друга тесно связанных по смыслу слов, носит название «рамочной конструкции» и выполняет функцию объединения предложения.

Выводы. Таким образом, при обучении русскому как иностранному языку стажеров-филологов следует опираться на структуру родного языка (немецкого) и учитывать частичные расхождения или сходства основных средств выражения различных реалий в русском и немецком языках. Совершенствование грамматического аспекта устной речи обучающихся,

* Локативное значение – функция обозначения денотата в пространстве, относительно которого характеризуется положение другого предмета [4].

овладение иностранным языком всегда идет по методу коррекций, которыми умело руководит преподаватель. Для достижения наибольшей эффективности обучения следует сочетать сопоставительный анализ, являющийся предварительным этапом методической работы, и анализ ошибок, имевших место в устной и письменной речи стажеров-филологов. В практике преподавания русского языка как иностранного особое значение имеет классификация выявленных ошибок. Опыт показывает, что основным источником устойчивых ошибок в речи иностранных учащихся является влияние родного языка, которое обусловлено несформированностью или недостаточной прочностью навыка использования иностранного языка и отрицательным влиянием речевых грамматических навыков родного языка как наиболее прочных и автоматизированных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Адамец П.** О применении сопоставительного метода в чехословацкой русистике // Вопросы преподавания русского языка в странах народной демократии: Сб. статей. – М.: Изд-во Акад. пед. Наук, 1961. – С. 283-290.
2. **Бондарко А.В.** Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии – Л.: Наука, 1983. 207 с.
3. **Васильева А.Н.** Система родного языка как субъект и предикат при овладении неродным языком на разных этапах обучения // Лингвистические основы и методические проблемы интерференции при изучении русского языка славянами. (Мат-лы междунар. симпозиума, апр. 1971 г. в г. Велико Тырново). – София: Наука и искусство, 1973. С. 16-26.
4. **Всеволодова М.В., Владимирский Е.Ю.** Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке. – М.: Русский язык, 1982. – 262 с.
5. **Всеволодова М.В.** Принципы сопоставительных синтаксических исследований на уровне функционально-семантических полей // Вопросы изучения русского языка в сопоставлении с другими языками. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – С. 61-79.
6. **Всеволодова М.В.** Способы выражения временных отношений в современном русском языке. – М.: Изд-во Москв. ун-та, 1975. – 283 с.
7. **Габка К.** Вопросы интерференции в свете теории отражения // Основы и методические проблемы интерференции при изучении русского языка славянами. (Мат-лы междунар. симпозиума, апр. 1971 г. в г. Велико Тырново) – София: Наука и искусство, 1973. С. 11-14.
8. **Галэцки В.** О методике преподавания русского языка в Польше // Вопросы преподавания русского языка в странах народной демократии: Сб. статей. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1961. – С. 201-220.
9. **Гладров В.** Теоретические и практические вопросы языковой эквивалентности в процессе обучения русскому языку как иностранному // Теория и практика преподавания рус. яз. и лит-ры: Роль преподавателя в процессе обучения. Докл. и сообщ. делегации ГДР на 4-м междунар. Конгрессе преподават. рус. яз. и лит. – Берлин: Фольк. унд Виссен, 1979. С. 46-49.
10. **Гохлернер М. М., Ждан А. Н.** Психологические механизмы усвоения грамматики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 256 с.
11. **Губарева С.А.** Обучение иностранных магистрантов и аспирантов аудированию на материале лекций по специальности: уч. пос. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 71 с.
12. **Губарева С.А.** Интенсификация процесса обучения иностранных магистрантов аудированию лекций по курсу физики // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: Сб. науч.тр. X Междунар. науч.-практ.конф., Санкт-Петербург, 23-25 марта 2010 г./ отв. за выпуск В.П. Горюнов.– СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – С. 103-104.

13. **Дмитриев Г. А.** Некоторые вопросы методики преподавания славянских языков // Славянская филология. – 1975. – Вып. 3. – С. 27-36.
 14. **Зимняя И.А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
 15. **Коношенок М.Н.** Современная публицистика как лингвокультуроведческий компонент обучения иностранных учащихся РКИ // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: сб. науч.тр. X Междунар. науч.-практ.конф., Санкт-Петербург, 23-25 марта 2010 г./ Отв. за выпуск В.П. Горюнов.– СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2010.
 16. **Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.** «... пока не забывает родного» // Русский язык за рубежом. 1982. № 3. С. 60-65.
 17. **Малиновская Н.И.** Морфологические трудности русской речи // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: сб. науч. тр. XI Междунар. науч.- практ. конф. Санкт-Петербург, 22-24 марта 2011 г. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. С.180-182.
 18. **Медведев В.Б.** Специфика предложно-падежных конструкций и падежей с пространственными значениями: на материале русского и немецкого языков: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Л.: 1983. – 15 с.
 19. **Пальмер Г.** Устный метод обучения иностранным языкам. 2-е изд., перераб. – М.: Учпедгиз, 1961. – 165 с.
 20. **Перфилова С.В.** и др. Особенности обучения китайских студентов в вузах РФ // Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации: Сб. статей. СПб.: Изд-во Полторака, 2010. – с.238 – 246.
 21. **Реформатский А.А.** О сопоставительном методе. // Русский язык в национальной школе. 1962. № 5. С. 23-33.
 22. **Скиба Ю. Г.** Русские предлоги, союзы, частицы: Опыт системно-исторического исследования: Автореф. дисс... докт. филол. наук: – Днепропетровск: 1980. – 35 с.
 23. **Степанова Е.М.** Усвоение системы русского языка в краткосрочном коммуникативном курсе // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы. Сб. статей. – М.: Русский язык, 1983. – С. 27-39.
 24. **Сятковский С.** Основные принципы сопоставительного анализа языков // Методика преподавания русского языка за рубежом, Сб. ст. – М.: Русский язык, 1981. С. 5-14.
 25. **Хохлов А.В., Козлова М.М.** Психолого-педагогические основы совершенствования грамматики устной речи иностранных стажеров-филологов // Вопросы филологии: сб. ст. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2015. С.70-97. ISBN: 978-5-7422-4730-2 .
 26. **Шатилов С.Ф.** Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1985. – 56 с.
 27. **Шмидт Д., Крюкова М. Л., Ветвицкий В. Г.** Теория и практика преподавания русского языка и литературы: Роль преподавателя в процессе обучения. Докл. и сообщ. делегации ГДР на 4-м междунар. конгрессе преподавателей рус. яз. и лит. – Берлин: Фольк унд виссен, 1979. С. 473-475.
 28. **Ярцева В. Н.** Контрастивная грамматика. – М.: Наука, 1981. – 111 с.
-

Хохлов Александр Викторович – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой «Прикладная филология» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: umkaav@mail.ru.

Khokhlov Alexander V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: umkaav@mail.ru.

Козлова Мария Михайловна – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Прикладная филология» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: marinakozlova@mail.ru.

Kozlova Maria M. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: marinakozlova@mail.ru.

LINGVO-METHODOLOGICAL BASIS OF GRAMMATICAL ORAL SPEECH ASPECT PERFECTION IN TRAINEES-PHILOLOGISTS, GERMAN SPEAKERS

Foreign language training of the foreign trainees-philologists is always carried out on the basis of native language and has a number of features for German speakers: the focus is on uncovering the relationships between the various tiers of linguistic system, the identification of the interaction of lexical, morphological and syntactic elements in their unity. To provide the trainees-philologists with in-depth theoretical knowledge on a particular grammatical topic requires typological material in Russian and German languages.

**FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOREIGN TRAINEES-PHILOLOGISTS;
TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO ADULTS; SHORT TERM TRAINING**

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 378.147

О.С. Овсянникова

*Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)*

ОБУЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КЛИШЕ В РАМКАХ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В данной статье рассматривается и обосновывается необходимость использования речевых клише и штампов при осуществлении иноязычного общения в рамках организации профессиональной деятельности, а также приводится комплекс упражнений, способствующих формированию данного навыка у студентов бакалавриата различного профиля обучения, при котором иностранный язык не является основной специальностью. Представленный комплекс упражнений может быть использован и при работе со студентами языковых факультетов на ранних этапах обучения.

РЕЧЕВОЕ КЛИШЕ; РЕЧЕВОЙ ШТАМП; КОММУНИКАЦИЯ;
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ;
АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

С учетом требований, предъявляемых к подготовке студентов ФГОС ВПО, целью изучения курса любого иностранного языка является не только свободное владение этим языком, но и формирование навыков профессионально ориентированного иноязычного общения. И эти требования остаются неизменными независимо от того, является ли учебная дисциплина «иностраный язык» основной или дополнительной. В условиях глобализации можно без сомнений предположить, что будущим специалистам наверняка придется использовать знание неродного языка при осуществлении своей профессиональной деятельности, принимая участие в конференциях, совещаниях или переговорах с зарубежными партнерами.

В своей статье, определяющей факторы, препятствующие коммуникации студентов вузов в рамках упомянутых выше академических жанров и их участию в различных программах академической мобильности, Ю.В. Андрианова, наряду с отсутствием у обучающихся общей академической грамотности, отмечает и «недостаточную языковую подготовку» [1]. Но содержание современных образовательных программ по любым общеобразовательным дисциплинам, изучаемым будущими абитуриентами, все же предполагает овладение ими навыками академического общения на родном языке. И как показывает опыт последних нескольких лет, пусть и не идеально, студенты первых курсов учреждений высшего профессионального образования оказываются все более и более осведомлены в вопросах, касающихся правил ведения презентаций или, например, групповых обсуждений различных проблем в формате дискуссии. Что касается уровня общеобразовательной языковой подготовки бывших

школьников, то действительно стоит согласиться, что, несмотря на все, существующие на сегодняшний день тенденции, стремящиеся сделать процесс обучения иноязычному общению эффективнее и быстрее, общая картина языковых компетенций выпускников школ все еще остается неоднородной (подразумевается иностранный язык). Однако целью данной статьи является не просто осветить способы и методы повышения у студентов высших учебных заведений уровня владения иностранным языком. Задача данной публикации – облегчить ведение иноязычного академического общения с помощью использования речевых клише и штампов, зачастую именуемых зарубежными методистами английским словосочетанием “language functions” [3].

В современной лингвистике речевые клише и штампы признаются важным и необходимым элементом коммуникации, а их наличие в языке можно охарактеризовать как одну из его особенностей. С.П. Кушнерук отмечает, что структурная и смысловая устойчивость речевых клише и штампов способствует не только экономии времени, упрощая восприятие и обработку получаемой информации, но и позволяет участникам коммуникации правильно оформить ситуацию общения [2].

Подробный анализ ряда аутентичных УМК разного уровня, позволяет условно классифицировать коммуникативные клише согласно языковым функциям, которые они выполняют [4; 5; 6]. И стоит заметить, что приведенная ниже классификация – лишь условная и может быть расширена и дополнена в зависимости от тех коммуникативных задач, которые преподаватель ставит перед своей целевой аудиторией. Поскольку в нашем случае речь идет об иноязычном академическом общении, в нее не вошли функциональные фразы, знание которых облегчило бы практически решение бытовых проблем (например, asking for directions, complaining и т.д.):

1. Начало высказывания / обозначение темы (opening / introducing the topic):

- Let's kick off; let's get it started. / Давайте начнем.
- Let's get down to business. / Давайте перейдем к делу.
- Let me start with / Позвольте начать с
- Today we'll be looking at / Сегодня мы рассмотрим

2. Представление плана речи (outlining):

- Today we'll cover the following areas: / Сегодня мы рассмотрим (обсудим) следующее:
- We are going to start with / Мы начнем с
- Then we'll move on to / Затем мы перейдем к
- And finally I'll give you some details about ... / И в конце мы обратимся к деталям касаясь

3. Выстраивание последовательности (sequencing ideas):

- Firstly, / Во-первых
- Secondly, / Во-вторых
- Moreover (besides) / Более того (кроме того)
- Finally / И наконец

4. Выражение мнения (opinion phrases):

- In my view ... / На мой взгляд ...
- In my opinion ... / По моему мнению ...
- I firmly believe (I'm convinced)... / Я уверен(а) (убежден(а))...
- In my knowledge ... / Насколько я знаю ...

5. Предложение вариантов (stating options):

- We have a number of options. / У нас имеется несколько вариантов.
- There are several ways we could deal with this. / Существует несколько способов решить эту проблему.

6. Внесение предложений (making suggestions):

- I was thinking about ... How do you feel about that? / Я думал(а) насчет ... Как вам эта идея?
- Why don't we ... ? / Почему бы нам не ... ?
- How about ... ? / Как насчет ... ?
- I think we could ... / Думаю, мы могли бы ...

7. Отклонение предложений (rejecting suggestions):

- I'm not sure that'll work out. / Не думаю, что у нас это получится.
- I'm not sure that's a good idea. / Не думаю, что это – хорошая идея.
- I see what you mean but / Понимаю, к чему вы клоните, но ...

8. Заполнение пауз (filling gaps):

- Hold on, let me think / Секундочку, дайте подумать ...
- I can't tell you off the top of my head, but ... / Не скажу вам сходу, но ...
- It's on the tip of my tongue ... / Вертится на языке ...
- Sorry, my mind went blank. / Извините, вылетело из головы ...

9. Ссылка на автора (referring to other people's words):

- There's a general assumption that ... / Бытует общепринятое мнение ...
- Many people believe / Многие думают ...
- As ... put it / Как сказал (написал) ... , ...

10. Продолжение высказывания (moving on):

- Let's move on to ... / Давайте перейдем ...
- Let me move on to the next point... / Позвольте перейти к следующему пункту ...
- Speaking about ... / Говоря о ...
- As for ... / Что касается ...

11. Приведение примеров (providing examples):

- For example ... ; for instance ... / Например ...
- Like ... / Как например ...
- Such as ... / Такие как ...
- Namely ... ; specifically ... / А именно ...

12. Обеспечение контраста (contrasting ideas):

- On the one hand ... on the other hand ... / С одной стороны ..., с другой стороны ...
- However ... / Однако ...
- Nevertheless ... / Тем не менее ...
- Although ... / Хотя ...

13. Обсуждение возможных последствий (discussing possible effects):

- Let's evaluate all possible consequences. / Предлагаю оценить все возможные последствия.

- Let's weigh up all pros and cons of this. / Давайте взвесим все «за» и «против».

14. Выражение согласия (expressing agreement):

- I completely agree with / Абсолютно согласен – (на) с

- I can't agree more. / Полностью согласен.

- This is exactly how I feel about it. / Это – именно то, как я думаю.

- I'm all for it! / Я всецело за это.

15. Выражение несогласия, сомнения (expressing disagreement, doubt):

- Sorry, I can't agree with this. / Извините, не могу согласиться с этим.

- I see it a different way. / Я представляю это по-другому.

- I'm not sure that's right. / Не уверен(а), что это верно.

- I'm in two minds about it. / У меня двойственное к этому отношение.

16. Выражение вовлеченности (responding, showing understanding):

- Sounds amazing! / Восхитительно!

- Sorry to hear that! / Сожалею!

- Things happen. / И такое бывает.

- That's life. / Такова жизнь.

17. Запрос деталей (asking for clarification):

- Can you explain? / Можете объяснить?

- What does it mean? – What does it imply? / Как это понимать?

- Could you specify? / Вы не могли бы уточнить?

- Could you clarify? / Вы не могли бы прояснить?

18. Запрос мнения (soliciting responses):

- What do you think? / Что вы думаете?

- What's your opinion? / Каково ваше мнение?

- How do you feel about that? / Что вы думаете по этому поводу?

- Do you agree? / Вы согласны?

19. Акцентирование внимания (emphasizing):

- I would like to emphasize (highlight) ... / Хотелось бы подчеркнуть ...

- I would like to focus your attention on ... / Хотелось бы обратить ваше особое внимание на ...

- I'd like to stress the importance of ... / Хотелось бы обозначить важность ...

- I think this is interesting because / Думаю, это весьма интересно, поскольку...

20. Сбивающие вопросы (interrupting):

- Sorry to interrupt you but... / Не хочется вас прерывать, но ...

- Excuse me, can I make a point here? / Извините, можно мне сказать?

- I would like to add / Я бы добавил(а) ...

21. Возвращение к предыдущим темам (going back to previous points):

- Let's go back to the previous point. / Предлагаю вернуться к предыдущему пункту.

- I hope you don't mind if we return to ... / Надеюсь, никто не будет против, если мы снова поговорим о

- Let me come back to what I said before. / Позвольте вернуться к тому, что было сказано мною ранее.

- As I mentioned earlier / Как было сказано мною ранее,

22. Подведение итогов (summarizing):

- I would like to recap / Хотелось бы резюмировать

- Let's sum it all up. / Давайте подведем итоги.

23. Привлечение вопросов (inviting questions):

- Feel free to ask any questions as we go along. / Не стесняйтесь по ходу задавать вопросы.

- Don't hesitate to ask questions. / Не стесняйтесь задавать вопросы.

В большом количестве пособий в качестве упражнений, нацеленных на формирование навыка употребления речевых клише и штампов, предлагаются разного вида и размера тексты (Табл. 1), куда обучающимся предлагается в зависимости от контекста подставить те или иные функциональные лексические единицы.

Таблица 1. Пример упражнения, нацеленного на формирование навыка употребления речевых клише и штампов

<i>Пример текста:</i>	<i>Возможные варианты ответа:</i>
There are many stress factors in our company. You always have to work with different people. There is a huge amount of red tape; we have to deal with different inspections. We have a good, competitive salary.	<i>I would like to say</i> there are many stress factors in our company. <i>For example</i> , you always have to work with different people. <i>Besides</i> , there is a huge amount of red tape and <i>finally</i> , we have to deal with different inspections. <i>However</i> , we have a good, competitive salary.

Однако, как показывает практика, подобный вид упражнений является эффективным лишь для повторения или обобщения материала по данной теме. А поскольку преподаватели должны максимально стремиться к тому, чтобы все изучаемые лексические единицы (в том числе и language functions) приобретали учебно-оперативный характер, при формировании обсуждаемого нами навыка крайне важно соблюдать все этапы работы, соблюдаемые при работе над рядовой лексикой. В данном случае имеется в виду не семантизация (ее пути давно всем известны), а отработка на трех уровнях: слова, фразы и высказывания. При этом если студенты не знакомы с речевыми клише вообще или знакомы слабо, вводить и внедрять их в речь стоит дозированно и постепенно, начиная с самых базовых в начале исходного семестра, например, из групп 2 и 3 приведенной выше классификации.

На следующем этапе можно не бояться отработки этой лексики изолированно от темы, которая изучается в текущий момент, на простом материале. Исходя из практического опыта, можно с уверенностью сказать, что

впоследствии это значительно облегчит автоматизацию навыка использования тех или иных функциональных фраз. Ниже в качестве примера приведено задание, нацеленное на изолированную отработку речевых клише и штампов, позволяющих решить сразу несколько коммуникативных задач – выражение мнения, запрос мнения, выражение согласия или несогласия (Табл. 2):

Таблица 2. Пример задания, нацеленного на изолированную отработку речевых клише и штампов

Statements (Team A)	Statements (Team B)
1) 'The Coca-Cola Company' produces alcohol (x) soft drinks	1) Russia celebrates its Independence Day in August. (x) June
2) Bill Gates founded 'Apple' (x) Microsoft	2) Saint-Petersburg was a capital city of the Russian Empire in the past
3) Zyuganov is the leader of a communist party in Russia	3) Roman Abramovich is the owner of 'Chelsea'
4) 'IBM' means 'International Business Machine'	4) Gorbachyov was the last President of the USSR
5) Pulkovo is not the only airport in St.-Petersburg (x) the only	5) Russia doesn't border the USA (x) does
6) 'Lufthansa' has its head office in Frankfurt	6) Subway in St. Petersburg has 100 stations (x) 67
7) Steve Jobs died in 2011	7) 'Siemens' doesn't have branches in Russia (x) has
8) Bombay is the capital city of India (x) Dehli	8) 'Nokia' is based in Finland
9) 'Sberbank' has no subsidiaries outside Russia (x) has	9) Steve Jobs is still alive (x) not alive
10) Winter Olympics of 2014 took place in Spain (x) Russia	10) 'Sapsan' train can take you from St. Petersburg to Moscow in 6 hours (x) 4 hours
11) Along with household stuff and furniture 'IKEA' produces foods (√)	11) 'Levi's' produces only jeans and trousers (x) different clothes
12) 'Megafon', 'MTS' and 'Tele 2' are the only mobile providers in Russia (x) Beeline, Yota	12) 'Toyota' cars are now produced in Russia (√)
13) 'HR' means 'human reaction' (x) Human resources	13) 'Leningrad' became St.-Petersburg again in 1995 (x) 1991
14) 'Baltica' doesn't export its beer (x) Yes, it does	14) 'Das Auto' is the motto of 'Mercedes-Benz' (x) Volkswagen
15) 'Cheburashka' is a Disney character (x) Russian	15) McDonald's is a Chinese fast food chain store (x) American
16) 'SKA' hockey club is a Russian champion (√)	16) iPhone 6s is now available in Russia (x) yes

В этом конкретном случае необходимо поделить студентов на 2 команды. По очереди члены одной и другой команды представляют друг другу утверждения из выданных им карточек (team A или B) по следующей схеме:

«Expressing an opinion (stating the fact, etc.) + soliciting a response» (верные и неверные варианты помечены значками «√» и «x» соответственно). Задача членов другой команды состоит не просто в том, чтобы определить, является ли посланное им утверждение верным, но и правильно обозначить свою позицию по схеме:

«Expressing agreement / doubt + expressing an opinion / stating the fact (as a counter-argument)».

Вариантом такого же задания могут служить и индивидуальные карточки с верными или неверными фактами и утверждениями, которые выбираются студентами в случайном порядке, и содержание которых зачитывается следующему по правую руку студенту. При этом все схемы представления выбранных положений и ответа остаются такими же. А вот представленное ниже задание нацелено на тренировку речевых клише, помогающих решить такую коммуникативную задачу, как противопоставление идей:

You are going to discuss teleworking with your partner. Try to decide if it's convenient in terms of:

- + working hours,
- + self-discipline and organization,
- + communication with colleagues and boss,
- + dress code,
- + office stuff and documentation,
- + expenses,
- + family ties.

Think of the jobs or positions for which teleworking can be:

- more or less convenient,
- impossible.

Be ready to explain your viewpoint and provide specific reasons.

Если “Teleworking” – не то, что обсуждается в рамках учебной программы в текущий момент, содержание представляемых студентами идей можно проигнорировать. Помимо выражения своего мнения, запроса мнения собеседника, выражения согласия (несогласия) их задача – по необходимости обеспечить контраст:

*«I see your point, **however**...» или «I completely agree with you. **Moreover**...».*

Подобные задания могут быть использованы для тренировки любого набора функциональных фраз и адаптированы:

- по языковой сложности,
- по содержанию (в зависимости от основной специальности студентов, будь то будущие юристы, инженеры или маркетологи),
- изучаемой на данный момент темы.

Помимо этого, на начальных этапах работы по формированию навыка не исключено также и использование подсказок. Их наличие всегда придает студентам уверенности.

Крайне важно отметить, в случаях, когда навык употребления речевых клише и штампов сформирован не основательно, преподавателю необходимо периодически возвращаться к подобным упражнениям, что автоматически подразумевает у него наличие нескольких комплектов заданий для тренировки умения употреблять те или иные функциональные фразы. При этом для обеспечения навыка спонтанного употребления речевых клише и штампов, необходимо обеспечить их употребление в разных контекстах (при изучении разных тем).

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод:

1. Речевые клише и штампы – важная и неотъемлемая часть любого языка.
2. Употребление речевых клише и штампов при коммуникации позволяет студентам:
 - чувствовать себя уверенней (становится понятным, как начать то или иное высказывание),
 - правильно и логически оформить ситуацию общения,
 - в отдельных случаях увеличить скорость речи.
3. Для формирования устойчивого навыка использования речевых клише и штампов важно:
 - обеспечить постоянное их употребление в контекстах разных тем,
 - возвращаться к повторению тех или иных функциональных фраз в случае необходимости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Андрианова Ю.В.** Обучение академическому английскому как способ формирования готовности студентов к участию в программах академической мобильности // Вопросы методики преподавания в вузе. 2012. № 1 (15). С. 125 – 131.
 2. **Кушнерук С.П.** Состав и функции нетерминологической фразеологии документных текстов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2008. № 6. С 229 – 233.
 3. **Newmeyer F.J.** Language form and language function. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.
 4. **Powell M.** In Company. Intermediate Student's Book. Macmillan, 2014.
 5. **Cotton D., Falvey D., Kent S.** New Market Leader. Upper-Intermediate Student's Book. Pearson Education Limited, 2006.
 6. **Baade K., Holloway C., Scrivener J., Turner R.** Business Result. Advanced Student's Book. Oxford University Press, 2010.
-

Овсянникова Ольга Сергеевна – старший преподаватель Высшей школы иностранных языков Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: heihe86@mail.ru.

Ovsyannikova Olga S. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: heihe86@mail.ru.

TEACHING FUNCTIONAL LANGUAGE TO FACILITATE INTERLINGUAL COMMUNICATION FOR WORK-RELATED PURPOSES

The article highlights and justifies the importance of using the functional language when a jobholder is trying to utilize their interlingual communication skills for work-related purposes. It also provides the set of time-tested classroom assignments to develop these skills no matter if the English language is a students' major, minor or a just a pre-requisite.

FUNCTIONAL LANGUAGE; COMMUNICATION; OCCUPATION; SET OF TASKS; THE ENGLISH LANGUAGE

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 3.37.02

А.В. Кузьмина

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (России)

ОСВОЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО ГЛОССАРИЯ КАК КОММУНИКАТИВНОЕ ЗАДАНИЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Рассматривается синтез коммуникативного и когнитивного подходов в обучении иностранному языку. Описаны причины, из-за которых когнитивный принцип в рамках обучения в техническом вузе является необходимостью. Сделан вывод о том, что обучающимся нужно не только овладеть коммуникацией на иностранном языке, но и использовать свои знания иностранного языка для осуществления процесса познания профессиональной информации. Даны примеры коммуникативных заданий для парной работы с терминологическим глоссарием в аудитории и примеры использования электронных ресурсов.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК; ТЕХНИЧЕСКИЙ ВУЗ; КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД; КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ; ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ ГЛОССАРИЙ; ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ

Введение. Современная методическая наука характеризуется двумя основными парадигмами научного знания: коммуникативной и когнитивной. В коммуникативной парадигме язык и его анализ связывают, главным образом, с овладением речевой деятельностью (РД), в когнитивной – с когницией, то есть с познанием и сопутствующими ему процессами. В то же время, становится очевидным, что для решения целого ряда методических проблем необходим синтез вышеуказанных парадигм.

Суть коммуникативного подхода, который занимает в настоящее время доминирующее положение в методике преподавания иностранных языков (ИЯ) [1; 3], заключается в моделировании процесса обучения как реального иноязычного общения. Речь идёт о моделировании лишь основных, принципиально важных, существенных параметров общения, к которым относятся: личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения; взаимоотношения и взаимодействия речевых партнёров; ситуации как формы функционирования общения; содержательная основа процесса общения; система речевых средств, усвоение которых обеспечило бы коммуникативную деятельность в ситуациях общения; функциональный характер речевых средств. Важным является также достижение эвристичности при обучении ИЯ, когда под эвристичностью понимается такое качество коммуникации, когда деятельность учащихся носит спонтанный и творческий характер, а не подготовленный заранее и заученный (эвристика – от греч. *herisko* – нахожу), что способствует развитию находчивости и активности обучающихся [6].

Суть когнитивного подхода заключается в направленности процесса обучения на решение таких проблем, как восприятие, познание и понимание человеком действительности [3]; приобретение, обработка, структурирование, сохранение, выведение и использование знаний [3].

Когнитивность (*лат. cognitio, «познание, изучение, осознание»*) обозначает способность к умственному восприятию и переработке человеком внешней информации. Понятие «когнитивные процессы» часто применяют к таким процессам как "запоминание", "внимание", "восприятие", "действие", "принятие решений" и "воображение". Эмоции традиционно не относят к когнитивным процессам, зато в понятие "когнитивность" иногда включают построение моделей какого-то отдельного типа поведения, личностные способности к «осознанию» стратегий и методов процесса познания, что входит в понятие «метакогнитивность» [7; 8]. Понятие метапознания ввел Джон Флейвелл в 1976 году и определил его как совокупность знаний человека об основных особенностях познавательной сферы и способах её контроля. Р. Ключеве, в свою очередь, выделяет в структуре метапознания два процесса, которые осуществляют контроль и регулирование когнитивных процессов: процессы контроля, т.е. процессы, помогающие идентифицировать задачу, над которой работает человек и оценить продвижение своей работы и предсказать результат; процессы регулирования, т.е. процессы, помогающие распределить ресурсы для текущей задачи и определить порядок шагов, которые будут приняты для ее решения [8].

Для обоснования нашего предложения по освоению терминологического глоссария на примерах коммуникативных заданий необходимо рассмотреть проблему сочетаемости коммуникативного и когнитивного подходов для решения обозначенной методической задачи.

Синтез коммуникативного и когнитивного подходов в современной парадигме образования. Теория когнитивности в настоящее время прочно вошла в методику преподавания ИЯ, поскольку именно когнитивные процессы познания ответственны за переработку новой информации и дальнейшее её использование. Знания, как известно, являются результатом когнитивного (познавательного) процесса, который в техническом вузе играет не менее важную роль, чем процесс коммуникации. При обучении студентов технического вуза иностранному языку преподавателям нужно четко понимать, что обучающимся нужно не только овладеть коммуникацией на ИЯ, но и использовать свои знания ИЯ для осуществления процесса познания профессиональной информации на ИЯ.

Таким образом, в обучении ИЯ когнитивный подход сводится к проблеме оптимальной организации познавательных действий учащихся, соответствующей естественному познавательному поведению человека. Языковая информация подчиняется тем же когнитивным законам, что и любая другая информация, которая, для того чтобы быть усвоенной, должна быть, во-первых, проанализирована, а, во-вторых, доступна для использования в профессиональных целях.

Таким образом, когнитивный принцип в рамках обучения ИЯ является, фактически, необходимостью. Во-первых, он базируется на уже полученных при овладении родным языком обучающимися когнитивных умениях, что значительно облегчает и ускоряет процесс овладения ИЯ. Это немаловажно при небольшом количестве часов в учебном плане, отводимом на изучение ИЯ. Во-вторых, этот принцип предполагает использование всех средств для интенсификации учебного процесса. Обучение оптимальным познавательным стратегиям ведёт, в конечном итоге, к более быстрому достижению обучаемым самостоятельности, а также созданию ситуации успеха в обучении и развитию способностей ученика [2; 4].

Ведущую роль в образовании синтеза коммуникативного и когнитивного подхода играет коммуникативный принцип. Студент, обучаемый по принципам коммуникативного подхода, никогда не будет пассивным получателем знания, уже сформулированного кем-то другим, и подготовленного к передаче. Широкое использование коммуникации в устно-речевой учебной деятельности приводит к повышению активности студентов на занятиях по ИЯ, преодолению существующего языкового барьера.

Когнитивный же принцип привлекателен тем, что, базируясь на солидных научных основаниях, он даёт представление о сложности реальности, которую мы называем «процессом овладения ИЯ». Он заставляет постоянно помнить о том, что ничего в процессе обучения нельзя предвидеть абсолютно точно, что нужно все подвергать сомнению в зависимости от новой информации, познаваемой студентами [10] при освоении профессионально-ориентированного содержания.

В связи с большим значением принципа когнитивности применительно к обучению ИЯ в техническом вузе нам представляется необходимым подумать о соединении когнитивного подхода с коммуникативным, что сделает преподавание ИЯ наиболее соответствующим современным представлениям. В связи с тем, что обучение коммуникации без уделения должного внимания когниции нам представляется неадекватным, мы постараемся показать дидактический синтез двух указанных подходов при освоении терминологического глоссария в техническом вузе.

Нужно отметить, что сейчас коммуникативный метод в основном используются при изучении общего курса английского языка. Однако, западные исследователи, приверженцы данного метода обучения ИЯ, трактуют коммуникативные задания расширительно, считая их основной целью ориентацию студентов на профессионально-ориентированные учебные действия. Например, согласно концепции метода *коммуникативных заданий*, обучение ИЯ студентов второго курса может сопровождаться таким заданием как составление профессионально ориентированного глоссария на основе лингвистического корпуса. Хотя составление терминологического глоссария само по себе не обязательно является коммуникативным заданием, но оно может стать таковым при установке на коммуникацию. Это задание, безусловно, полезно для студентов, поскольку знание специальной терминологии важно для выпускников любого направления вузовской

подготовки. Проиллюстрируем коммуникативную проработку глоссария в последующей части нашей статьи.

Составление глоссария и его коммуникативная проработка. По нашему мнению, составление глоссария может быть предложено студентам по двум алгоритмам выполнения задания: традиционный глоссарий с переводом и объяснением слова или выражения (см. Таблица 1), или с учетом положения термина в контексте и окружающих его сопровождающих слов и выражений (см. Таблица 2). Аналогичным образом можно представить список аббревиатур профессионального текста: аббревиатура на ИЯ / расшифровка аббревиатуры на английском языке / перевод на русский язык (см. Таблица 3).

В таблице 1 показан фрагмент традиционного глоссария по специальности «атомные установки», в котором кроме обычного перевода дается весьма пространное объяснение конкретного термина.

Таблица 1. Традиционный глоссарий по специальности

Термин	Значение в языке оригинала	Значение в языке перевода
Breeder reactor	Nuclear reactor capable of generating more fissile material than it consumes. Plutonium and other materials are produced as a byproduct.	Бридерный реактор – реактор-размножитель, работа которого основана на быстрых нейтронах. Подобные реакторы не только тратят, но и самовоспроизводят топливо для работы
Geologic repository	Nuclear repository excavated deep within a stable geologic environment (typically below 300 m or 1000 feet).	Хранилище радиоактивных отходов – зона для временного складирования, переработки и окончательного хранения для отработанного топлива и высокорadioактивных отходов с атомных станций.
Floating plant	Vessels projected by Rosatom that present self-contained, low-capacity, floating nuclear power plants	Плавучая атомная электростанция (плавучая атомная теплоэлектростанция, ПАТЭС) – российский проект по созданию мобильных плавучих атомных электростанций малой мощности.
Nuclear power	The use of exothermic nuclear processes, to generate useful heat and electricity.	Энергия, содержащаяся в атомных ядрах и выделяемая при ядерных реакциях и радиоактивном распаде.
One-stop nuclear shop	Nuclear company which provide fuel and permanently take back the spent fuel from its reactors.	Компания с полным циклом ядерного производства – поставка топлива и захоронение ядерных отходов от своих же реакторов, поставленных потребителю.

Как видно из данной таблицы, в колонках 2 и 3 мы даем расширенную трактовку терминологических сочетаний. Составляя глоссарий по аналогии, студенты могут углубить свои знания по основной дисциплине специализации. Кроме этого, приводя примеры из профессионально-ориентированной литературы во втором столбике, студент имеет возможность расширить свой словарный запас.

В отличие от традиционного глоссария, в Таблице 2 даны примеры использования термина в контексте изучаемого терминологического поля. В зависимости от поставленных задач студент может подобрать примеры контекстуального использования термина, выбрав его правое или левое расширение. Подобные примеры можно находить «вручную» или пользоваться компьютерными программами типа *Конкорданс*, которые могут подбирать левое или правое расширение в автоматическом режиме. Можно также использовать бесплатную программу *AntConc*, которая была разработана в Японии. С помощью данной программы можно производить поиск и подсчет различных элементов текста, анализировать частотность и контекст употребления словоформ, словосочетаний и морфем, сравнивать употребительность словоформ в разных текстах. Эта программа отличается от программы-конкордансера тем, что она может обрабатывать тексты практически на всех языках, включая восточные языки [13].

При подготовке такого глоссария студент может выбрать необходимое расширение: одно, два или три слова после нуклеарного термина. Таким образом, он будет лучше понимать использование термина в специальном контексте. Примеры подобного глоссария даны ниже в Таблице 2.

Таблица 2.

Глоссарий с учетом положения термина в контексте и окружающих его сопровождающих слов и выражений

Термин и перевод	Примеры термина с правым расширением +3	Пример контекста
Fractures-переломы	- fractures are treated symptomatically; - fractures most commonly involve; -fractures are frequently considered.	The risk of fractures increases with the thinning of bones, and the incidence of certain fractures, notably hip and vertebral rises dramatically with old age and the on-set for some of osteoporosis.
Injury-травма	- injury occurs with the; - injury to medial structures; -injury can be evaluated;	All fractures to prevent further injury and facilitate healing should be carefully examined on radiographs.

Как видно из таблицы 2, во 2 и 3 колонках мы приводим пример термина и его наиболее употребительные сочетания с другими частями речи. Составляя такой глоссарий по аналогии, студенты смогут значительно расширить свой словарный запас по необходимой для них

терминологической лексики, а также узнать больше о словосочетании слов в английском языке, чтобы научиться говорить и писать на языке, наиболее приближенном к тому, как говорят носители языка. Таким образом, мы сразу учим студентов избегать типичных ошибок. Например, студент изучающий английский язык, может перевести сочетание *примерный маршрут* как *an approximate itinerary*, что со стороны англичан может вызвать только улыбку, поскольку этот перевод не совсем точен: нужно *a rough itinerary*.

Учитывая то, что во многих текстах по техническим специальностям встречаются аббревиатуры, мы считаем логичным предложить студентам задание на составление глоссария по аббревиатурам, фрагмент которого представлен ниже в Таблице 3. При расшифровке найденных нами аббревиатур мы обращаем внимание на то, что все они при декодировании выстраиваются в цепочки существительных, которые представляют собой известную сложность при переводе. Цепочка существительных (noun compounds) – это вид словосочетания, представляющий собой ряд трех или более существительных, определяющих одно понятие, и перевод такой цепочки должен начинаться с последнего слова, справа налево. Задание на составление подобного глоссария позволяет преподавателю потренировать со студентами правило перевода цепочек существительных, что является хорошим дополнением к основному заданию по составлению глоссария.

Как видно из Таблицы 3, во второй колонке мы приводим расшифровку аббревиатуры на английском языке, а в третьей колонке мы даем перевод аббревиатур на русский язык. В таких словосочетаниях как *цепочки существительных* главное существительное, выполняющее непосредственно функцию существительного, стоит всегда в конце цепочки, а все предшествующие слова, связанные с ним, являются определениями.

Таблица 3. Список аббревиатур профессионального текста

Аббревиатура на ИЯ	Расшифровка аббревиатуры на английском языке	Перевод на русский язык
ACL	Access control list	Список управления доступом
ACS	Cisco Access Control Server	Сервер управления доступом
AES	Advanced encryption standard	Улучшенный стандарт шифрования данных
BPDU	Bridge protocol data units	Блок протокольных данных моста
CERT	Computer Emergency Response Team	Компьютерная группа реагирования на чрезвычайные ситуации

Составление глоссария само по себе не обязательно является коммуникативным заданием, но оно может стать таковым при установке на коммуникацию, заданной ведущим преподавателем. Примерами коммуникативных заданий для парной работы в аудитории могут стать следующие формулировки:

- Обсудите с вашим партнером термины по Вашей специальности и выберите повторяющиеся лексические единицы. Используйте их в создании 5 профессионально-ориентированных предложений;
- Сравните 2-3 термина по параметрам левого и правого расширения и скажите, какое, по вашему мнению, чаще используется в английском языке;
- Прочитайте приведенные в таблице аббревиатуры и воспроизведите одну из них, не глядя в таблицу;
- Проверьте двусторонний перевод аббревиатур в режиме парной работы: с английского языка на русский и наоборот.

Кроме указанных микрозаданий, мы апробировали полезную игру, нацеленную на освоение терминологии. Эта игра с карточками может быть «привязана» к любому из вышеприведенных глоссариев и позволяет сделать занятие более живым, интересным, а также усилить коммуникацию между студентами.

Игра состоит из двух этапов. На первом, подготовительном, этапе преподаватель просит учащихся выполнить упражнение, которое заключается в том, чтобы соединить термины с их определениями, что студенты делают письменно в тетрадах. Затем, чтобы закрепить пройденный материал, преподаватель пишет на доске речевую модель «Этот термин используется, чтобы описать ...» и просит каждого учащегося вытянуть карточку с термином. Учащийся должен, используя речевую модель, дать определение этому термину, не называя его, а его сосед должен угадать слово, написанное на карточке. Если сосед не справляется с заданием, то все остальные участники игры высказывают свои предположения до тех пор, пока правильный ответ не будет назван.

Другой эффективный способ освоения и запоминания профессиональной терминологии, на наш взгляд, заключается в активном использовании кроссвордов и головоломок по поиску слов. Известно, что многократное повторение является важнейшим условием для закрепления речевого материала и его прочного сохранения в памяти, а повторение лексических единиц в игровой форме вдвойне усиливает эффект запоминания. Это может объясняться тем, что учащимся нравится выполнять задания, и они не «чувствуют» затраченное время на выполнение заданий.

Для составления кроссвордов можно воспользоваться бесплатным электронным ресурсом www.crosswordlabs.com. Эта программа позволяет не только быстро составить кроссворд на заданную тему, но и при необходимости внести в него изменения. Работать с кроссвордами можно в дифференцированном режиме. Преподаватель составляет два кроссворда, при этом каждый из них не превышает десяти слов на те термины, которые он хочет потренировать с учащимися. Потом преподаватель просит учащихся, работая в парах, по очереди, отгадать его. Сначала один учащийся читает определение к слову, которое нужно отгадать другому студенту. После того, как первый учащийся отгадал зашифрованное слово, второй

учащийся вписывает правильный ответ в кроссворд. Затем они меняются ролями. Для слабых студентов, у которых могут возникать трудности с запоминанием лексических единиц, можно написать под кроссвордом слова, которые им нужно отгадать.

Для составления головоломок по поиску слов можно также воспользоваться бесплатным электронным ресурсом www.puzzlemaker.com, который позволяет составить головоломку буквально за считанные секунды, что значительно сокращает время преподавателя на подготовку к занятию. Как правило, такое задание дают выполнять дома для закрепления пройденного материала. Учащихся просят найти слова среди простого набора букв и выписать их в свою тетрадку. На занятии выигрывает тот учащийся, который находит больше всех слов. Отметим, однако, что отгадывание головоломок рекомендуется использовать в качестве факультативного задания, которое студенты могут делать по желанию.

Выводы. Когнитивно-коммуникативный подход является одним из ведущих методических подходов современного процесса обучения ИЯ. При его использовании делается акцент на учёт закономерностей познавательного процесса при овладении ИЯ и активизацию коммуникативных навыков при освоении профессионально-ориентированного содержания обучения ИЯ в техническом вузе. Итоговые знания являются результатом когнитивного (познавательного) процесса, который в техническом вузе играет не менее важную роль, чем процесс коммуникации.

Составление терминологического глоссария является важным этапом освоения студентами профессионально-ориентированного содержания своей специализации. Хотя это лексическое задание рассчитано, прежде всего, на формирование и развитие когнитивных навыков студентов, оно может использоваться и для поддержания их коммуникативных навыков. Предлагаемые нами коммуникативные задания по работе с терминологическим глоссарием, которые нами апробированы в студенческих группах второго курса технического вуза, могут быть успешно использованы в учебном процессе.

Важным дополнением при освоении терминологического глоссария по специальности является также использование открытых электронных ресурсов по составлению кроссвордов и головоломок, которые повышают интерес обучающихся к ИЯ. В общем, обучение ИЯ в неязыковом вузе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий в режиме самостоятельной работы позволяет в значительной степени оптимизировать учебно-воспитательный процесс, повысить уровень мотивации студентов, создать аутентичные ситуации общения, способствующие формированию иноязычной профессиональной компетенции студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Коммуникативный подход** в обучении иностранным языкам. Каким он должен быть? [Электронный ресурс] <https://lingvomaster.org/kommunikativnyj-metod> Дата обр. 11.07.2016.
2. **Одинокая М.А.** Технология интерактивного обучения как средство организации самостоятельной работы студентов: дисс. канд. пед. наук. 13.00.08 – СПб, 2014 – 198 с.

3. **Шамов А.Н.** Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка): автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – Тамбов, 2005. – 50 с.
4. **Шамов А.Н.** Когнитивно-коммуникативный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2008. N 4. С. 21–27.
5. **Шамов А.Н.** Лингводидактические основы когнитивного подхода в организации обучения лексике на уроках немецкого языка в средней школе / моногр.: Н.Новг.: НГЛУ им Н.А. Добролюбова, 2004, – 240 с. ISBN: 5-85839-132-X.
6. **Эвристичность.** [Электронный ресурс] <http://www.studfiles.ru/preview/6215275/> Дата обращения 11.07.2016.
7. **Метакогнитивные механизмы** как регуляторы интеллектуальной деятельности [Электронный ресурс] <http://metacognition.narod.ru/Metacognition.htm> Дата обр. 11.07.2016
8. **Метакогнитивные процессы** [Электронный ресурс] : https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D0%B5_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81%D1%81%D1%8B Дата обр. 11.07.2016
9. **Коммуникативно – когнитивный** подход как современный метод обучения иностранному языку. [Электронный ресурс] <http://bo0k.net/index.php?bid=14783&chapter=1&p=achapter>, Дата обращения 11.07.2016
10. **Когнитивный подход** в обучении иностранному языку. [Электронный ресурс] <http://www.uchportal.ru/publ/15-1-0-4340> Дата обращения 11.07.2016
11. [Электронный ресурс] – бесплатный сайт, www.puzzlemaker.com Дата обр. 11.07.2016
12. [Электронный ресурс] – бесплатный сайт, www.crosswordslabs.com Дата обр. 11.07.2016
13. **Официальный сайт программы AntConc** [Электронный ресурс] <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> Дата обращения 11.07.2016.

Кузьмина Анна Владиславовна – магистр кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: kuzminaania201@yandex.ru

Kuzmina Anna V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: kuzminaania201@yandex.ru

USING THE TERMINOLOGY GLOSSARY AS A COMMUNICATION TASK FOR STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES

This article deals with the synthesis of cognitive and communicative approaches in teaching of foreign languages. The reasons are described why the cognitive approach is necessary in the course of learning foreign languages in technical universities. It is concluded that students need to speak not only a foreign language fluently, but also they need to use their foreign language skills to learn some professional information. The examples of communicative tasks for pair work with a terminology glossary are given in classrooms, and the examples of electronic resource use are given as well.

FOREIGN LANGUAGE; A TECHNICAL UNIVERSITY; A COGNITIVE-COMMUNICATIVE APPROACH; COMMUNICATIVE TASKS; A TERMINOLOGY GLOSSARY; ELECTRONIC RESOURCES

УДК 377.112.4

А.И. Дашкина

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

ВИДЫ ИНТЕГРАЦИИ ПРИ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ НАД ДИДАКТИЧЕСКИМИ МАТЕРИАЛАМИ (НА ПРИМЕРЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

Рассматриваются такие виды интеграции, имеющие место при совместной работе студентов над дидактическими материалами по иностранному языку, как интеграция различных видов речевой деятельности в рамках определённой темы, междисциплинарная интеграция, а также компьютерно-лингвистическая интеграция, заключающаяся в умении использовать Интернет-ресурсы для решения лингвистических задач. Кроме того, наблюдается межкультурная интеграция, интеграция участников учебного процесса и интеграция Интернет-ресурсов. В результате работы над дидактическими материалами у студентов формируется ряд интегративных компетенций, а также социальная компетенция.

ИНТЕГРАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ; СОСТАВЛЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ; УЧАСТНИКИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА; МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ; ГРУППОВАЯ РАБОТА

В настоящее время составление пособий, включающих различные виды интегративных заданий, уже не является исключительно сферой деятельности педагогов-методистов. Благодаря появлению большого количества аутентичных материалов в сети Интернет, студенты могут также участвовать в разработке интегративных заданий, находя тексты, видеофильмы, аудиоматериалы, пословицы и цитаты, страноведческий материал и даже стихи и песни по определённой теме. Учащиеся с более высоким уровнем владения языком могут осуществлять руководство остальными студентами, контролируя и координируя процессы отбора материалов и разработки упражнений. Участие студентов лингвистических направлений в составлении пособия повышает их уровень владения языком, помогая им более успешно сдать экзамены. Как видно из приведённой ниже схемы на Рис.1, при совместной работе учащихся над дидактическими материалами прослеживаются различные виды интеграции, приводящие к формированию соответствующих компетенций.



Рис.1. Формирование компетенций на основе интегративных заданий

Согласно схеме, интегративным заданием по иностранному языку является составляемый в результате сотрудничества всех участников учебного процесса и основанный на использовании разнообразных Интернет-ресурсов *ряд взаимосвязанных упражнений на разные виды речевой деятельности в рамках узкой темы, объединяющей знания из разных предметных областей и расширяющей межкультурный кругозор*. Далее мы проанализируем каждый из указанных на схеме видов интеграции и рассмотрим их роль в формировании различных компетенций у студентов, участвующих в составлении дидактических материалов по иностранному языку.

1. Интеграция видов речевой деятельности

Одной из важнейших характеристик высококачественного занятия по иностранному языку является смена видов деятельности, поддерживающая внимание учащихся и стимулирующая познавательный интерес. Поскольку, как указывалось выше, интегративные задания являются по своей сути взаимосвязанными упражнениями на разные виды речевой деятельности, их широкое применение на занятиях по иностранному языку представляется целесообразным. Кроме того, они уже давно представлены в учебных пособиях по иностранному языку в более завуалированной форме: в пределах определённой темы всегда имеются упражнения на понимание текста, аудирование, говорение и письмо.

Интегративные задания выполняются в рамках изучения одной темы, поскольку они помогают закреплять лексический материал благодаря

многократному предъявлению лексических единиц в различных контекстах. В нашем примере мы рассмотрим, как студенты, участвующие в разработке дидактических материалов, обеспечивают переход от пассивного владения лексическим материалом к активной речевой деятельности по теме «Экология».

Студенты, участвовавшие в составлении учебного пособия по аудированию для лингвистов [1], работая в парах или малых группах, составили интегративные упражнения на основе заданий на слуховое восприятие. Составители включили в пособие ряд заданий по фильму об экологической ситуации в Европе *50 years of protecting Europe's environment*. Студенты дополнили фильм следующим интегративным заданием на чтение и разговор:

Study the following extract on KYOTO PROTOCOL and speak about its significance in the European context, using the highlighted words and expressions.

В текстовом фрагменте из указанного нормативного документа были выделены слова и выражения по теме «Экология», рекомендованные для включения в устное сообщение. Многие из указанных слов использовались также в просмотренном фильме, что позволило студентам, участвовавшим в составлении пособия многократно повторить лексический материал в различных контекстах. Для дальнейшего закрепления слов и выражений по теме «Окружающая среда» учащиеся подготовили и использовали на занятиях в своих группах дополнительные дидактические материалы, содержащие интегративные задания.

Ниже приводится фрагмент составленного студентами интегративного задания в форме наводящих вопросов и опорных слов, постепенно позволяющих учащимся перейти к разговору.

Describe the following pictures using the words below:

acid rain, carbon dioxide, nitrogen oxide, emissions, greenhouse effect, hazardous waste, toxic waste, dump, pollutant, ecosystem, biodiversity, be threatened with extinction, habitat, endangered species, deforestation, contaminated with, conservation, release, spontaneous combustion, underground aquifers, nauseating smell, recycling, depletion, non-renewable resources, sustainable development, source of raw materials



Look at the pictures on the left and answer the following questions:

1. How can acid rain affect the environment?
2. What are greenhouse gases? Describe in detail how their emissions bring about greenhouse effect.
3. What other kinds of hazardous waste are produced by industries?
4. What can be done about toxic waste dumps around industrial cities?
5. What does the ecosystem of the lake in the picture above consist of?
6. What would happen to this lake ecosystem if chemical pollutants were released into it?

Exercise 2. In the picture below you see the same lake ruined by the factory you see in the background. Complete the sentences which describe the damage to the ecosystem.

1. _____ has resulted in the loss of biodiversity.
2. The habitat of endangered species has been _____ .
3. _____ are now threatened with extinction.
4. _____ has led to deforestation of vast areas.
5. The water in the lake is heavily contaminated with _____ .
6. Conservation measures are necessary in order to _____ .

Exercise 3. Look at the picture on right and speak about 1) the problem of dumps and 2) waste management. Use the words from the list given in the exercise.

1. *Dumps*: release into the atmosphere, spontaneous combustion, underground aquifers, nauseating smell
2. *Waste management*: recycling, depletion, non-renewable resources, sustainable development, source of raw materials

Данный тип интегративных заданий, обеспечивает переход от пассивного знания лексики к её применению в разговоре, поскольку он связывает слова из текстов для чтения и прослушивания, приведённые в списке наряду с другой полезной лексикой по определённой теме, с визуальной опорой в виде картинок. Пользователь дидактических материалов, выполняющий это задание, в любом случае вынужден будет использовать включённую в список лексику, что помешает ему вернуться к применению уже имеющегося у него «старого» словарного запаса. Указанный список составляется студентами путём коллективного обсуждения и передаётся педагогу для окончательного корректирования. Студенты, участвующие в составлении задания, не только закрепляют лексику по теме «Экология». На данном этапе учащиеся начинают задумываться над способами активизации тематической лексики и о переходе к её использованию в речи. Это поможет им более зрело подойти к решению проблем, с которыми они сами сталкиваются при изучении иностранного языка. Кроме того, участие в составлении пособия может способствовать расширению их кругозора в других предметных областях, поскольку создание дидактических материалов по языку часто подразумевает междисциплинарную интеграцию.

2. Междисциплинарная интеграция

При составлении заданий по иностранному языку на определённую тему, связанную с любой предметной областью, предполагается наличие фоновых знаний. Учащиеся, принимающие участие в составлении пособия,

вынуждены находить необходимую информацию по обсуждаемой теме. В результате им необходимо ознакомиться с большими объёмами информации на родном и иностранном языке, представленной в форме фильмов или текстового материала. Кроме того, им необходимо самостоятельно отобрать материал, который в наибольшей степени подходил бы для разрабатываемых дидактических материалов, как по содержанию, так и по лексическому наполнению.

Таким образом, при совместной работе студентов над дидактическими материалами наблюдается междисциплинарная интеграция, которая может определяться как применение знаний из различных предметных областей при выполнении определённой задачи. Так, при составлении дидактических материалов по теме «Экология» учащимся было необходимо ознакомиться с большим количеством материалов. В частности, среди предложенных студентами заданий были упражнения на монологические высказывания по опорным словам и диаграммам, такие, как объяснение парникового эффекта и толкование понятия «экосистема», что показано на ниже Рис.2.

Describe greenhouse effect using the words and the chart below:

Absorb, greenhouse gases, solar radiation, escape into the atmosphere, global warming, equilibrium temperature, direct light, emit, reflect

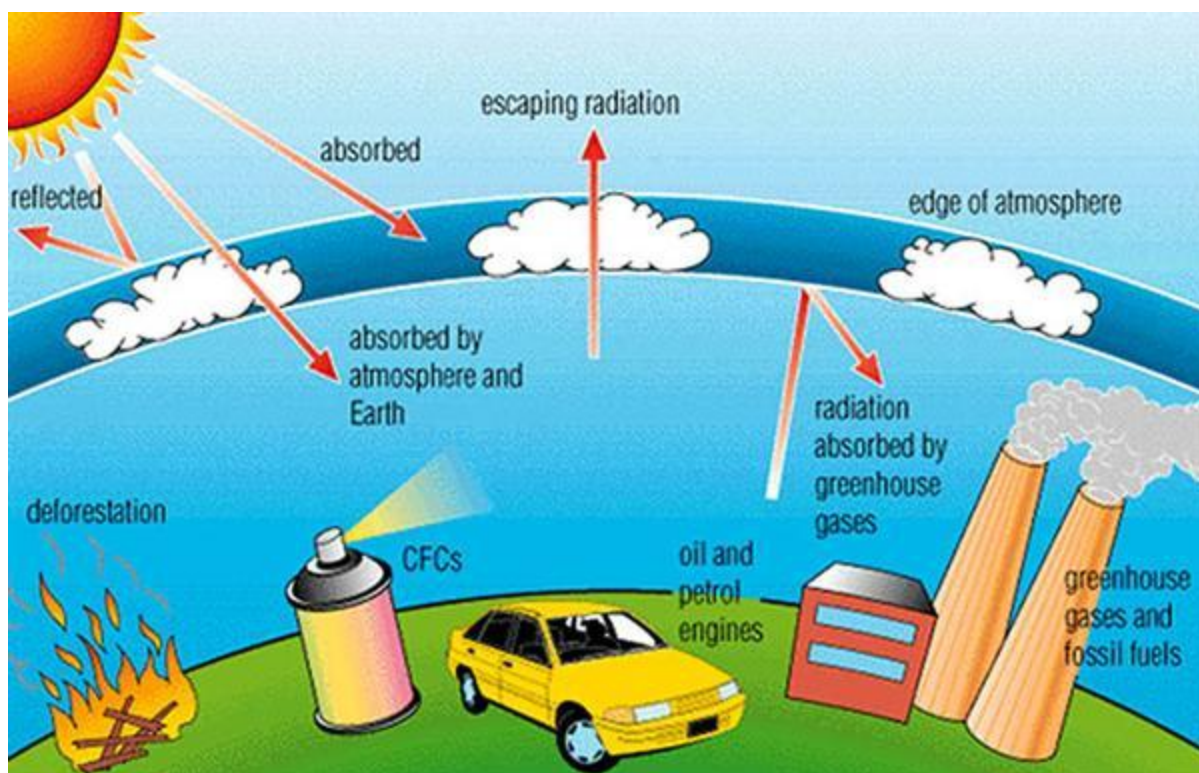


Рис.2 Диаграмма по теме «Экология»

Междисциплинарная интеграция ещё в большей степени наблюдается при участии студентов в составлении профессионально-ориентированных пособий по иностранному языку, которые можно

классифицировать как учебники, составленные по методике CLIL (Content and Language Integrated Learning). Учебные пособия указанного типа отличаются от учебников английского языка для специальных целей и представляют собой введение в ту или иную специальность на иностранном языке. В отличие от методики CLIL, при обучении иностранному языку для специальных целей (ESP) в центре внимания находится именно языковой аспект.

Так, в пособии «Бухгалтерский учёт», представляющем собой вводный курс по данному направлению подготовки для учащихся экономического профиля, студенты-магистранты лингвистических направлений подбирали в видео хостинге YOUTUBE фильмы по представленным в нём тематическим разделам, приводили ссылки на них и составляли к ним задания [3: 40].

Listen to the accounting lesson 4. Your task is to compare two professors explaining Debits and Credits and decide whose explanation is better: Trick to remember debits and credits <http://www.youtube.com/watch?v=onq8AfjxjRo> and Debits and Credits explained in the accounting equation <http://www.youtube.com/watch?v=D7UCjeiXrMI>. Listen to both explanations for at least two times and imitate either of them in class.

Пары или малые группы студентов проводили поиск подходящих для пособия фильмов в Интернете, просматривали их и составляли по ним задания. В процессе работы над фильмами они сталкивались с необходимостью осваивать большие объёмы профессионально-ориентированной лексики. Это указывает на то, что участие в составлении заданий междисциплинарного характера представляется особенно целесообразным для студентов лингвистических направлений, поскольку в своей дальнейшей карьере в качестве переводчиков у них возникнет необходимость переводить тексты и устные сообщения из разных предметных областей. Участие в составлении дидактических материалов для изучения профессионально-ориентированного иностранного языка «способствует формированию более целостного профессионального мышления лингвистов, преподавателей» [4: 64]. Действительно, при работе с большими объёмами материала на иностранном языке в процессе составления пособия, происходит ознакомление учащихся с основами того или иного предмета, а также овладение терминологической лексикой.

Таким образом, у студентов, участвующих в составлении пособия, формируется интегративная компетенция, которая может быть определена как **способность интегрировать знания из различных предметных областей при создании интеллектуального продукта**. Интегративная компетенция предполагает гибкость мышления, способность быстро усваивать знания, даже в том случае, если они относятся к области, не относящейся к направлению, по которому обучается студент.

Кроме того, междисциплинарная интеграция способствует формированию учебно-познавательной компетенции, которая определяется как «готовность осуществлять учебно-познавательную деятельность на

разном уровне и рассматривается в неделимом единстве учебного и познавательного компонентов» [5: 19]. При составлении учебного пособия под учебным компонентом подразумевается одновременное изучение профессионально-ориентированной лексики и усвоение знаний из определённой предметной области. Под познавательным компонентом подразумевается проводимая студентами исследовательская работа по извлечению и отбору информации, доступной в Интернете. Использование Интернет-ресурсов при составлении пособия служит основой для компьютерно-лингвистической интеграции.

3. Компьютерно-лингвистическая интеграция.

На каждом этапе работы студентов над составлением дидактических материалов наблюдается компьютерно-лингвистическая интеграция, которая заключается в применении Интернет-ресурсов для работы с языковым материалом. Учебное взаимодействие студентов при работе над пособием является примером лингво-информационной интеграции, поскольку при подготовке заданий студенты сталкиваются с необходимостью сравнивать возможности различных ресурсов, доступных в Интернете, а иногда даже применить несколько ресурсов для подготовки одного задания.

В приведённом ниже примере основой для составленного студентами интегративного задания, обеспечивающего переход к разговору по определённой теме, служат пословицы, поговорки и цитаты. Они были отобраны составителями дидактических материалов в Интернете на таких сайтах, как, например, Goodread, BrainyQuote и т.д. Для поиска было введено название темы, по которой отбирались высказывания. Студенты сразу приняли решение не включать некоторые из них в пособие, поскольку они не относились к теме, по которой составлялись задания. Например, высказывание Ансель Адамс “It is horrifying that we have to fight our own government to save the environment.” не в полной мере подходило для включения его в упражнение для обсуждения, поскольку не имело отношения к теме «Окружающая среда». При обсуждении указанной цитаты дискуссия в большей степени касалась бы политических, а не природоохранных аспектов.

Высказывание, стимулирующее разговор по теме “The environment” может быть проиллюстрировано следующим примером работы над цитатой Ф.Д. Рузвельта: A nation that destroys its soils destroys itself. Forests are the lungs of our land, purifying the air and giving fresh strength to our people. ” — Franklin D. Roosevelt. Студенты интегрировали свои усилия, составив ряд заданий, направленных на стимулирование разговора по указанной тематике. Пример упражнения такого типа приводится ниже:

Express agreement with this statement. Your arguments should contain information about the process of deforestation. Use the following words:

A. Functional language. *Expressing agreement.*

I agree with it 100 percent, I couldn't agree with it more, That's so true, that's for sure, that's exactly how I feel, No doubt about it, the author has a point here

B. Key vocabulary

Cut / chop down trees, affect, destroy, destruction, become extinct, endangered species, soil erosion, reforestation, conservation efforts

Студенты, участвовавшие в составлении интегративных заданий, нашли функциональные фразы в Интернете. Так, в данном задании учащиеся воспользовались ресурсом Englishclub.com для выбора фраз, выражающих согласие. Список ключевых слов опять же составлялся в результате коллективного обсуждения и включал в себя как слова, содержащиеся в текстах для прослушивания и чтения, так и дополнительную лексику. Кроме того, чтобы облегчить переход к активному использованию лексики по определённой теме учащиеся также составили ряд вопросов, касающихся какого-либо узкого раздела большой темы, примеры которых приведены ниже:

Answer the following questions. Use relevant Internet resources if necessary.

1. In what way can a nation destroy its soils?
2. For what reasons are the world's forests cut down?
3. Who is to blame for this disaster?
4. Why do developed countries do more harm to the environment than the developing ones?
5. What measures can be taken to stop deforestation?

Выполнение указанного задания может стимулировать пользователей дидактических материалов к расширению своих фоновых знаний по теме "The environment", в частности с помощью Интернет-ресурсов, как это предлагается в формулировке упражнения. В каждом из вопросов содержится идея, которая впоследствии может быть взята на вооружение при ведении беседы по данной теме.

Компьютерно-лингвистическая интеграция, которая была продемонстрирована в приведённом выше примере, способствует формированию у студентов лингво-информационной компетенции, т.е. способности интегрировать возможности Интернет-ресурсов для создания интеллектуального продукта в лингвистической области. Необходимо отметить, что часто перед студентами, участвующими в разработке дидактических материалов, встаёт необходимость интегрировать несколько Интернет-ресурсов для выполнения поставленной задачи.

4. Интеграция Интернет-ресурсов

Под интеграцией Интернет-ресурсов подразумевается **объединение возможностей нескольких ресурсов и их использование в качестве взаимодополняющих инструментов**. Интеграция Интернет-ресурсов имела место при составлении студентами некоторых заданий в дидактических материалах. Например, учащиеся, принимавшие участие в учебном пособии по аудированию, использовали доступные в Интернете тезаурусы и словари, такие как Thesaurus.com, Cambridge Dictionaries online, idioms.thefreedictionary.com, Dictionary.com, www.Merriam-Webster.com для составления лексических заданий на нахождение в текстах синонимов (A),

лексических единиц, соответствующих определениям (B) и перефразирование (C).

(A) Listen and find synonyms for the following words and expressions:

1. Thriving
2. Sensible
3. Give out
4. Border
5. Take to pieces

(B) Listen and find words corresponding to the definitions given below

1. Things derived from the previous generations.
2. A substance obtained from petroleum or natural gas.
3. Dense smoky fog.

(C) Find the phrases with the same meaning:

1. ...the Founding Treaty of Rome didn't include a clause about looking after the environment.
2. ...Europeans grew more and more enthusiastic about cars
3. ...let them spend time outdoors

Студенты отметили, что они наиболее часто объединяли возможности нескольких ресурсов при составлении определений (задание B). Например, выбрав в онлайн-словаре подходящее определение, для перевода входящих в него новых слов студенты использовали Google-переводчик и дали определение, снабжённое переводами.

Учащиеся также широко применяли онлайн словари в комбинации с сайтами, содержащими высказывания знаменитых людей, такими, как Goodread или BrainyQuote при выборе цитат по определённой теме. Кроме того, они использовали энциклопедии, доступные в Интернете, для поиска информации об авторах высказывания.

Интеграция Интернет-ресурсов происходила также при составлении студентами разговорных заданий по описанию тематических изображений. Наряду с выбором картинки в Интернете было необходимо также найти и изучить сайты, содержащие лексику, ориентированную на определённую тему, одновременно применяя онлайн-словари для выяснения значений незнакомых слов. Необходимо отметить, что онлайн-словари наиболее часто интегрировались с другими ресурсами при составлении дидактических материалов. Кроме того, студенты указали на необходимость часто использовать справочные материалы, содержащиеся в Интернете, при поиске информации о культурных реалиях стран изучаемого языка.

5. Межкультурная интеграция

Часто дидактические материалы по иностранному языку предоставляют возможность основе сравнивать культурные реалии различных стран. Так, учебное пособие может содержать информацию о культуре страны изучаемого языка, на основе которой предлагается провести сравнение с аналогичной реальностью отечественной культуры. Кроме того, в тексте для чтения или прослушивания может рассматриваться один и тот же культурный аспект в нескольких странах мира. Таким образом, происходит интеграция изучения иностранного языка с ознакомлением с культурой в разных частях мира.

Под межкультурной интеграцией, имеющей место при участии студентов в составлении дидактических материалов, следует понимать **комбинированное использование информации о культурных реалиях разных стран**, необходимое при составлении некоторых заданий. Межкультурная интеграция особенно чётко прослеживалась в тех случаях, когда студенты, составляющие дидактические материалы, толковали непонятные со слуха культурно маркированные лексические единицы из заданий по аудированию и были вынуждены выяснять их написание и значение, используя Интернет-ресурсы. Так, при составлении скрипта по докладу “Fifty years of protecting Europe’s environment” они столкнулись с некоторыми названиями, которые требовали пояснений. Например, они выяснили написание названия заповедника Hortabagy и некоторые связанные с ним факты и описания, которые они включили в дидактические материалы в виде краткой ссылки.

Студенты, участвовавшие в составлении пособия по аудированию, отметили, что восприятие различных событий и реалий может существенно различаться в разных странах. Например, при составлении глоссария к докладу Гленна Гринвальда *Why privacy matters* они выяснили, что понятие “whistleblower”, которое в российской культуре имеет отрицательную коннотацию и переводится как «доносчик», в западных культурах рассматривается как положительная характеристика и переводится как «изобличитель», «правдоискатель». Также отношение к Эдварду Сноудену, о котором шла речь в указанном тексте, в разных странах также существенно различается.

Межкультурная интеграция также прослеживалась, когда студенты составляли лексические задания в дидактических материалах по аудированию. Например, в докладе Марка Биттмана на тему «Здоровое Питание» критиковалась широко рекламируемая еда, популярная среди американских и британских школьников. Учащиеся столкнулись с некоторыми неизвестными им названиями продуктов, такими как *Cheez Whiz*, *Salisbury steak*, *McNuggets* и *Hot Pockets*. Они посчитали, что необходимо найти их определения в Интернете и включить их в лексические задания. Таким образом, участие в составлении дидактических материалов способствует формированию у студентов общекультурной компетенции, которая определяется, как **готовность извлекать из различных источников информацию о культурных реалиях различных стран, анализировать её и сопоставлять с культурными реалиями своей страны**.

Работа по поиску информации о культурных реалиях, равно как и другие виды творческой учебно-познавательной деятельности по составлению дидактических материалов, осуществлялась парами или малыми группами студентов.

6. Интеграция участников учебного процесса

В процессе составления дидактических материалов также имела место интеграция участников учебного процесса. Это означает, что **для достижения поставленной цели объединяются знания и творческий**

потенциал всех участников учебного процесса, как педагога, так и студентов.

Одним из видов заданий, в составлении которых принимали участие пары или малые группы студентов, являлись задания на определение истинности или ложности утверждений (A) и ответы на вопросы (B).

A. Identify whether these statements are true or false:

1. Europe is united in the sharing of its common inheritance.
2. The common market emerged 50 years ago.
3. The Founding Treaty of Rome addressed environmental issues.

B. Answer the following questions:

1. In what way are new products more environmentally friendly than old ones?
2. What new rules appeared when REACH was introduced?
3. What illnesses can be avoided according to Tony Musu?

Сначала учащиеся многократно прослушивали материал для аудирования и по мере возможности составляли предварительный вариант упражнений. Эта часть работы выполнялась индивидуально каждым учащимся, независимо от уровня языковой подготовки. Далее учащиеся с высоким уровнем языковой подготовки проверяли правильность составления упражнений, высланных им по электронной почте учащимися с недостаточным уровнем знания иностранного языка. В процессе проверки в предложениях подчёркивались, но не исправлялись ошибки. Учащиеся с недостаточным уровнем владения иностранным языком должны были попытаться исправить их самостоятельно, и только в крайних случаях получать помощь от учащихся с более высоким уровнем владения языком.

Как указывалось выше, задания на поиск слов, соответствующих определениям, синонимию и перефразирование также являлись результатом интеграции знаний, умений, навыков и творческого потенциала учащихся с недостаточно высоким уровнем владения языком и более подготовленных в языковом плане студентов. Кроме того, некоторые участники учебного процесса, независимо от уровня их языковой подготовки, обладали более значительным опытом поиска информации в Интернете, чем их партнёры.

Учащиеся также составляли глоссарии по текстам для прослушивания в парах или малых группах. Они совместно отбирали лексические единицы, которые включались в глоссарий, затем слова переводились студентами с недостаточным уровнем владения языком с помощью онлайн-переводчика. Далее студенты с высоким уровнем иноязычной подготовки проверяли правильность выбора значений многозначных слов и по необходимости вносили исправления. В результате, все участники совместной учебно-познавательной деятельности получали дополнительную языковую практику, а также приобретали навыки групповой работы. Каждый студент, участвующий в составлении пособия, вносил свой вклад в создаваемый интеллектуальный продукт и ощущал свою значимость.

Выводы. В результате присутствия разных видов интеграции при совместной работе студентов над дидактическими материалами у них формируется интегративная компетенция. Она представляет собой такую «компетенцию на основе междисциплинарного синтеза, как иноязычная лингводидактическая и информационно-технологическая компетенции» [6: 69]. Действительно, студенты, участвующие в составлении дидактических материалов, учатся использовать компьютерные ресурсы в лингвистической сфере с целью создания интеллектуального продукта.

Однако к этому определению также необходимо добавить также такой вид междисциплинарной интеграции [7], как владение базовыми знаниями по тому направлению подготовки, для которого составляется пособие по иностранному языку. Необходимо также указать на такой компонент интегративной компетенции, как способность осуществлять различные виды речевой деятельности в рамках одной темы. Ещё одной составляющей интегративной компетенции является опыт групповой учебно-познавательной деятельности приобретаемый учащимися в результате интеграции участников учебного процесса.

Помимо интегративной компетенции, при работе в группе у студентов формируются такие компоненты социальной компетенции, как стремление к сотрудничеству, коммуникативность, умение выслушивать и анализировать различные точки зрения и готовность оказать помощь и поддержку другим членам социума. Таким образом, интеграция участников учебного процесса при создании дидактических материалов по иностранному языку может рассматриваться как один из эффективных способов формирования высокопрофессионального педагога-лингвиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Дашкина А.И., Попова Н.В.** Английский язык. Учебное пособие по аудированию для лингвистов. Listening comprehension tasks for linguistic majors / А.И. Дашкина, Н.В. Попова – СПб.:Изд-во Политехн. Университета, 2016
2. **Вдовина Е.К.** Развитие академического двуязычия в интегративном курсе по изучению английского языка и вводных экономических дисциплин. // Мат-лы XL междунар. филол. конф. «Современные проблемы лингводидактики и изучения иностранных языков» 14-19 марта 2011, СПб, Факультет филологии и искусств, 2011, Вып. 28, с 22-27
3. **Дашкина А.И., Попова Н.В.** Английский язык. Практический курс для студентов экономического профиля. Accounting. Бухгалтерский учёт: учебное пособие А.И. Дашкина, Н.В. Попова; под ред. М.А. Акоповой – СПб.:Изд-во Политехн. ун-та, 2014
4. **Попова Н.В.** Междисциплинарная дискурсивная линия в программе подготовки лингвистов (на базе первого иностранного языка). – СПб.:Изд-во Политехн. ун-та, 2009. 330 с.
5. **Константинова С.И.** Формирование учебно-познавательной компетентности у учащихся старшей профильной школы (на материале английского языка): автореф..... канд. пед. наук. СПб, 2006 – 20 с.
6. **Алмазова Н.И., Коган М.С., Попова Н.В.** Инновационная технология формирования интегративных компетенций лингвистов с целью их подготовки к преподавательской деятельности // Alma Mater. 2014 № 6. С. 64-70.

7. **Попова Н.В.** Первый иностранный язык как интегративный стержень для реализации междисциплинарных связей в подготовке лингвистов, преподавателей // Известия Южного Федерального университета. Филологические науки. 2007. № 1-2. С. 315-332.

Дашкина Александра Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра лингводидактики и перевода, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: wildroverprodigy@yandex.ru

Dashkina Aleksandra I. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: wildroverprodigy@yandex.ru

TYPES OF INTEGRATION IN THE CONTEXT OF STUDENTS' COOPERATIVE WORK OVER DIDACTIC MATERIALS (though the example of a foreign language)

In the article we consider different kinds of integration that can be observed in the process of collaborative developing materials for foreign language teaching. Different speech activities are applied for teaching a particular topic. Expertise from different subjects is drawn on, and Internet resources are used to tackle linguistic problems, which is referred to as linguistic-computer integration. In addition intercultural integration, integration of learning process participants and integration of Internet resources are also available. Developing teaching materials is instrumental in forming of students' integrative competences as well as a social competence.

INTEGRATIVE COMPETENCE; INTERNET-RESOURCES; DEVELOPING TEACHING MATERIALS; LEARNING PROCESS PARTICIPANTS; INTERDISCIPLINARY INTEGRATION; TEAM WORK

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 378.147:004.738.5

Н.Н. Погодина

*Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)*

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО КАК ОТДЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ В КУРСЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Статья посвящена академическому письму как отдельному аспекту в курсе обучения английского языка в техническом вузе. Рассматриваются задачи, выполнение которых необходимо для успешного осуществления этой деятельности. Наиболее существенными являются: создание представлений о законах построения академического текста, овладение приемами для организации текста. Особое внимание уделено системе оценки работ на примере Open University, UK, а также обучению студентов поэтапной работе на макро- и микроуровнях.

**АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО; ОСНОВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ;
МЕЖДУНАРОДНЫЙ КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ; ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ;
МИКРО И МАКРОУРОВЕНЬ; НАУЧНЫЙ СТИЛЬ; ФОРМАТИРОВАНИЕ**

Современная парадигма образования в обществе обусловлена главным образом социальным заказом, в соответствии с которым формируются стратегические цели обучения иностранным языкам в современной России. Именно английский язык за последние годы приобрел статус посредника, необходимого для успешной интеграции страны в мировое образовательное пространство.

Без основных средств адаптации в глобальном мире, к которым относятся иностранные языки, равно как и родной язык, невозможна личностная и профессиональная самореализация человека. Исходя из этого процесс преподавания иностранных языков, в частности английского, должен быть направлен на подготовку не только к межъязыковому и межкультурному общению, но и к полиязыковому и поликультурному общению на основе доминирующей парадигмы диалога культур и дискурса для устранения сложностей в создании общего коммуникативного пространства. К сожалению, в школах и даже университетах развитию письма уделяется очень мало внимания, основной акцент делается на лексику и грамматику. Но развитие навыков академического письма – это совершенствование языка на всех уровнях [1].

Отсюда не только высокие требования к уровню подготовки по иностранным языкам во всех вузах, но и внесение поправок в методы преподавания иностранных языков в неязыковых вузах. Новый государственный образовательный стандарт высшего профессионального

образования выдвигает одним из требований широкое использование активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой и с целью формирования и развития профессиональных навыков студентов [1] (доля занятий в интерактивной форме от 10 до 40 в зависимости от направления). Другими словами, формирование основных компетенций обучающихся является одной из важнейших задач, стоящих перед техническим вузом в связи с модернизацией отечественного образования.

За последние годы многие вузы России успешно встали на путь такой модернизации, в частности, в Санкт-Петербургском политехническом университете курс Академического письма (Academic writing) является частью программы обучения английскому языку студентов физико-математических специальностей с 2012 года.

Актуальность профессионально-ориентированного подхода, предполагающего формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессионально деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления к обучению иностранным языкам студентов неязыковых специальностей очевидна. Главной составляющей такого подхода в развитии у студентов умений речевой деятельности, которая представляет собой активный, целенаправленный процесс передачи или приема сообщения. Этот процесс делится на два вида: устную и письменную коммуникацию. Набор определенных компетенций, позволяющих человеку осуществлять ту или иную деятельность в академической среде важен не только студентам, но и начинающим ученым, а также и тем, кто давно публикуется в отечественной научной прессе и хочет опубликовать результаты своих исследований в международных высокорейтинговых журналах. Ведь правила написания научных текстов в России и в англоязычной среде резко отличаются.

Владение письменной коммуникацией предполагает развитие таких важных и необходимых навыков у студента для успешного осуществления профессиональной деятельности в будущем как: ясное изложение своих взглядов, представление результатов научной работы, участие в публичных дискуссиях и докладах, выражение своей точки зрения в виде эссе или статьи. И здесь на первый план должны выходить задачи, выполнение которых необходимо для успешного осуществления этой деятельности: создание представлений о законах построения академического текста, демонстрация различных приемов работы с различными видами текстовой документацией и их составляющими (оглавление, указатель и т.д.), овладение приемами для организации текста, выражения собственных мыслей логически, выдвижения гипотез и построение доказательств, использование систем критериев оценки академического письма [2]. Написание научных работ, в силу необходимости следовать четкой структуре, подбирать слова, пользоваться дополнительной литературой, является мощным инструментом развития не только письменной, но и устной речи. Практика показывает, что люди, которые изучают английский как

иностранный и развивают при этом навыки письма, совершенствуют разговорные навыки быстрее и качественнее.

Не последнюю роль в системе обучения играет и ознакомление с системой оценки работ обучающихся. Одними из наиболее известных международных критериев оценки является разработанные в Открытом Университете Великобритании (Open University, UK). Эссе оцениваются с максимальной оценкой в 100 баллов, которые включают в себя шесть уровней с соответствующими требованиями к каждому уровню.

Отличный уровень (85-100 баллов). Эссе отличного уровня должно соответствовать следующим требованиям:

- * обеспечить всеобъемлющий и точный ответ на вопрос, демонстрируя широту и глубину понимания соответствующих аргументов и вопросов;

- * показать развитую способность синтезировать широкий спектр материалов;

- * показать развитое умение конспектировать, анализировать и противопоставлять противоположные мнения и эффективно оценить их сильные и слабые стороны;

- * продемонстрировать ясность аргументации и выражения;

- * разработать сложную аргументацию, демонстрируя логическое мышление и эффективное использование хорошо подобранных примеров и доказательств;

- * при необходимости, продемонстрировать умение применять идеи нового материала в новом контексте;

- * продемонстрировать глубокое понимание теоретических вопросов;

- * продемонстрировать способность писать с теоретической точки зрения, в том числе с использованием соответствующих общепринятых научных понятий и лексики;

- * показать творческий и оригинальный подход (в рамках ограничений по степени научности);

- * точно использовать стандартную систему ссылок

Хороший уровень (70-84 балла). Эссе хорошего уровня должно соответствовать следующим требованиям:

- * обеспечить точный ответ на вопрос со знанием дела;

- * быть достаточно всеобъемлющим;

- * опираться на различные источники;

- * быть хорошо организованным и структурированным;

- * продемонстрировать способность к сильной и логической аргументации, подкрепленной соответствующими примерами и доказательствами;

- * показать способность автора синтезировать широкий спектр материалов;

- *показать умение конспектировать, анализировать и противопоставлять противоположные мнения и эффективно оценить их сильные и слабые стороны;

- *продемонстрировать умение эффективно работать с теоретическим материалом и знакомство с общепринятыми научными понятиями и лексикой;

- * при необходимости, продемонстрировать умение применять идеи нового материала в новом контексте;

- * показать хорошее понимание материала;

- * быть четко представленным;

- * точно использовать стандартную систему ссылок

Удовлетворительный уровень (55-69 баллов). Эссе удовлетворительного уровня должно соответствовать следующим требованиям:

- * дать адекватный ответ на вопрос, возможно требующий дополнения или опирающийся на ограниченный набор исходных материалов;

- * быть точным, при некоторых недочетах и мелких ошибках

- * сообщить разработанные базовые логические аргументы с соответствующим их использованием

- * содержать примеры и доказательства;

- * продемонстрировать способность автора синтезировать широкий спектр материалов;

- * показать умение конспектировать, анализировать и противопоставлять противоположные мнения и эффективно оценить их сильные и слабые стороны;

- * продемонстрировать основные навыки работы с теоретическим материалом и некоторое знакомство с общепринятыми научными понятиями и лексикой;

- * быть написанным собственными словами автора;

- * показать понимание стандартных правил оформления ссылок, при некоторых ошибках и упущениях

Слабый удовлетворительный уровень (40-54 балла). Эссе оценивается как слабое удовлетворительное, если при его написании:

- * продемонстрированы базовые навыки в областях, определенных в перечне требований к удовлетворительному уровню, но возможно:

- * основной вопрос затронут вскользь;

- * упущен ключевой момент;

- * содержится ряд неточностей или упущений;

- * продемонстрировано недостаточное изучение связанных с темой материалов;

- * доводы не поддерживаются надлежащими доказательствами;

- * допущена чрезмерная зависимость от исходного материала;

- * приведено недостаточное число ссылок

Слабый неудовлетворительный уровень (30-39 баллов). Эссе оценивается как слабо-неудовлетворительное, если оно:

- * не дает ответа на вопрос;
- * содержат очень мало соответствующего материала;
- * показывает некоторую осведомленность, но содержит только поверхностное раскрытие темы с многочисленными ошибками и упущениями так, что понимание автором ключевых пунктов оказывается под вопросом;
- * текст очень неорганизован;
- * содержит много неприемлемых материалов;
- * отсутствуют какие-либо реальные аргументы или приводятся аргументы не в пользу доказательства;
- * демонстрирует незнание общепринятых научных понятий и недостаток словарного запаса, неспособность использовать общепринятые научные навыки, такие как критическая оценка, синтез и т. д.;
- * сильно зависит от источников;
- * частично является плагиатом;
- * демонстрирует проблемы применения соответствующих правил написания, так, что смысл эссе становится систематически неясен.

Явно неудовлетворительный уровень (до 29 баллов). Эссе считается явно неудовлетворительным, если оно:

- * показывает глубокое непонимание основного материала;
- * показывает полную неспособность понять или ответить на вопрос;
- * предоставляет абсолютно неадекватную информацию;
- * является бессвязным;
- * является плагиатом [3].

Такая система оценки позволяет выработать рекомендации о дальнейшем развитии студента. Подробно ознакомившись с изложенным выше критериями обучающийся будет знать, на что ему нужно обратить внимание, что детально проработать, чтобы следующий раз написать эссе более успешно.

Следующим не менее важным моментом в процессе обучения является наличие мотивации у студентов и их вовлеченность в учебный процесс. Этому как нельзя лучше способствуют использование интерактивных средств обучения и совместная выработка общих правил. Уже с первого занятия стоит особо выделить отличительные черты академического письма, научить студентов различать тексты по стилям и жанрам.

Примеры хорошо написанных статей помогут выработке грамотного подхода при комментировании статей. Знакомство с различными видами чтения (просмотровое-scanning, чтение заголовков, подзаголовков, просмотр абзацев, ознакомительное чтение-skimming, для понимания более существенного в статье, чтение с извлечением полной информации-reading for detailed comprehension, чтение с критической оценкой и анализом текста-critical reading) [4] играет не последнюю роль для написания текстов, работа с которыми не должна вызывать затруднение у потенциальных читателей.

Навык академического письма несет в себе осмысляющую и обобщающую функцию. В связи с этим грамотное резюмирование лекции или доклада является залогом успешного усвоения курса. На смену бездумным, бессистемным и длинным нетекстовым заметкам должны прийти: выделение, осмысление и формулировка в виде краткого текста основных идей автора. При этом, в обязанности преподавателя входит обратить особое внимание студентов на то, что англо-американская риторика разительно отличается от логики повествования российского ученого.

Первое и главное в академическом тексте – его структура. Эссе, доклады и простые научные работы состоят из вступления, основной части и заключения. Вступление (Introduction) содержит в себе, кроме презентации темы, так называемый тезис (thesis statement), в котором одним предложением нужно изложить главную идею работы. В основной части (Body) автор должен расписать свою тему в двух-трех абзацах. В заключении (Conclusion) формулируются выводы с опорой на заявленный тезис. В сложных и длинных работах в основной части пишется обзор литературы по теме (Literature Review), рассматривается какой-то конкретный наглядный пример (Case Study), осуществляется обсуждение проблемы (Discussion) [5].

Иногда автору необходимо включить в работу содержание, приложения, список использованной литературы, благодарность людям, которые помогли ему в написании работы, ссылки на рекомендованную литературу и прочее. Вторая черта – научный стиль изложения информации. При написании академического текста необходимо забыть о сокращениях грамматических форм (употреблять do not вместо don't), сленговых словах и выражениях, длинных и нелогичных предложениях. Все факты нужно подкреплять ссылками на источник, пользоваться выводами других людей, которые работали с рассматриваемой темой ранее. Выражать свое мнение можно как простыми, так и сложными предложениями, однако они должны быть легкими для восприятия и понятны с первого раза. Важно помнить о так называемых «коннекторах», вводных словах и конструкциях (however, as a result, hence, in this way, primarily, additionally и так далее) [5].

Следующая достойная внимания характеристика – это форматирование. Все работы оформляются согласно определенным стандартам, которые, например, в США называют стилями. К самым распространенным относятся стили APA (American Psychological Association), MLA (Modern Language Association), Chicago и Harvard. Выбор их зависит в первую очередь от предмета, затем от учебного заведения, и, конечно же, от преподавателя. Чаще всего работы пишутся стандартным 12-м шрифтом Times New Roman с двойным межстрочным интервалом и полями по одному дюйму [6: 42].

Ключевым моментом курса Academic writing является обучение поэтапной работе, включающее в себя макро- и микроуровни [7]. Так на макроуровне посредством мозговой атаки (brainstorming) и записью всех спонтанно возникающих идей, составлением семантической карты (mind-mapping), систематизированием и логическим распределением идей,

высказанных во время мозговой атаки [8]. Владением языком на микроуровне подразумевает умения строить предложения, употреблять вспомогательные слова, такие как местоимения, связки, союзы и т.д. [9].

Объединение традиций и инноваций на основе использования зарубежного опыта развития академических навыков в российском образовании является залогом успешного построения курса. Так авторы учебного пособия Dorothy E.Zemach, Daniel Broudy,Chris Valvona. Writing Research Papers: From Essay to Research Paper. Macmillan. 2011 предлагают строить курс от написания отдельного параграфа к целому эссе, хотя конечно более разумным было бы начинать курс с общего разъяснения что такое «академическое письмо».

Новые возможности для совершенствования всех видов деятельности, развитие умений и навыков критического мышления, необходимых для успешной учебы в высших учебных заведениях и магистратуре открывают учебные пособия серии Skillful. Пособие по письму «Reading and Writing» основано на сотрудничестве интуитивных и рациональных навыков (persuasive essay), принципе пошаговости, обучает правильному подбору грамматических средств для достижения определенной цели. Темы для письменного обсуждения должны основываться на материале «живом», позволять развернуть интересную дискуссию или монолог.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1. Одинокая М.А.** Значение интерактивных методов для современного профессионального образования // Перспективы развития науки и образования сб. науч. тр. IV междунар. науч.-практ. конф. Под общ.ред. А.В. Туголукова. 2016. С. 11-13. ISBN: 978-5-9906984-8-2
- 2. Redman P.** Good Essay Writing. Sage Publications. The Open University, 2006.108 с.
- 3. Шевченко С.Э., Прохорова Е.Ф.** Методическое пособие по работе с Общеввропейской шкалой иноязычной коммуникативной компетенции. СПб: Факультет филологии и искусств СПбГУ(РИО). 2009. – 56 с.
- 4. Бордовская Н.В.** Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учебное пособие. – СПб: ООО "Книжный Дом» 2007. 213 с. ISBN: 978-5-94777-106-0
- 5. Wallace M.** Study Skills in English .Cambridge: CUP, 2006. – 79 с.
- 6. Cummins, J.** Literacy, Technology and Diversity.-London: Sage Publications.2007. 130 с.
- 7. Колесникова Н.И.** От конспекта к диссертации: Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2002. — 288 с. ISBN 5-89349-162-9 (Флинта).
- 8. Одинокая М.А.** Формирование основ когнитивной и коммуникативной компетенции средствами иностранного языка в условиях самостоятельной работы студентов технического вуза. // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2014. №4(208). С. 192-196.
- 9. Колесникова Н.И.** От конспекта к диссертации: Учебное пособие. – М.: Наука, 2008. 157 с. ISBN 6-02-002770-7 (Наука)

Погодина Надежда Николаевна – старший преподаватель Высшей школы иностранных языков Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: nezabudka597@yandex.ru.

Pogodina Nadezhda N. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: nezabudka597@yandex.ru.

ACADEMIC WRITING AS A SEPARATE ASPECT FOR ENGLISH TEACHING IN TECHNICAL UNIVERSITY

The article deals with Academic writing as a separate aspect for English teaching in technical universities. The article gives a detailed description of the tasks to be performed for successful implementation of this activity. Among them, the most important are the creation of ideas about the laws of academic writing construction, learning text organization skills. Emphasis is on the quality evaluation system on the example of Open University, UK, and training students of phased work.

ACADEMIC WRITING; CORE COMPETENCIES; INTERNATIONAL EVALUATION CRITERIA; PROFESSIONAL SKILLS; MICRO AND MACRO-LEVEL; SCIENTIFIC STYLE; FORMATTING

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 37.046.14

Б.В. Тарев

*Национальный исследовательский университет
Высшая школа экономики (Россия)*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ

Лексическая система многих языков характеризуется большей степенью толерантности к проникающим единицам других языков. На это влияют как лингвистические, так и экстралингвистические факторы. Преподавание иностранных языков должно учитывать изменяющийся характер и состав лексической (терминологической) системы, ее актуальность и жизнеспособность. Изучение студентами путей и способов терминологических заимствований является мотивирующим приемом работы с точки зрения методики и лингводидактики.

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ; ПОПОЛНЕНИЕ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ;
МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.**

Трансформация языковой системы, изменчивость всех уровней языка, как известно, есть явление закономерное. Особенно явно такие изменения проявляют себя в настоящий момент в эпоху информатизации, технологизации всех стороны жизнеобеспечения государства и общества. В контексте межкультурного обмена (взаимодействия) модификация языковой системы еще более усиливается, становится культурно обусловленной, и именно это позволяет представителям разных социумов понимать друг друга, как в бытовом, так и профессиональном деловом общении.

Упомянутые изменения проходят, безусловно, с различной степенью интенсивности. Известен «консерватизм» фонетической и грамматической систем, он предопределяет более медленные процессы развития, «сдержанное» отношение к нововведениям. Вполне очевидно, что подобный «консерватизм» определяется, прежде всего, относительно установившимся характером данных систем: и грамматика, и фонетика с некоторым трудом воспринимает и ассимилирует любые изменения, в том числе изменения, которые являются результатом языковых контактов.

Лексическая система, в свою очередь, является более гибкой и в большей степени подвержена различного рода изменениям. Одним из путей пополнения лексической системы является заимствование слов из других языков. Интересно в связи с этим рассмотреть в данной публикации два значимых вопроса. Во-первых, необходимо сконцентрировать внимание на сущности пополняющих тезаурус лексических заимствований, определить движущие силы этих процессов, необратимость этого «движения»

лексической системы. Во-вторых, следует определить, какую роль такого рода континуальные процессы должны играть при обучении иностранному языку будущих специалистов в области экономики.

Лексические заимствования являются одним из путей обогащения того или иного языка и не приводят к утрате им своей специфики и самобытности. Развитие языка продолжает осуществляться по свойственным ему внутренним законам даже в том случае, когда он включает в свой словарный состав довольно значительное количество иноязычных слов, как это было, например, с английским языком после норманского завоевания [1].

Судьба заимствованных слов может быть различной: одни из них прочно укрепляются в заимствующем языке и остаются в нем как неотъемлемая часть общеупотребительной лексики; другие сохраняются на положении слов специального значения; третьи, переставая служить целям общения, постепенно выходят из употребления и затем совершенно исчезают.

Вхождение иноязычного слова в лексическую систему заимствующего языка является длительным и сложным процессом. Вследствие различных причин ассимиляция может не стать полной и окончательной, и заимствуемое слово сохраняет какие-то признаки, свойственные ему в языке-источнике. Однако эти «остаточные» явления нельзя представлять себе как некую механическую незаконченность «обработки» слова в заимствующем языке: единица, обладающая «признаком иноязычности», должна быть поддержана достаточным количеством других слов с аналогичным признаком или же определенной языковой практикой в прошлом или настоящем. Такие группы слов образуют периферийные системы, которые стремятся или адаптироваться и раствориться в основной системе, или же войти в нее, вызвав частичную ее перестройку.

Анализ причин заимствования лексических единиц позволяет разделить их на два вида: экстралингвистические, социолингвистический и собственно лингвистические [2]. К экстралингвистическим причинам можно отнести: 1) культурное влияние одного народа на другой; 2) наличие устных или письменных контактов стран с различными языками; 3) повышение интереса к изучению того или иного языка; 4) авторитетность языка-источника (что иногда приводит к заимствованию многими языками из одного языка и появлению интернационализмов); 5) исторически обусловленное увлечение определенных социальных слоев культурой чужой страны; 6) условия языковой культуры социальных слоев, принимающих новое слово.

К собственно лингвистическим причинам можно отнести: 1) отсутствие в родном языке эквивалентного слова для нового предмета или понятия; 2) тенденция к использованию одного заимствованного слова вместо описательного оборота; 3) стремление к повышению и сохранению коммуникативной четкости лексических единиц, которое выражается в устранении полисемии или омонимии в заимствующем языке; 4) потребность в детализации соответствующего значения, разграничении некоторых его смысловых оттенков путем прикрепления их к разным словам; 5) тенденция

к экспрессивности, ведущая к появлению иноязычных стилистических синонимов; 6) отсутствие в родном языке возможности образования производных от имеющегося в данном языке однотипных исконного слова; 7) накопление в заимствующем языке однотипных слов, у которых намечается вычленение одного из подобных элементов; таким образом, заимствуются морфемы и словообразовательные элементы.

В узких рамках данной статьи мы концентрируем внимание только на заимствовании терминологической лексики финансово-экономической деятельности (английский язык). Как видится, необходимо, прежде всего, проанализировать причины и пути проникновения иноязычных слов в терминосистему принимающего языка. Как правило, пополнение терминологии производится, прежде всего, для уничтожения обнаруженных при ее проверке лакун, а также лакун, получившихся в результате браковки наличных терминов и спецификации омонимов. При отсутствии в лексической системе принимающего языка слова, имеющегося в иностранной терминологии, при установлении производственной реальности данного явления и необходимости выражения его языковыми средствами необходимо создание нового термина. Иной раз заимствуются целые терминологические пласты (блоки), если в языке-источнике та или иная система разработана полнее и лучше.

Проблема целесообразности заимствования иноязычных и использования интернациональных терминов всегда находилась в поле внимания терминологов. Однако известно, что критерии оценки того или иного иноязычного термина усматриваются не столько в его происхождении, а в соответствии требованиям системности, краткости, словообразовательной продуктивности и, в первую очередь, требованию ассимилироваться в принимающем языке.

Необходимо отметить, что существуют два пути проникновения в принимающий язык заимствуемой лексики. Во-первых, это проникновение через устную речь, что в большинстве своем было характерно для ранних этапов языковых контактов, оно практически не встречается в настоящее время в условиях общества с развитой социально-экономической системой. Во-вторых, это проникновение через письменную речь. При письменном способе заимствования проникновению слова способствуют: 1) специальная терминология; 2) пресса; 3) интенсивная деловая письменная коммуникация (переписка); 4) переводы специальной иностранной литературы. (Мы упомянули только некоторые из большого количества существующих путей проникновения заимствуемой лексики).

Для письменного пути заимствования характерна большая стабильность как в составе заимствуемой лексики, так и в фонологических и морфологических моделях ее освоения в заимствующем языке. При письменном заимствовании сам этот процесс приобретает в гораздо большей степени системный характер по сравнению с аналогичными процессами при заимствовании лексики устным путем.

Проникновение иноязычной лексики в принимающий язык можно условно классифицировать по шести типам письменных заимствований. Данная классификация представлена А.В. Суперанской [3] и являет собой достаточно полный, хотя и не всегда бесспорный, список путей и способов адаптации заимствований в принимающем языке.

Первым из шести путей является прямое заимствование без всякого изменения написания заимствуемого слова. Оно возможно только при тождестве графики языков исходного и заимствующего и применяется, например, при заимствовании из одного западного языка в другой. Примеры такого типа заимствования финансово-экономической терминологии можно заметить в огромном множестве, проводя сравнительное изучение западноевропейских языков:

– фр.: *arbitrage, bonification, deport, allonge, borderau* – англ.: *arbitrage; bonification, deport, allonge, borderau*;

– нем.: *mark, block, agent, grundism* – англ.: *mark, block, agent, grundism*;

– исп.: *embargo* – англ.: *embargo*;

– гол.: *gulden* – англ.: *gulden*.

Объяснение тому факту, что в западноевропейских языках наблюдается большое число совпадающих по написанию и по значению лексических единиц, конечно же, лежит на поверхности. С одной стороны, это то, что они являются близкородственными (напр., английский и немецкий; французский и испанский и т.д.) и не всегда сходные по написанию и значению слова обязательно должны иметь отношения заимствуемого и заимствованного слова. И, следовательно, с другой стороны, – широко распространенное использование «интернационализмов» – заимствований из классических языков. Подавляющее большинство интернационализмов в письменной форме легко отождествляется в разных языках благодаря комплексности их восприятия и достаточности узнавания лишь общего контура, а не деталей слов. Например,

– фр.: *assortiment, compagnon* – англ.: *assortment, companion*;

– нем.: *Taxe* – англ.: *tax*;

– ит.: *portfogli* – фр.: *portfeuille* – англ.: *portfolio*.

В силу различия графических систем русского языка и западноевропейских языков говорить о возможности проникновения заимствований в русский язык по такому пути не представляется возможным.

Второй путь заимствования – транслитерация. По мнению А.В. Суперанской «транслитерация – передача графема за графемой эквивалентными графемами другой стандартизированной письменности» [3: 36]. С точки зрения автора «транслитерация применяется в ряде специальных случаев и не должна применяться в общей печати» (там же). Такое понимание транслитерации приводит к тому, что под этим термином понимается условный код, через который нельзя усвоить систему фонем

языка-источника и который в лучшем случае может дать однозначность ретранслитерации.

Неоднозначное использование термина «транслитерация» приводит к тому, что авторы работ, исследующих пути проникновения заимствованной лексики, расходятся в его определении. Существует мнение, что при транслитерации нельзя выходить за рамки существующего алфавита. В то время как А.В. Суперанская говорит о кодовой системе способной включать в себя символы иных алфавитных систем [3]. В силу того, что терминология финансово-экономической деятельности является лексической системой в значительной мере приближенной к общеупотребительному языку, то выделение каких-либо особых, присущих именно данной терминосистеме элементов, не имеет смысла. Можно просто обозначить только общие для многих терминосистем номенов, типа: «S», «P», имеющих в большей степени математическое значение.

Третий путь – практическая транскрипция – определяется как строго ограниченная графемами своей письменности. Данный термин тесно смыкается с термином транслитерация при различном смысловом наполнении различными авторами. Такая передача требуется для общей печати, ибо для широкого читателя какие бы то ни было отступления от привычной практики письма, какой бы то ни было выход за пределы существующего алфавита не понятен и не нужен. Каким бы термином мы не пользовались, необходимо признать, что данный подход является самым продуктивным независимо от того, совпадает ли графика взаимодействующих языков или нет. Множественность примеров (англ.: *ad valorem* – русс.: «ад валорем»; ит.: *girante* – русс.: *жирант*; исп.: *cargo* – англ.: *cargo* – русс.: *карго* и т.п.) говорит о том, что данный путь заимствования является наиболее продуктивным, когда появляется объективная необходимость введения нового слова, а соответственно, и понятия в принимающий язык.

Четвертый путь – научная транскрипция, фонетическая и фонематическая, применяется в специальной литературе только в особых, строго определенных случаях. Опять же неактуальность данного пути заимствования для финансово-экономической терминологии дает нам возможность оставить его без особого внимания.

Одним из продуктивных путей пополнения языка заимствуемой лексикой (не только терминологической, но и общеупотребительной) является морфологическая передача иноязычного слова формами, соответствующими грамматике принимающего языка.

Необходимо отметить возможность установления корреляционных отношений между графемами терминологических единиц русского языка и их графическими коррелятами в западноевропейских языках. Сопоставление графического облика заимствованных в русский язык терминологических единиц языка пользующегося латиницей помогает установить закономерные соответствия и в этом смысле корреляционные пары графических элементов двух сопоставляемых систем (языков). В свою очередь это способствует

упорядочению введения в принимающий язык заимствованных лексических единиц [4: 2].

Сравнение коррелирующих терминов финансово-экономической лексики в различных языках показывает значительное количество соответствий по так называемым интернациональным морфологическим составляющим. В большинстве своем эти морфологические составляющие восходят к латинскому и греческому языкам (*accumulation*, *economist*, *deflator*, *финансист*, *кредитор* и т.п.). Практика заимствования лексических единиц в русский язык очень часто показывает, что иноязычный морфологический элемент заменяется на уже имеющуюся в языке «более привычную» морфологическую конструкцию. (Ср.: англ.: *liquidity*, *adequacy* - русс.: *ликвидность*, *адекватность* и т.п.).

В последнее время пополнение заимствованной экономической терминологии происходит за счет проникновения в язык англицизмов, которые в свою очередь пополняют язык и словообразовательными конструкциями. Такие слова, как «*маркетинг*», «*лизинг*», «*процессинг*» и т.п. становятся настолько привычными, что начинают встречаться и в неспециальной литературе. Таким образом можно предположить, что морфологический элемент «-инг», который ранее не проявлял, да и не мог проявлять словообразовательную активность, вполне может через определенное время действовать как активная морфологическая модель.

Шестой путь проникновения заимствуемой лексики реализуется посредством лексической передачи, то есть полный или частичный перевод. Лексическая передача практикуется достаточно широко, но данный способ не привносит в язык нововведений с точки зрения плана выражения.

Итак, рассмотрев некоторые пути проникновения в принимающий язык иноязычной лексики на материале финансово-экономической терминологии, можно сделать некоторые обобщения. Прежде всего, необходимо еще раз подтвердить тот постулат, что любая терминология развивается в соответствии с общими законами языка и подчиняется его требованиям унификации и адаптивности. Заимствование экономических терминов также подчиняется данным требованиям. Рассматривая продуктивность путей проникновения заимствований, можно выделить как особо активные – прямое заимствование, практическую транскрипцию (или транслитерацию) и морфологическую передачу. Научная транскрипция и транслитерация (в определении А.В. Суперанской) не могут быть названы активными путями, так как они сами по себе ограничены в использовании и не могут приниматься общим языком в повседневной коммуникативной функции.

Проделанный лингвистический анализ показывает, что сегодня пополнение терминосистемы – процесс необратимый. Как бы ни ратовали отдельные ученые за «чистоту» языка, как бы ни требовали искоренения из русского языка англицизмов, им приходится мириться с объективно происходящими процессами пополнения терминологических систем. Данный закономерный факт, как и любые другие аналогичные процессы, не может не

отразиться на *лингводидактической системе*, в частности, на процессе обучения иностранному языку студентов – будущих экономистов, специалистов в области финансово-кредитной деятельности.

Терминологическая лексика является неизменным составляющим компонентом содержания обучения ИЯ. Ее состав характеризуется определенной программой количественной стабильностью, а вот в качественном смысле она требует к себе иного отношения. Процессы, способствующие развитию терминосистемы, не могут не отразиться на составе отбираемых терминологических единиц. Следовательно, необходим периодический пересмотр отобранных для обучения терминов, пополнение этого объема за счет новых (заимствованных) единиц, статус которых в терминосистеме языка научно доказан и нормативно (а не узואально) утверждён. Это пополнение не может не обусловить необходимость изъятия из терминологического минимума (в целях компенсации) некоего объема единиц, менее значимых, либо устаревших.

Таким образом, теория терминологических заимствований, прежде всего, сказывается на принятии адекватных решений в области формирования списка терминов, необходимых для усвоения студентами.

Другой методический аспект, который подвержен влиянию с позиций данной теории, связан непосредственно с процессом презентации и семантизации таких заимствованных терминологических единиц. Этот процесс, как представляется, имеет глубокий культурологический, вернее межкультурный потенциал. Использование информации о возникновении термина, о его этимологии в языке-источнике (например, французском для английского; английском для русского и т.д.) позволяет реализовать «скрещивание» фрагментов профессиональных культур. Студент на примере осознает большую/меньшую развитость, уровень прогрессивности той или иной сфере своей специализации в разных странах. Это особенно важно для специалистов в области мировой экономики. Происходит проникновение в профессиональную картину мира другой страны, понимание мировых интеграционных процессов, происходящих в экономике и финансовой деятельности. Формируется профессиональная кросс-культурная ментальность, столь значимая в современном контексте межкультурной коммуникации.

Помимо глобальных изменений в подструктуре сознания личности специалиста реализуются и более мелкие, но не менее значимые для овладения иностранным языком процессы, имеющие скорее прагматическую ценность. Благодаря пониманию существа явления заимствования, причин, приводящих к необратимости этого процесса, знание основных закономерностей и прогнозирование наиболее вероятных путей интеграции новых иноязычных терминов в лексическую систему принимающего языка позволит студенту лучше усвоить (осознать, переработать, запечатлеть в памяти) заимствованные термины. А это первый шаг на пути их активного использования, свободного оперирования ими в процессе профессиональной коммуникации, в ходе реализации международного сотрудничества.

Для иллюстрации реализации таких потенциальных возможностей теории терминологического заимствования мы приводим примеры упражнений, которые могут быть использованы при предъявлении, и первичной активизации новых терминологических единиц.

– *Найдите в тексте слова иноязычного происхождения. Определите язык происхождения заимствования.*

– *Сравните слова, представленные в таблице. В чем выражается их сходство?*

– *Объясните причины проникновения в русский язык следующих терминов: "маркетинг", "биллинг", "франчайзинг". Используйте знания, полученные на лекциях и семинарах специальных дисциплин.*

– *Дайте различные варианты заимствования в русский язык следующих терминов: "merchant bank", "annuity", "ultimate downfall".*

Данные примеры демонстрируют жизнеспособность и прагматическую важность подобных заданий. Как видится, может быть создана целостная система (серия) упражнений, нацеленных на обучение студентов пониманию, интерпретации, верному толкованию терминологических заимствований и оперированию ими.

Тем самым, по итогам наших рассуждений мы можем сделать вывод о том, что в процессе обучения студентов иноязычной терминологии необходимо акцентировать их внимание на путях и способах терминологических заимствований. Это интересный (занимательный, мотивирующий) прием работы, имеющий смысл как в частном (методическом) смысле, так и в широком (лингводидактическом) аспекте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Володина М.Н.** Когнитивно-информационная природа термина (на материале терминологии средств массовой информации). – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 128 с.
2. **Храбан Т.Е.** Лексическое заимствование как результат межкультурной и межъязыковой коммуникации // Ученые записки УО ВГУ им. П.М.Машерова. 2016. Т. 21. С. 138-143.
3. **Суперанская А.В.** Заимствование слов и практическая транскрипция. М.: АН СССР, 1962, С.48.
4. **Тарев Б.В.** Графическое оформление заимствованной терминологической лексики (на материале финансово-экономической терминологии русского и английского языков): автореф. дисс....канд. филол. наук. 10.02.19 - Теория языка. Москва. 1992, С.26.

Тарев Борис Владимирович – профессор кафедры иностранных языков Департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; 101000, ул. Мясницкая, д. 20, Москва, Россия; e-mail: boristarev@mail.ru.

Tarev Boris V. – National Research University Higher School of Economics, 101000, Myasnitskaya ulitsa, 20, Moscow, Russia e-mail: boristarev@mail.ru.

LINGUISTIC AND DIDACTIC ASPECTS OF LEXICAL BORROWINGS

Lexical system of many languages is characterized by a greater degree of tolerance to penetrating units of other languages. This is affected by both linguistic and extra-linguistic factors. Teaching foreign languages should take into account- the changing nature and composition of the lexical (terminological) system, its topicality and resilience. Teaching students the ways of borrowing terminology is a motivating working method in terms of teaching methodology and didactics.

LEXICAL BORROWING; REPLENISHMENT TERM SYSTEM; THE METHOD OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 372.881.1

Т.Н. Птицына

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ТЕОРИЙ ОСВОЕНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (SECOND LANGUAGE ACQUISITION: SLA)

Краткий обзор современных подходов к процессу освоения иностранного языка, которые составляют фундамент теории обучения второму иностранному языку. Бихевиоризм, аккультурация и теория Универсальной грамматики, равно как и теория доступного освоения, интерактивность, репрезентативность, коннекционизм и социальная теория могут быть творчески переработаны каждым преподавателем в контексте стоящих перед ним задач. Это обеспечит их движение к «краевому хаосу» – зоне креатива с максимальным обучающим потенциалом.

БИХЕВИОРИЗМ; АККУЛЬТУРАЦИЯ; ТЕОРИЯ УНИВЕРСАЛЬНОЙ ГРАММАТИКИ; ТЕОРИЯ ДОСТУПНОГО ОСВОЕНИЯ; ИНТЕРАКТИВНАЯ ТЕОРИЯ; РЕПРЕЗЕНТАТИВНАЯ ТЕОРИЯ; СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ТЕОРИЯ; КОННЕКЦИОНИЗМ.

Диана Ларсен-Фриман [1], посвятившая свою научную работу вопросам освоения второго иностранного языка (second language acquisition: SLA), выделяет около 40 существующих теорий, в ракурсе которых предлагается рассматривать процесс его освоения. Современный этап развития теории и практики SLA не располагает единым универсальным методом, так как процесс изучения иностранного языка, в отличие от предположения о линейности, лежащего в основе каждой из теорий, не является таковым, и поэтому не может быть представлен как некое предсказуемое явление. Как мы видим, все эти теории в большей степени ориентированы на освоение синтаксических конструкций и не принимают во внимание другие важные аспекты.

Мы здесь рассматриваем восемь из существующих подходов к процессу освоения иностранного языка: бихевиоризм, аккультурация, теория Универсальной грамматики, теория доступного освоения, интерактивная теория, репрезентативная теория, социокультурная теория и коннекционизм, так как, на наш взгляд, они лежат в фундаменте метода освоения и обучения.

Теория бихевиоризма, как направление в психологии, легла в основу подхода «стимул-реакция», который рассматривает язык как набор структур, а его освоение – как деятельность по формированию привычки. Игнорируя внутренние ментальные процессы, эта теория обращается к языковой среде и стимулам, которые она обуславливает. Освоение языка интерпретируется как

процесс выработки привычки, которая формируется автоматически под воздействием стимулов и в результате простого механического повторения на основе наблюдений. Таким образом, освоение иностранного языка сводится к формированию автоматической языковой привычки. Но в такой трактовке бихевиоризм уничижает роль интеллектуальной деятельности и рассматривает процесс освоения иностранного языка как способность согласованного вычленения основанных на правилах паттернов из ситуаций, предлагаемых языковой средой студентам [2].

Аккультурация – это еще одна теория, ориентированная на языковую среду, была предложена Шуманом [3]. Он на основании эксперимента с применением количественного показателя, пришел к выводу, что минимальная результативность в освоении синтаксических структур наблюдалась у тех студентов, которые социально и психологически были дистанцированы от носителей языка.

Данный эксперимент позволил ему выдвинуть гипотезу, что результативное освоение иностранного языка является следствием «социальной и психологической интеграции студента в сообщество носителей изучаемого языка». Таким образом, теория аккультурации утверждает, что успех освоения иностранного языка зависит от степени социального и психологического взаимодействия студента с носителями изучаемого языка и группой, изучающей этот язык.

Теория на постулатах Универсальной грамматики для последователей Хомского стала фундаментом методики SLA как противопоставление подходам, основанным на роли языковой среды. Интерес Хомского лежит в природе языка, и он рассматривает его как отражение сознания [4]. Согласно данной теории каждый индивидуум биологически наделен языковым даром, инструментарием для освоения языка, который обуславливает начальное состояние языкового развития. Теория Универсальной грамматики полагает, что воздействие внешней среды не имеет значения для освоения иностранного языка. Если студенты иностранного языка в состоянии осваивать абстрактные понятия, что не могло бы быть результатом внешнего воздействия, то это является твердым доказательством того, что принципы Универсальной грамматики ограничивают опору на параллельные с родным языком грамматические конструкции в освоении интерактивного языка. Критики этой теории отмечают, что «подход Универсальной грамматики рассматривает обучаемого как интеллектуальный компьютер, содержащий языковую программу [5], а не как социальный элемент.

Под влиянием предположения Хомского о том, что язык является врожденным даром, Крашен пошел дальше и выдвинул обоснованную гипотезу, которая разделяет изучение и освоение в процессе SLA. Сначала она получила наименование Мониторинговой модели, затем он переименовал ее в Установочную модель, ориентируясь на тот материал, который лежит в основе освоения, но в последствии Крашен остановился на наименовании Модели доступности, выделяя важность интеллектуальных процессов, отвечающих за освоение иностранного языка. Согласно Крашену

[6]. Модель доступности тесно связана с другими теориями и подразумевает освоение иностранного языка на уровне подсознания, а не является осознанным заучиванием. Сформированная иерархическая грамматическая структура является результатом всестороннего воздействия на обучаемого. Мы видим, что Крашен рассматривает свою модель как линейный процесс, который не только устанавливает причинно-следственные отношения между воздействием и освоением, но также утверждает, что грамматическая структура языка осваивается в определенном порядке, чем сводит процесс только к ее освоению.

Другие попытки дать теоретическое обоснование SLA являются различными версиями интерактивного подхода, который отстаивают Хатч [7] и Лонг [8] – двое из тех, кто не приемлет Модель доступности Крашена на основе установок. Они разделяют мнение, что Модель доступности (см. Установочная модель) как таковая недостаточна для объяснения SLA. Ученые не соглашались с утверждением того, что студенты сначала заучивают структуры, а затем употребляют их в разговоре, и убеждены в обратном: сначала обучаемый учится как организовывать разговор, как взаимодействовать вербально, и уже на основе этого взаимодействия уясняет для себя синтаксические структуры. Было замечено, что в ходе беседы между носителем и неносителем языка возникает больше модификаций интерактивности, чем в установках, представленных только носителем языка.

Ларсен-Фриман и Лонг доказывают, что интерактивный метод является более эффективным, чем остальные методы, «так как он обращается и к внутренним факторам, и к факторам окружающей языковой среды, чтобы объяснить процесс SLA». Справедливо сказать, что эти оба автора впервые предложили рассматривать язык не только как систему синтаксических структур, но и как суть дискурса.

Так же в противоположность Крашену приводятся аргументы в пользу Репрезентативной теории, которая позже получила наименование «лингвализации» [9]. В рамках данной теории утверждается, что языковая практика помогает обучаемым наблюдать за собственным процессом языковой презентации, что является важным элементом в SLA, что языковая презентация может стимулировать переход обучаемого от семантического, открытого недетерминистического, стратегического мышления, преобладающего при сознательном освоении, к абсолютному грамматическому мышлению, необходимому для точного воспроизводства. Плюсы данного метода состоят в том, что обучаемый может сам определить разрыв между тем, что он хочет сказать, и тем, что он может сказать, и это наблюдение помогает идентифицировать еще неизученное или изученное частично. Репрезентативная модель несет в себе две дополнительные функции: протестировать возможности и запустить процесс осмысления, что является металингвистической функцией. Действительно, обучаемые могут по результатам своего высказывания определить, что и как работает, и проанализировать используемые языковые средства при передаче смысла,

потому что содержание разговора является отношением между передаваемым смыслом и языковой формой.

Социокультурная модель, основанная на теории Выготского [10], основывается на предположении, что изучение иностранного языка является социально обусловленным процессом. Обусловленность эта суть фундаментальный принцип, а язык является культурным артефактом, который выступает посредником в социальной и психологической деятельности. Социокультурная модель объединяет индивидуума и социум и утверждает, что индивидуум формируется социумом и, будучи таковым, всегда суть общественное явление. Именно в социальной среде обучаемые наблюдают, как другие пользуются языком, и подражают им. В основном концепция метода принимает теорию «ближайшего развития» Выготского, интерпретируемая как поддержка, которую получает обучаемый от преподавателей, родственников, одноклассников и т.п. и которая позволяет ему выполнять учебные задания.

Теория коннекционизма объясняет SLA с точки зрения умственной деятельности и обрабатываемой информации, одновременно не принимая гипотезу внутреннего дара. Сторонники данной теории соглашаются с тем, что можно выделить некоторое количество универсальных поведенческих паттернов, но это не означает, что они напрямую связаны с генетической памятью: любое учение есть предмет работы нервной системы. Система обучается в режиме Параллельной дистрибуции [11], где имеет место усиление или ослабление связей. Изучение иностранного языка в этой системе представляется как обработка и повторное воспроизведение опыта, что приводит к усилению связей. Как известно, наша нервная система очень пластична в исходном состоянии, но исходное состояние SLA уже не пластично. Наша нервная система постоянно подстраивается и связывается с родным языком, и тогда слабо выраженные формы иностранного языка могут блокироваться уже имеющимся опытом родного языка, и все дополнительные «установки» могут не привести к продвижению в иностранном языке [12].

В отличие от линейности бихевиоризма коннекционизм имеет презумпцию, что некоторые умственные процессы могут происходить в параллели или одновременно друг с другом, что знание распределяется по различным взаимодействующим каналам. Поэтому нельзя утверждать, что процесс изучения представляется не как последовательность этапов, а, скорее всего, как параллельный процесс, происходящий одновременно в различных отделах мозга.

Несмотря на все исследования, мы не можем утверждать, что нам полностью известен процесс того, как происходит изучение иностранных языков. Нельзя отвергать перечисленные здесь теории, так как каждая из них может рассматриваться как объясняющая этот процесс, хотя это объяснение представляется неполным, характеризующим феномен SLA лишь частично. Тем не менее, все эти попытки не должны отвергаться, потому что в сочетании друг с другом они все же способствуют комплексному пониманию

явления в сочетании с динамической системой, которая движется к «краевому хаосу» – зоне креатива с максимальным обучающим потенциалом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Larsen-Freeman D. and Long M.H.** An Introduction to Second Language Acquisition Research, Longman, New York, 1991. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://www-01.sil.org/lingualinks/LANGUAGELEARNING/OtherResources/BibliographyOfLnggLrnngRsrcs/LarsenFreemanAndLong1991.htm>. Дата обращения 21.08.2015
2. **Johnson M.** A Philosophy of Second Language Acquisition//Yale University Press, New Haven, 2004, 207 с. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://www.twirpx.com/file/1180596/> Дата обращения 21.08.2015
3. **Schumann J.H.** The Acculturation Model for Second Language Acquisition/In: R. C. Gingras, Ed., *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Center for Applied Linguistics. Washington, 1978. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://eric.ed.gov/?id=ED174014> Дата обращения 21.08.2015
4. **Chomsky N.A.** Reflections on Language. Pantheon, New York, 1976, 269 с.
5. **Mitchell R.** and Myles F. *Second Language Learning Theories*. Arnold, London, 2004. [Электронный ресурс]: <http://eprints.soton.ac.uk/12312/> дата обращ. 21.08.2015
6. **Krashen S.D.** Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions //13th International Symposium and Book Fair on Language Teaching (English Teachers Association of the Republic of China). Taipei, 13 November 2004. [Электронный ресурс] – режим доступа – http://www.sdkrashen.com/articles/eta_paper/index.html Дата обращ. 06.07.2016
7. **Hatch E.M.** Discourse Analysis and Language Acquisition /In: E. M. Hatch. Ed., *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Newbury House, Rowley, 1978. – 401-435 сс.
8. **Long M.H.** The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition/In: W. Ritchie and T. Bhatia. Eds. *Handbook of Second Language Acquisition*. Academic Press, San Diego, 1996. [Электронный ресурс] – режим доступа – <http://www.sciencedirect.com/reference/76945> Дата обращения 08.08.2016
9. **Swain M.** Three Functions of Output in Second Language Learning/ In: G. Cook and B. Seidlhofer. Eds., *Principle and Practice in Applied Linguistics Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford University Press, Oxford, 1995. [Электронный ресурс] – режим доступа <http://studylib.net/doc/7456309/output-in-second-and-foreign-language-learning> дата обращ. 06.08.2016
10. **Выготский Л.С.** Мышление и речь. – Издательство "Лабиринт", М., 1999. – 352 с.
11. **Rumelhart D.E., Smolensky P., McClelland J.L. and Hinton G.E.** Schemata and Sequential Thought Processes in PDP Models /In: D. E. Rumelhart, J. L. McClelland and the PDP Research Group. Eds., *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*, Vol. 2, Psychological and Biological Models, MIT Press, Cambridge, 1986. [Электронный ресурс]: http://www.dfki.de/imedia/lidos/bibtex/McClelland_a10570-81.html Дата обращения 06.08.2016
12. **Ellis, N.C.** Second language acquisition // In *Oxford Handbook of Construction Grammar*. G. Trousdale & T. Hoffmann (Eds.).Oxford: Oxford University Press, 2013. [Электронный ресурс]: http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications_files/SecondLanguageAcquisitionCxGPreprint.pdf дата обращ. 10.09.2016

Птицына Татьяна Николаевна – старший преподаватель кафедры «Лингводидактика и перевод» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: Tanya.ptitsina@yandex.ru

Ptitsina Tatyana N. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: Tanya.ptitsina@yandex.ru

**A SHORT REVIEW OF MODERN SLA
(SECOND LANGUAGE ACQUISITION) APPROACHES**

This article is aimed at looking at some modern Second Language Acquisition approaches that are considered to form the theoretical basis of the second language teaching. We assume that each of the approaches alone could not be deemed as all-sufficient, however we strongly believe that behaviorism, acculturation, Universal Grammar theory as well as the theory of available acquisition, interaction teaching, representation theory, connectionism and social theory may be creatively adjusted by every advanced educator within the context of their and their students' objectives to allow for their progress towards the "edge chaos" – a creativity space with the ultimate educational outcome.

BEHAVIORISM; ACCULTURATION; UNIVERSAL GRAMMAR THEORY;
AVAILABLE ACQUISITION THEORY; INTERACTIVE TEACHING THEORY;
REPRESENTATIONAL THEORY; SOCIAL THEORY AND CONNECTIONISM

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 372.881.1

М.М. Петрунин

Тамбовский государственный
университет имени Г.Р. Державина (Россия)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В СИНХРОННОМ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКАМ РОМАНСКОЙ ГРУППЫ

Данная статья посвящена сравнительному анализу прилагательного в языках романской группы (на материале испанского, португальского, итальянского и французского языка). Анализ научной литературы позволил автору сравнить имя прилагательное в языках романской группы для дальнейшего одновременного преподавания данных четырех романских языков на основе их общности. Автор провел сравнение образования мужского и женского рода, множественного числа имени прилагательного и особенности употребления имени прилагательного.

МУЛЬТИЛИНГВИЗМ; СРАВНЕНИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В ИСПАНСКОМ, ПОРТУГАЛЬСКОМ, ИТАЛЬЯНСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ; ОДНОВРЕМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ НЕСКОЛЬКИМ ЯЗЫКАМ НА ОСНОВЕ ИХ ОБЩНОСТИ; РОМАНСКИЕ ЯЗЫКИ

После создания Европейского Союза, перед учеными сплотившейся Европы, переживающей грандиозное слияние экономического и социального пространства между странами и народами Европейского континента, все острее встает вопрос мультилингвизма. Европейские ученые и лингвисты, последние десятилетия пытаются найти оптимальный способ внедрения одновременного преподавания и изучения нескольких иностранных языков. Подобная мощная интеграция Европы вовлекает Россию во взаимодействие с европейским пространством. Расширение международного сотрудничества во всех сферах, делает актуальным вопрос о формировании личности, владеющей несколькими иностранными языками.

Романская группа языков является самой распространенной в мире по числу говорящих. Помимо наиболее крупных испанского, португальского, итальянского и французского языков, в романскую группу также входят: каталанский, галисийский, ретороманский, румынский, провансальский, сардинский и другие. Достаточно точно определить точное количество языков романской группы довольно сложно, так как отсутствуют точные механизмы разделения «языка» и «диалекта». [1]

В настоящее время на этих языках говорят в таких странах как, Франция, Испания, Португалия, Италия, Румыния, Бельгия, Швейцария и ряда других стран Европы, а также подавляющее большинство стран Южной Америки. Языки романской группы также являются государственными в целом ряде стран Африканского континента и нескольких областей Азии.

Романские языки занимают важное место среди языков мира. Из общего числа жителей нашей планеты, составляющего в настоящее время

семь миллиардов человек, на романских языках только в странах Европы и Латинской Америки говорят свыше 700 миллионов человек. К этому следует добавить романоязычных жителей ряда африканских стран, владеющих как родным или как вторым языком французским, португальским или испанским – официальными языками государств, в которых они проживают, а также значительное число эмигрантов – носителей романских языков в разных странах мира. [1]

Учитывая общий источник происхождения Т.Б. Алисова, Т.А. Репина и М.А. Таривердиева утверждают, что единство происхождения романских языков наблюдается в наличии у них общих черт и элементов, которые в этимологическом смысле восходят к соответствующим латинским. [1]

Романские языки, в частности французский и итальянский, испанский и португальский проявляют сходство, особенно ярко, в грамматике и лексике, а именно в формах существительных, местоимений, артиклей, предлогов, спряжении глаголов и глагольных времен, построением и структурой предложений, образовании степени сравнения прилагательных и т.д.

Ссылаясь на эти факты, приведем сравнение прилагательного испанского, португальского, итальянского и французского языков для построения методики формирования мультилингвальных грамматических навыков студентов при одновременном обучении вышеупомянутых языков на основе их грамматической общности.

Род имен прилагательных. В испанском, португальском, итальянском и французском языках прилагательные согласуются в роде и числе с существительными или местоимениями.

Согласование в роде происходит следующим образом: точно также как и в случае с существительными, прилагательные мужского рода в, испанском, португальском и итальянском языках оканчиваются на – **o**, а женского рода на – **a**. Во французском же, в отличие от вышеупомянутых языков, не так просто определить по окончанию род прилагательного. Но все же большинство прилагательных (также как и существительных) женского рода образуются путем прибавления к форме мужского рода окончания – **e** (и в этом случае конечный согласный произносится).

Таблица 1 демонстрирует окончания прилагательных с примерами, подтверждающими правила образования мужского и женского рода прилагательных в романских языках:

Таблица 1. Окончания имен прилагательных

Испанский, португальский и итальянский		Французский	
мужской род	женский род	мужской род	женский род
-o (Исп. blanco, Порт. branco, Ит. bianco)	-a (Исп. blanca, Порт. branca, Ит. bianca)	- (blanc)	-e (blanche)

Также следует добавить, что во всех романских языках прилагательные ставятся, как правило, после существительного. [2: 9]

Мужской род (ед.ч.):

исп. el libro **negro**,
порт. o livro **preto**,
ит. il libro **nero**,
фр. le livre **noir**.

Женский род (ед.ч.):

исп. la casa blanca,
порт. a casa branca,
ит. la casa Bianca,
фр. la maison blanche

Множественное число прилагательных. Множественное число прилагательных в испанском, португальском, итальянском и французском языках подчиняется правилам и образуется подобно множественному числу существительных, путем прибавления окончания –s. В итальянском языке множественное число прилагательного образуется путем изменения окончания мужского рода – o на – i, и окончание женского рода – a, на – e.

Мужской род (мн.ч.):

исп. los libros negros,
порт. os livros pretos,
ит. i libri neri,
фр. les livres noirs.

Женский род (мн.ч.):

исп. las casas blancas,
порт. as casas brancas,
ит. le case bianche,
фр. les maisons blanches.

Для наглядности приведем общую сравнительную таблицу 2, показывающую системное сходство окончания мужского и женского родов единственного и множественного числа существительных и прилагательных в испанском, португальском, итальянском и французском языках: [ibid.]

Таблица 2

Система окончаний м.р. и ж.р. ед. и мн. ч. сущ. и прил. в романских языках

Исп.		Порт.		Фр.		Ит.	
м.р.	ж.р.	м.р.	ж.р.	м.р.	ж.р.	м.р.	ж.р.
- o	- a	- o	- a	-*	- e	- o	- a
- s	- s	- s	- s	- s	- s	- i	- e

* Во французском языке в м.р. не существует определенного окончания, по которому можно было бы определить точный род прилагательного.

Особенности употребления прилагательных. Испанский, португальский, итальянский и французский языки имеют схожие грамматические правила и особенности употребления прилагательных:

- Как уже было сказано, прилагательные ставятся, как правило, после существительного. Однако некоторые могут находиться перед существительным. К ним относятся часто употребляемые прилагательные, такие как:

красивый (исп. bello, lindo, guapo, порт. belo, lindo, bonito, ит. bello, фр. beau, joli);

молодой (исп. joven, порт. jovem, ит. giovane, фр. jeune);

старый (исп. viejo, порт. velho, ит. vecchio, фр. vieux);

маленький (исп. pequeño, порт. pequeno ит. piccolo, фр. petit);

богатый (исп. rico, порт. rico, ит. ricco, фр. riche).

- Некоторые прилагательные в зависимости от их положения имеют различные лексические значения. Рассмотрим наиболее распространенные прилагательные:

исп. grande, порт. grande, ит. grande, фр. grand:

Grande + сущ. = великий; *сущ. + grande* = большой

исп. bueno, порт. bom, ит. buono, фр. bon:

Buen(o) + сущ. = добрый; *сущ. + bueno* = хороший

исп. malo, порт. mau, ит. malo, cattivo, фр. mauvais:

Mal(o) + сущ. = злой; *сущ. + malo* = плохой

исп. nuevo, порт. novo, ит. nuovo, фр. nouveau:

Nuevo + сущ. = недавно приобретенный; *сущ. + nuevo* = недавно сделанный

исп. pobre, порт. pobre, ит. povero, фр. pauvre:

Pobre + сущ. = несчастный; *сущ. + pobre* = бедный

исп. verdadero, порт. verdadeiro, ит. veritiero, фр. honnête, vrai:

Verdadero + сущ. = настоящий, порядочный; *сущ. + verdadero* = правдивый, честный.

- Своеобразными заменителями относительных прилагательных в романских языках используются конструкции, состоящие из предлога **de, a + существительное** (во французском и итальянском также употребляются предлоги **en, in**), которое называет материал, явление, признак и т.д. и которое в этих случаях употребляется без артикля:

исп. una casa de madera,
порт. uma casa de madeira,
ит. una casa di legno,
фр. une maison en bois
– деревянный дом.

исп. una moneda de oro,
 порт. uma moeda de ouro,
 ит. una moneta d'oro,
 фр. une pièce d'or
 – золотая монета.

Соответствуют по смыслу относительным прилагательным и сочетания предлога **de** с другими частями речи: [3], [5-10]

исп. el periódico *de ayer*,
 порт. o jornal *de ontem*,
 ит. il giornale *di ieri*,
 фр. le journal *d'hier*
 - вчерашняя газета

В итальянском языке прилагательное **bello** (красивый), **grande** (большой), **buono** (хороший) и **nessuno** (никто) сокращаются перед существительными [5].

Таблица 3. Bello

Род (перед существительными, которые начинаются с)	Ед.ч.	Мн.ч.
М.р. согласный	bel (il bel ragazzo)	bei (i bei ragazzi)
М.р. z, s + согласный	bello (il bello zio)	begli (i begli zii)
М.р. гласный	bell' (il bell'uomo)	begli (i begli uomini)
Ж.р. согласный	bella (la bella zia)	belle (le belle zie)
Ж.р. гласный	bell' (la bell'estate)	belle (le belle amiche)

Grande. Прилагательное **grande** может быть сокращен до **gran** перед существительными мужского и женского рода, которые начинаются с *гласной* кроме **z, s + согласный** и **ps**. С теми, которые начинаются с **z, s + согласный**. **ps** или *гласный* - употребляется форма **grande**.

un gran signore – благородный господин; **una gran signora** – благородная госпожа;

un grande zio – добрый дядя, **una grande zia** – добрая тетя;

un grande student – великий студент, **una grande studentessa** – великая студентка;

un grande psichiatra – великий психиатр, **una grande psichiatra** – великий психиатр (ж.р.);

un grande artista – великий художник, **una grande artista** – великая художница.

Однако прилагательное **grande** становится **grand'** перед существительным мужского рода, которое начинается с **u**: **un grand'uomo** – великий человек.

Buono и **nessuno** обычно сокращаются до **buon** и **nessun** перед всеми существительными мужского рода, кроме тех, которые начинаются с **z**, **s** + *согласный* или **ps**. **Buona** и **nessuna** – являются формами женского рода и употребляются со всеми существительными женского рода, которые начинаются с *согласной*. Формы **buon'** и **nessun'** употребляются перед существительными женского рода, начинающимися с *гласной*. **Nessuno** не имеет форм множественного числа. **Buono** и **buona** имеют следующие формы множественного числа: **buoni**, **buone**.

**un buono zio, una buona zia;
un buon ragazzo, una buona ragazza;
un buon amico, una buon'amica.**

Таким образом, подобные грамматические сходства рассматриваемых языков служат хорошей опорой для одновременного обучения следующим правилам:

- Образование мужского и женского рода имени прилагательного.
- Образование множественного числа имени прилагательного.
- Особенности употребления имени прилагательного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алисова Т. Б., Репина Т. А., Таривердиева М. А. Введение в романскую филологию. М.: Высшая школа, 2007. 453 с.
2. Heatwole O.W. Comparative Practical Grammar of French, Spanish and Italian. S. F., 1949. 206 p.
3. Виноградов В.С. Грамматика испанского языка. М.: Книжный дом «Университет», 2000. 432 с.
4. Нечаева К.К. Португальский язык. М.: Живой язык, 2009. 224 с.
5. Петрова Л.А. Практическая грамматика итальянского языка. М.: АСТ: Люкс, 2005. 222 с.
6. Вьейар С. Краткая грамматика французского языка. М.: Астрель, 2004. 110 с.
7. Берингер А. Краткая грамматика испанского языка. М.: Астрель, 2006. 78 с.
8. Зельнер М. А. L'italiano. Краткая грамматика итальянского языка. М.: Астрель, 2009. 96 с.
9. Никонов Б.А. Грамматика португальского языка. М.: Высшая школа, 1981. 263 с.
10. Попова И.Н., Казакова Ж.А. Грамматика французского языка. М.: 2000. 480 с.

Петрунин Михаил Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингвистика и гуманитарно-педагогическое образование», Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 392 000, ул. Советская 181 И, г. Тамбов, Россия; e-mail: petrunin.mikh@yandex.ru

Petrunin Mikhail M. – Derzhavin Tambov State University; 392 000, Polinkovskaya Str. 181 I, Tambov, Russian Federation; e-mail: petrunin.mikh@yandex.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE ADJECTIVE IN SYNCHRONOUS LEARNING OF THE ROMANCE LANGUAGES

This article focuses on the comparative analysis of the adjective in the Romance languages (on the basis of the Spanish, Portuguese, Italian and French). The author analyzes the scientific works and makes a comparative analysis of the adjective in the Romance languages. He also demonstrates the possibility of simultaneous learning of Spanish, Portuguese, Italian and French based on the lexical and grammatical similarities of these languages. The author compares the formation masculine and feminine adjectives, plural adjectives and the cases of usage of the adjective.

MULTILINGUALISM; COMPARATIVE ANALYSIS OF THE ADJECTIVE IN THE ROMANCE LANGUAGES; SIMULTANEOUS STUDY OF SEVERAL LANGUAGES ON THE BASIS OF THEIR LEXICAL AND GRAMMATICAL SIMILARITIES; THE ROMANCE LANGUAGES

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 378.026: 004.738.5

М.В. Пласкина

Московский педагогический государственный университет (Россия)

ПИСЬМЕННОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПОСРЕДСТВОМ БЛОГОВ

Рассматриваются вопросы обучения письменному иноязычному взаимодействию с помощью информационно - коммуникационных технологий. Кроме того, автор выделяет умения письменной речи, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования. Наиболее перспективными автор считает блоги, которые позволяют развивать умения письменной речи. Автор отмечает преимущества использования блога учебной группы в процессе обучения иностранному языку и выделяет его дидактические свойства.

БЛОГ; БЛОГ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ; ИКТ – ТЕХНОЛОГИИ; УМЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ; ФГОС.

Введение. В условиях развития информационно-коммуникационных технологий и их внедрения в образовательный процесс по всем предметам, в том числе и по иностранным языкам, уделяется большее внимание вопросу обучения иноязычному письменному взаимодействию. Для того чтобы, обучение иностранному языку было максимально эффективным, необходимо в равной степени обучать всем видам речевой деятельности. Если раньше письменная речь использовалась, как средство обучения чтению, письму и др., то сейчас письменная речь стала рассматриваться, как цель обучения.

Рассмотрение ключевых понятий. Ряд российских и зарубежных исследователей занимаются вопросом обучения письменной речи на иностранном языке. По мнению Л.С. Выготского, «письменная речь является суммой знаков, предназначенных для передачи обозначений объектов и отношения между ними» [1]. Д. Мюррей отмечает, что в процессе написания происходит переписывание текста, а также его корректировка. Пишущий может подправить грамматическое время, орфографию и пунктуацию [2]. Л. Харклау называет письменную речь «коммуникативным умением» [3].

В российской лингводидактике выделяют два понятия «письмо» и «письменная речь». Для Т.В. Медведевой письменная речь выступает в роли «процесса общения», когда как письмо является «способом общения» [4]. По мнению Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, письмо представляет собой «вспомогательную знаковую систему, которая используется для обозначения звуковой речи, а письменная речь – не что иное, как коммуникативная система, используемая для сформированности полученных знаний и расширения сферы коммуникации» [5]. Е.И. Пассов отмечает, что письму и письменной речи обучают на разных стадиях. Поначалу учащихся учат

каллиграфии и правильному соотношению букв и звуков, далее происходит формирование умения анализировать и критическому мышлению [6].

Письменная речь является продуктивным речевым видом деятельности, но у нее есть ряд отличий от устной речи. В процессе написания пишущий не может проследить за реакцией своей аудитории, он может предположить возможную реакцию. Именно поэтому ему приходится уделять внимание подбору выразительных средств, а также правильности постановки своего письменного высказывания. Но явным преимуществом письменной речи является неограниченное время на написания, в процессе которого он может редактировать содержание. Владение письменными умениями занимает больше времени, чем умениями устной речи. Кроме того, обучающимся необходимо прилагать немало усилий для достижения данной цели.

Обучение письменной речи может опираться на такие подходы, как:

- Подход, целью которого является продукт – ориентация данного подхода сводится к копированию текстов по образцу. Здесь важно орфографически и пунктуационно правильно построить письменное высказывание. Учителю отводится традиционная роль проверяющего. Такой подход обычно применяется для отработки навыков написания личных писем, эссе.

- Подход, целью которого является процесс – ориентация второго подхода направлена на совершенствование творческих способностей учащихся, здесь перед учащимися стоит задача – научиться выражать свое мнение.

Требования ФГОС ООО к овладению учащимися средней общеобразовательной школы умениями письменной речи. На основе требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, необходимо сформировать у учащихся средней общеобразовательной школы следующие умения:

- передавать содержание прочитанного или прослушанного текста в письменной форме;
- писать и оформлять открытки с пожеланиями (от 30 до 40 слов);
- составлять анкеты, содержащих личную информацию;
- писать письмо личного характера, передавать информацию о себе, давать совет, выражать свое мнение, отстаивать его (100 -140 слов);
- писать письмо делового характера, ориентируясь на официальный стиль написания;
- писать эссе по образцу (200-250 слов);
- сообщать о результатах проектной деятельности.

Более того, должны быть сформированы такие языковые навыки, как:

- грамматический компонент – умение знать и пользоваться в речи грамматические явления: типы предложений, прямой и обратный порядок слов в предложении, прямая и косвенная речь, типы условных предложений, глаголами в разных временных формах активного и пассивного залога, артикли, предлоги, имена существительные, местоимения, числительные, степени сравнения имен прилагательных и наречий;

- лексический компонент речи – умение знать и пользоваться в речи лексикой, устойчивыми выражениями, фразеологизмами, многозначными словами, синонимами и антонимами, различными способами словообразования;
- орфография и пунктуация – умение знать и пользоваться в речи знаками препинания в тексте, а также писать текст орфографически правильно;
- структурный компонент текста – умение разделять текст на смысловые абзацы;
- стилистический компонент текста – умение выбирать и следовать определенному стилю высказывания, знать и пользоваться в речи различными художественными средствами;
- социокультурный компонент – умение знать и пользоваться в речи информацией о культурах родного и изучаемого языков, анализировать сходства и различия этих культур, следовать правилам речевого этикета;
- компенсаторский компонент – умение использовать перифраз, а также простые способы для передачи сложной идеи [7].

Иноязычное письменное взаимодействие. Под взаимодействием понимается – процесс общения его участников [8]. С образовательной точки зрения во взаимодействии могут принимать участие учителя и ученики.

Иноязычное взаимодействие делится на социальное и личное. Социальное взаимодействие предполагает кооперацию ученика с одноклассниками и его учителем по вопросу обсуждения пройденного материала. Личное взаимодействие происходит с различными источниками информации.

Кроме того, иноязычное взаимодействие может строиться в устной и письменной формах.

По требованиям, предъявляемым Новым федеральным государственным образовательным стандартом об основном общем образовании, в обучении иностранному языку начинают применяться информационно-коммуникационные технологии. В связи с этим фактом, целью обучения становится письменное взаимодействие на иностранном языке.

Письменное иноязычное взаимодействие – это формулирование запроса, выражение, обсуждение и интерпретацию текста в письменной форме.

Как сообщает Европейская система уровней владения иностранным языком, иноязычное письменное взаимодействие видит своей целью овладение такими умениями, как:

- А 1 – выполнение базовых социальных целей (заметки, электронные сообщения), отправка и получение персональной информации;
- А 2 – письма и заметки, в которых автор передает свои личные переживания по поводу происходящих событий;
- В 1 – установление обратной связи, личная переписка, содержащая впечатления о событиях, выражение своей точки зрения в письменной форме;
- В 2 – выражение своего отношения на мнения других, анализ материала, представленного в различных текстовых формах (чаты, блоги,

электронная почта), личная переписка с одноклассниками, учителями и другими [9].

Письменное взаимодействие бывает синхронным и асинхронным. Синхронное письменное взаимодействие ведется в онлайн-чате, несет коммуникативный характер. Асинхронное взаимодействие устанавливается посредством электронной почты, блогов, вики.

Иноязычное взаимодействие характеризуется следующими чертами:

- во взаимодействие вовлекаются (отправитель – получатель, учащийся – учитель, ученик – ученик, обучаемый – компьютер, обучаемый-носитель языка) [10, 11];
- это совместная деятельность;
- это процесс передачи и согласования;
- такое взаимодействие предполагает социальное и индивидуальное общение [12];
- оно может быть синхронным или асинхронным;
- такое взаимодействие имеет личный и социальный характер.

Применение блог-технологии для развития письменных умений.

Е.Д. Патаракин отмечает, что блог – «личные записи, напоминающие дневник», часто содержащие аннотированные ссылки на другие ресурсы [13]. По словам Е.С. Полат: «Перед учителем ставится задача совершенствования учебного процесса, эффективной организации деятельности ученика, которая возможна при помощи технических и информационных средств [14].

В отечественной и зарубежной лингводидактике выделяются следующие типы блогов:

- преподавательский блог преподавателя, который содержит новости класса, домашнее задание и др.;
- ученический блог, который самостоятельно ведет ученик.
- групповой блог, который ведется совместно учениками и учителем, где публикуются их совместные работы.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования и Европейской системе уровней владения иностранным языком, блог-технологии способны сформировать такие умения письменной речи:

- умение писать письма другу по переписке;
- умение писать эссе по образцу;
- умение создавать проектные работы в письменной форме;
- умение выражать свою точку зрения в ходе письменного высказывания;
- умение составлять резюме;
- умение поздравлять друзей с праздниками.

П.В. Сысоев выделяет следующие умения:

- умение знать и применять в речи различные языковые средства для представления своей личной карточки;
- умение знать и применять знания о своей родной стране в процессе взаимодействия с другими;

- умение выражать свое согласие или несогласие;
- умение писать отзывы о просмотренных фильмам и прочитанных книгах [15].

Блог учебной группы имеет следующие преимущества:

- такой блог сплачивает коллектив, при этом участники группы имеют равные права в процессе работы над блогом, укрепляются отношения «ученик – ученик», «ученик – учитель», раскрываются даже самые застенчивые участники;
- в отличие от блога учителя, здесь ученики являются активными субъектами, которые публикуют записи, оставляют комментарии к постам своих одноклассников, составляют опросники, викторины и т.д.;
- участники блог учебной группы проявляют самостоятельность, у них развивается критическое мышление (учащиеся тщательнее проверяют письменные высказывания на наличие ошибок, выступают в роли «контроля» своей деятельности и деятельности своих одноклассников вместо учителя).
- блог учебной группы – отличный способ для развития письменных навыков на основе проектных технологий (в процессе работы над интернет – ресурсом, редактирования совместных текстов);
- вместе со своим учителем учащиеся совместно работают над поиском средств достижения цели обучения, в процессе публикации своих письменных работ, учащиеся начинают отстаивать свою точку зрения;
- обучение в рамках блога учебной группы, как уже подчеркивалось ранее, является асинхронным, т.е. если даже у заболевшего ученика не было возможности быть в классе, благодаря такому взаимодействию в блоге, у него появляется возможность написать комментарии, изучить пропущенную тему;
- в процессе взаимодействия участники способны высказывать свое мнение по проблеме, обосновывать ее;
- происходит плавный переход от простого к сложному, т.е. публикации небольших комментариев к сложным высказываниям на всевозможные темы;
- в рамках такого взаимодействия учащиеся овладевают знаниями о культуре языка, использовать правила речевого этикета;
- формируются умения разделять текст на смысловые абзацы, применять в письменной речи разнообразные выразительные стилистические средства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Vygotsky L.S.** Prehistory of the development of written language // Collected works. Vol. 4. New York: Plenum, 1997. Pp. 131-148.
2. **Murray D.** Internal Revision: A Process of Discovery // Research on Composing, Points of Departure. Illinois: National Council of Teachers of English, 1974.
3. **Harklau L.** The role of writing in classroom second language acquisition // Journal of Second Language Writing. 2002. № 11. P. 329-350.

4. **Медведева Т.В.** Обучение письменной речи на немецком языке учащихся IV классов школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке: дисс. ... канд. пед. наук. М., 1980.
5. **Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2008.
6. **Пассов Е.И.** Галактика Гутенберга или текст как единица овладения культурой иноязычного письма // Коммуникативная методика. 2004. №4. С. 26-29. ISSN 16838521
7. **Федеральный** государственный образовательный стандарт основного общего образования М., 2010.
8. **Rivers W.M.** Interaction as the key to teaching language for communication // Interactive language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. Pp. 3-16.
9. **Common European Framework** of reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
10. **Wells G.** Language as interaction // Learning through interaction: The study of language development. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. Pp. 22-72.
11. **Moore M.G.** Editorial: Three types of interaction // The American Journal of Distance Education. 1989. № 3(2). Pp. 1-6.
12. **Bates A.W.** The impact of technological changes on open and distance learning // Distance Education. 1997. № 18(1). Pp. 93-109.
13. **Патаракин Е.Д., Быховский Я.С., Ястребова Е.Н.** Геокешинг, Геотаггинг, Фликр, Вики-Вики, Веб-блоги и Живой журнал в образовании: Новое поколение учебных проектов городских улиц и сетевых сообществ. М.: Институт развития образовательных технологий, 2005.
14. **Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В.** Теория и практика дистанционного обучения. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
15. **Сысоев П.В.** Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С.115-127.

Пласкина Мария Владимировна – преподаватель кафедры «Иностранные языки», Московский педагогический государственный университет; 119571, просп. Вернадского, 88, Москва, Россия; e-mail: maryplaskina@list.ru

Plaskina Mariya V. – Moscow Pedagogical State University; 119571, prosp. Vernadskogo 88, Moscow; Russia; e-mail: maryplaskina@list.ru

FOREIGN WRITING INTERACTION VIA BLOGS

The paper considers issues of teaching foreign writing interaction with help of ICT. The author underlines the writing skills according to Federal Education Standards in Russia. Blogs, which are an example of developing writing skills are thought to be the most promising. The author notes the advantages of using a group blog in foreign language teaching and selects its didactic features.

BLOG; GROUP BLOG; ICT; WRITING SKILLS; FEDERAL EDUCATION STANDARDS

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 378.026: 004.738.5

О.О. Амерханова

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации (Россия)*

ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Работа посвящена рассмотрению места и содержания дискурсивной компетенции в целях обучения иностранному языку. В ней автор рассматривает основные модели иноязычной коммуникативной компетенции, дает определение дискурсивной компетенции, сопоставляет понятийное содержание терминов «дискурсивная компетенция» и «речевая компетенция», связанных с коммуникативной компетенцией. Показано, что некоторые дискурсивные/речевые умения могут являться универсальными и могут переноситься из родного языка в иностранный.

ДИСКУРС; ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИИ; ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.

Важной целью обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы и студентов высших учебных заведений является развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Она, в свою очередь, состоит из ряда субкомпетенций [1-4]. Несмотря на то, что большинство ученых согласились с конструктом иноязычной коммуникативной компетенции в целом, они не пришли к общему мнению относительно составляющих субкомпетенций и их содержания. В частности, в одной из первых работ, посвященных разработке моделей иноязычной коммуникативной компетенции, М. Канале и М. Свейн [5] предложили три составляющие субкомпетенции: грамматическую, социолингвистическую и стратегическую. Несколькими годами позже М. Канале [6] доработал данную модель и выделил еще одну, четвертую, субкомпетенцию – дискурсивную компетенцию. Анализ первых моделей позволяет утверждать, что ученые вкладывали свое понятийное содержание в некоторые термины, обозначающие субкомпетенции. В частности, «грамматическая компетенция» по своему понятийному содержанию соответствовала «лингвистической компетенции», так как включала в себя не только владение грамматическим строем изучаемого языка, но и владение лексикой и фонологией.

Социолингвистическая субкомпетенция включала в себя как вариативность речевого высказывания в зависимости от социального контекста коммуникации, что традиционно является предметом изучения социолингвистики, так и социокультурную составляющую, заключающуюся в знаниях этого самого социального и культурного контекста коммуникации. В этой связи можно утверждать, что М. Канале и М. Свейн значительно

ограничивали понятийное содержание социокультурной компетенции, сводя его исключительно до знания социального контекста использования иностранного языка.

Дискурсивная компетенция включает в себя два основных понятия – «когезию» и «когерентность». Когезия – это связность слов в предложении и связность предложений между собой в тексте. Когерентность – это грамматическая, стилистическая, логико-семантическая целостность текста.

Модель иноязычной коммуникативной компетенции М. Канале и М. Свейн легла в основу сотен научных исследований американских и европейских ученых. В Европе модель иноязычной коммуникативной компетенции М. Канале и М. Свейн была немного видоизменена и доработана в исследовании Вана Эка [7], который, учитывая критику первой модели, выделил уже шесть субкомпетенций: лингвистическую, социолингвистическую, социальную, социокультурную, дискурсивную и стратегическую. Очевидно, что лингвистическая компетенция, включающая владение человеком грамматикой, лексикой и фонологией изучаемого иностранного языка, по содержанию соответствует грамматической субкомпетенции модели М. Канале и М. Свейн. Однако в своей модели Ван Эк разделил и отдельно представил социолингвистическую, социокультурную и социальную субкомпетенции.

Заметим, что социальная субкомпетенция была впервые выделена и представлена автором. Этим Ван Эк обращает внимание педагогической общественности на то, что коммуникация и ее результат зависят как от социокультурной ситуации общения, так и от социальных ролей, которым следуют говорящие в процессе общения. Дискурсивный компонент также представлен в модели Вана Эка. Его содержание не отличается от одноименного компонента модели М. Канале и М. Свейн.

Следует заметить, что и Ван Эк, и М. Канале и М. Свейн в свои модели иноязычной коммуникативной компетенции включили стратегическую субкомпетенцию. Эта субкомпетенция отвечает за преодоление учащимися и студентами языковых и информационных пробелов, которые неизбежно могут появляться в процессе иноязычного общения.

Кроме моделей М. Канале и М. Свейн и Вана Эка в западной научной литературе широкую известность приобрела модель коммуникативных способностей, разработанная Лайлом Бахманом [8]. Основываясь на разнице между терминами «компетенция» (competence) (как знаниевая категория) и «деятельность» (performance) (как деятельностная категория), Бахман предложил использовать более корректный, на его взгляд, термин «коммуникативная способность». Этим он акцентировал внимание на том, как обучающийся сможет использовать полученные знания об иностранном языке в реальной устной или письменной коммуникации. По своей структуре модель коммуникативных способностей значительно отличается от всех других ранее разработанных моделей иноязычной коммуникативной компетенции. Ученый выделяет два основных вида компетенций – организационную (грамматический и текстуальный компоненты (связность

речевого высказывания)) и прагматическую (социальный и культурный аспект общения, а также функциональный аспект общения). По сути, содержание модели коммуникативной способности Л. Бахмана совпадает с содержанием моделей иноязычной коммуникативной компетенции других авторов, однако по своей структуре это кардинально разные модели.

В российской методической литературе широкую известность приобрели модели иноязычной коммуникативной компетенции Р.П. Мильруда [9], В.В. Сафоновой [4] и И.Л. Бим [1]. Также многие ученые в основу своих исследований брали модели зарубежных авторов М. Канале и М. Свейн и В. Эка [11-14]. В своей модели иноязычной коммуникативной компетенции Р.П. Мильруд следовал западной традиции, добавив прагматическую субкомпетенцию [9]. Ученый утверждал, что при общении участники коммуникации используют высказывания для различных коммуникативных функций, выстраивают речевое высказывание в соответствии с коммуникативной и прагматической целями.

В модели иноязычной коммуникативной компетенции В.В. Сафоновой [3] значительное место отводится социокультурной субкомпетенции, которая включает в себя социолингвистическую, предметную/тематическую, общекультурную и страноведческую компетенции. Кроме социокультурной, иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя языковую и речевую.

В своей модели иноязычной коммуникативной компетенции Г.В. Елизарова [10] взяла за основу шесть компонентов, предложенных Ваном Эком [7]. При этом все шесть компонентов автор рассмотрела через призму межкультурной компетенции, выветив в каждой из субкомпетенций иноязычной коммуникативной компетенции межкультурную составляющую. Таким образом, Г.В. Елизарова была одним из первых ученых, кто попытался соединить межкультурную компетенцию и иноязычную коммуникативную компетенцию.

Наибольшую известность и распространение в России получила модель И.Л. Бим [1]. Автор включила в конструкт иноязычной коммуникативной компетенции языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную субкомпетенции. Продолжая общепринятую традицию относительно понятийного содержания терминов, языковая субкомпетенция включает владение грамматикой, лексикой, фонетикой; речевая субкомпетенция представляет виды речевой деятельности (чтение, говорение, письмо и аудирование); социокультурная субкомпетенция – владение культурой стран родного и изучаемого языков, а также способность выступать в качестве представителя России при контакте с иностранными партнерами; компенсаторная субкомпетенция – это способность компенсировать пробелы в знаниях и умениях. Пятый компонент модели И.Л. Бим – учебно-познавательная субкомпетенция – не была представлена ни в одной из моделей иноязычной коммуникативной компетенции.

Учебно-познавательная субкомпетенция означает способность личности заниматься самообразованием во внеаудиторное время или же

после окончания учебного заведения на протяжении всей жизни. С одной стороны, может показаться странным такое включение в модель иноязычной коммуникативной компетенции аспекта, который будет универсальным для любого предмета учебного цикла. С другой стороны, как утверждает П.В. Сысоев [15], выделяя отдельно учебно-познавательную субкомпетенцию, И.Л. Бим хотела: а) подчеркнуть важность развития умений заниматься самообразованием на иностранном языке и по иностранному языку; б) заострить внимание на том, что иностранный язык как объект изучения обладает специфическими свойствами, которые требуют адаптировать универсальные умения непосредственно к обучению иностранному языку и культуре стран родного и изучаемого языков.

В рамках нашего исследования основной интерес представляет развитие дискурсивной компетенции студентов третьего уровня образования (аспирантуры). В этой связи остановимся подробнее на таких понятиях, как «дискурсивная компетенция» и «дискурс». В лингвистических и педагогических исследованиях эти термины имеют всевозможную интерпретацию. Рассмотрим некоторые из определений. М. Канале под дискурсивной компетенцией понимает «способность соединения грамматических форм и смысла для достижения единства разговорного и письменного текста» [6: 9]. Разработчик общеевропейской модели иноязычной коммуникативной компетенции под дискурсивной компетенцией понимает «способность использовать подходящие стратегии при общении и для интерпретации текстов». Под текстом понимается «любой фрагмент разговорного или письменного текста, любого объема, отличающийся единством» [7: 47].

А. Дэвис, А. Браун, Ц. Элдер и другие под дискурсивной компетенцией понимают «компонент иноязычной коммуникативной компетенции, отвечающий за когезию и когерентность текста» [16: 47]. Х. Браун трактует дискурсивную компетенцию как «способность соединения воедино предложений и создание содержательного высказывания» [17: 247]. Российский термин «речевая компетенция», который очень часто выступает синонимом англоязычного термина «дискурсивная компетенция», трактуется следующим образом: «включающая в себя языковую, реализуется, как известно, в четырех основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме» [1: 12].

В словаре методических терминов Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют речевую компетенцию как «владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи. Входит в состав коммуникативной компетенции. Следует говорить о количественном и качественном составе речевой компетенции. Она может быть большей или меньшей. Однако речевая компетенция, как и языковая компетенция, является не самоцелью, а промежуточным звеном на пути к коммуникативной компетенции. Они подлежат усвоению в объеме, необходимом и достаточном для решения задач взаимодействия в процессе общения в соответствии с

нормами изучаемого языка, узусом и традициями культуры этого языка» [18: 291-292]. Исследователь В.В. Сафонова под «речевой компетенцией» понимает следующее: «с одной стороны, осознание общего и специфического в правилах речевого поведения в изучаемых сферах бытового и социально значимого общения, а с другой – оперативное владение этими правилами, чтобы порождать и варьировать иноязычную речь и коммуникативно-корректно интерпретировать содержание аутентичной речи на иностранном языке. От уровня сформированности у человека речевой компетенции зависит уровень культуры восприятия и порождения речи.

В процессе обучения иностранным языкам наблюдается взаимовлияние речевой компетенции на родном языке и речевой компетенции на иностранном языке. Развитие межкультурной речевой компетенции, необходимой для использования языка как средства общения в иноязычной поликультурной среде, вряд ли возможно без параллельного формирования и развития соответствующей социокультурной компетенции» [19: 43]. Н.В. Попова под дискурсивной компетенцией понимает «способность к созданию связного речевого высказывания, соблюдая при этом тематическую организацию, когезию, когерентность, риторическую эффективность и логику в рамках реальной ситуации общения и адекватного ей функционального стиля» [20: 75].

Анализ приведенных определений терминов «дискурсивная компетенция» и «речевая компетенция» свидетельствует о том, что по своему понятийному содержанию они тождественны. Дискурсивная, или речевая, компетенция – это способность человека производить связное устное или письменное высказывание, отличающееся когезией и когерентностью, а также адекватно интерпретировать иноязычное высказывание при чтении или аудировании. Дискурсивная, или речевая, компетенция находится в неразрывной связи со всеми другими субкомпетенциями иноязычной коммуникативной компетенции (грамматической и социокультурной /межкультурной) и формируется у обучающихся наряду с другими компонентами. Некоторые дискурсивные/речевые умения (способности) могут являться универсальными и могут переноситься из родного языка в иностранный (при отсутствии социокультурных конфликтов и социокультурных лакун).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11-15.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс: Пособие для студентов педвузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
3. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237с.
4. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Книжный дом «Либроком», 2013. – 269 с. ISBN: 978-5-397-03791-4
5. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. № 1(1). Pp. 1-48.

6. **Canale M.** From communicative competence to communicative language pedagogy // Language and Communication. London: Longman, 1983. – Pp. 2-27.
7. **Ek van J.** Objectives for Foreign Language Learning. Vol. I. Scope. – Strasbourg, 1986. 196 p.
8. **Bachman L.** Fundamental considerations in language testing. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 406 p.
9. **Мильруд Р.П.** Методика преподавания английского языка. – М.: Дрофа, 2005.
10. **Елизарова Г.В.** Культура и обучение иностранным языкам. – СПб: Изд-во «КАРО», 2005. – 352 с.
11. **Сысоев П.В.** Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка (для школ с углубленным изучением иностранного языка): дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.02 – Тамбов, 1999. – 237 с.
12. **Savignon S.J., Sysoyev P.V.** Sociocultural strategies for a Dialogue of Cultures // The Modern Language Journal. 2002. № 86(4). Pp. 508-524.
13. **Savignon S.J., Sysoyev P.V.** Cultures and comparisons: Strategies for learners // Foreign Language Annals. 2005. № 38(3). Pp. 357-365.
14. **Щукин А.Н.** Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие – М.: ИКАР, 2011. – 454 с. ISBN: 978-5-7974-0259-6
15. **Сысоев П.В.** Формирование учебно-познавательной компетенции в целях обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2015. № 10. С. 15-24.
16. **Davies A., Brown A., Elder C., Hill K., Lumley T, McNamara T.** Dictionary of language testing. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
17. **Brown H.D.** Teaching by principles. N.Y.: Longman, 2000.
18. **Азимов Э.Г., Щукин А.Н.** Словарь методических терминов и понятий. М.: Златоуст, 1999.
19. **Сафонова В.В.** Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях: монография – М.: Еврошкола, 2004. – 234 с. ISBN: 5-93285-057-4
20. **Попова Н.В.** К вопросу о развитии дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе. 2011. №7. С. 74-80.

Амерханова Оксана Олеговна – старший преподаватель кафедры языковой подготовки кадров государственного управления; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 119571, пр. Вернадского, 82-84, Москва, Россия; e-mail: oo.amerkhanova@migsu.ranepa.ru

Amerkhanova Oxana O. – The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; 119571, Prospect Vernadskogo, 82-84, Moscow, Russia; e-mail: oo.amerkhanova@migsu.ranepa.ru

DEVELOPMENT OF DISCOURSE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The paper addresses the issue of the place of the discourse competence within the framework of a foreign language communicative competence with the aim of foreign language teaching. The author a) compares and discusses the well known models of foreign language communicative competence; b) gives the definition of the term “discourse competence”; c) compares the meaning of the Russian and English terms “discourse competence”.

DISCOURSE; DISCOURSE COMPETENCE; COMMUNICATIVE COMPETENCE; GOALS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE.

УДК 372.881.1

Н.Г. Ольховик, Е.Г.Липатова

Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И.Мечникова (Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ ПОСРЕДСТВОМ АУТЕНТИЧНЫХ И АДАПТАЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

Анализируется опыт адаптации аутентичных учебников по иностранному языку для студентов экономических специальностей. Рассматриваются возможность и необходимость использования адаптационных пособий по иностранному языку, созданных на основе аутентичных учебных пособий по медицинскому английскому. Подробно описан опыт создания адаптационного учебного пособия для студентов Северо-Западного государственного медицинского университета им. И.И. Мечникова. Описаны блоки заданий и использование видеофрагментов, показана роль глоссария.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ; АДАПТАЦИОННЫЕ ПОСОБИЯ; МЕДИЦИНСКИЙ ВУЗ; ПЕРЕВОД; ВИДЕОЗАДАНИЯ; КОММУНИКАЦИЯ; ЛЕКСИКА.

Сегодня процесс формирования профессиональной коммуникативной компетенции у студентов медицинских вузов, обучающихся по направлению подготовки «Лечебное дело», обусловлен высокими требованиями образовательного стандарта ФГОС ВО по направлению подготовки «Лечебное дело». Ключевой компетенцией, связанной с дисциплиной «Иностранный язык», является готовность к коммуникации в устной и письменной форме на иностранном языке (ИЯ) для решения задач профессиональной деятельности [1]. Соответственно, можно предположить, что современный врач должен уметь на ИЯ организовать прием пациента в больницу, оказать экстренную медицинскую помощь, вести просветительскую деятельность в области здравоохранения, участвовать в международных конференциях и мастер-классах и многое другое. Отметим, что готовность к решению профессиональных задач на ИЯ – это комплексное, обширное понятие, характеризующееся высоко развитыми психологическими, коммуникативными, когнитивными и аналитическими способностями, которые формируются на протяжении достаточно длительного и целенаправленного обучения не только ИЯ, но и другим общеобразовательным дисциплинам.

Согласно ФГОС среднего общего образования (10-11 кл.) выпускники российских школ должны достичь *порогового уровня* владения ИЯ, позволяющего общаться в устной и письменной формах как с носителями

изучаемого ИЯ, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения. Данный уровень соответствует уровню В1 Европейской шкалы уровней владения ИЯ [2, 3].

Ссылаясь на Примерную программу по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых вузов, разработанную под руководством С.Г. Тер-Минасовой, следует отметить, что рекомендуемая общая трудоемкость изучения данной дисциплины составляет 340 академических часов, где 50% или 170 часов выделяются на самостоятельную работу [4].

Тем не менее, тот же ФГОС ВО по направлению подготовки «Лечебное дело» отводит на дисциплину «Иностранный язык» всего 108 академических часов, включая самостоятельную работу, составляющую 30% или 36 академических часов. Кроме того, становится объективной констатация низкого исходного уровня владения иностранным языком студентов-первокурсников, что подтверждается результатами ежегодного входного тестирования студентов 1 курса лечебного факультета Северо-Западного государственного медицинского университета им. И.И. Мечникова (СЗГМУ им. И.И. Мечникова), представленными ниже (см. рисунок 1). Диаграмма демонстрирует, что не более 20% студентов соответствуют среднему уровню владения иностранным языком, в то время как остальные 75-80% соответствуют уровням ниже среднего, и более 40% составляют студенты начального уровня языковой подготовки.

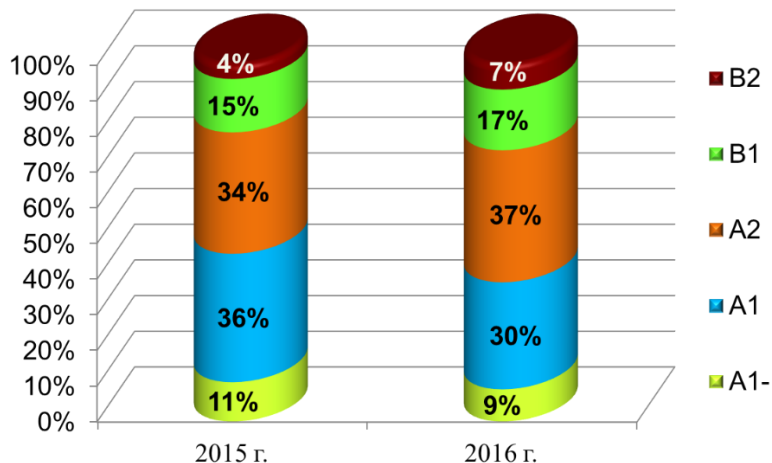


Рис. 1. Результаты входного тестирования студентов 1 курса ЛФ СЗГМУ им. И.И. Мечникова в 2015 и 2016 гг.

Учитывая достаточно низкий исходный уровень владения иностранным языком и ограниченное количество часов в учебном плане, отводимое на языковую подготовку, отметим, что необходимо создать достаточно интенсивный и насыщенный формат обучения, в котором будут использоваться все возможные активные методы и оптимальные подходы к обучению на аудиторном занятии и максимально активизирована самостоятельная работа.

Сегодня преподавателю иностранного языка медицинского вуза предоставляются большие возможности использования различных средств обучения для всех категорий обучающихся, среди которых можно отметить отечественные учебники и пособия по медицинскому английскому, подготовленные российскими авторами, аутентичные учебники по медицинскому английскому, написанные зарубежными авторами, аутентичные аудио и видео материалы, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), включающие, в частности, различные программы и социальные сервисы.

Необходимость использования аутентичных учебников и учебных пособий сейчас практически ни у кого не вызывает сомнений, поскольку именно они представляют современную «живую» норму языка, актуальный речевой материал, его корректность, уместность и актуальность. В связи с этим в качестве основного было предложено учебное пособие «Oxford English for Careers. Nursing 1» для экспериментального обучения в СЗГМУ им. И.И. Мечникова в 2014-2015 и 2015-2016 гг. Данное пособие состоит из таких тем, как «Больница. Штат больницы», «Структурная организация больницы», «Приемный покой. Прием пациента в больницу», «Боль. Типы боли», «Симптомы», «Питание и ожирение», «Гериатрия», «Гигиена», «Медикаменты» и др. Его УМК включает основной учебник (Student's book), книгу для учителя (Teacher's book), аудиозаписи на диске и сайт для преподавателей и студентов, где можно найти 3 дополнительных упражнения на отработку лексико-грамматических навыков. Рабочая тетрадь, которая могла бы стать основой самостоятельной работы студентов, к сожалению, отсутствует [5].

Кроме того, формат данного учебника максимально ориентирован на «живое общение», построен на стыке английского языка для общих и профессиональных целей, что позволяет только поступившим студентам (в большинстве российских медицинских вузах дисциплина ИЯ преподается только на 1 курсе) рассуждать на достаточно простые и понятные для них общемедицинские темы, пополнять свой словарный запас лексикой, функциональными фразами и т.д. для ежедневного общения и создавать основы для дальнейшего развития умений и навыков общения на иностранном языке в сфере профессиональной деятельности.

Достаточным исходным уровнем для обучения студентов-медиков по данному пособию является В1.

Имея опыт преподавания по «Oxford English for Careers. Nursing 1», мы пришли к необходимости создания адаптационного учебного пособия, целью которого будет максимально приблизить данный аутентичный учебник к восприятию русскоговорящими студентами, активизировать их учебную деятельность на занятии и организовать их самостоятельную работу, что позволит сформировать профессиональную коммуникативную компетенцию в достаточно краткие сроки и при слабом входном уровне владения ИЯ [6: 2].

Следует отметить, что впервые вопрос о необходимости адаптации зарубежных учебных курсов к потребностям русскоязычных обучающихся был затронут в середине 1990-х годов, а в 2000-е годы появились первые успешные опыты по реализации этого направления в создании учебников и учебных пособий. Среди таких пособий необходимо выделить два издания «Supplementary File» (уровни Intermediate, Upper-Intermediate), два издания «Facilitator» (уровни Intermediate, Upper Intermediate) и «Backup File» (уровень Intermediate) [7, 8, 9, 10, 11]. Все вышеперечисленные пособия были созданы коллективами кафедр иностранных языков СПбГУЭФ и используются в качестве методического сопровождения аутентичного УМК Market Leader и учебника Business Vocabulary in Use. Их отличительной чертой является большое количество вспомогательных упражнений, направленных на повторение лексики учебников и выработку навыков перевода текстов, содержащих экономическую и деловую терминологию, с английского на русский и с русского языка на английский.

Основными целями адаптационного пособия «Практикум по закреплению лексического материала учебника «New Insights into Business» являются закрепление лексики и расширение лингвострановедческих знаний аутентичного учебника, а также формирование переводческой компетенции посредством выполнения большого количества упражнений на перевод с английского на русский и с русского языка на английский [12].

В 2015-2016 гг. преподавателями кафедры иностранных языков СЗГМУ им. И.И. Мечникова было создано адаптационное пособие «English for medicine» к учебнику «Oxford English for Careers. Nursing 1» [13]. Данное пособие сфокусировано на тех же пятнадцати разделах, которые предложены в основном учебнике. Все задания каждого раздела представлены в виде блоков, которые основываются на определенных видах речевой деятельности: лексико-грамматический блок, блок говорения, блок чтения, блок аудирования, блок письма и блок перевода, что значительно отличает данное пособие от всех ранее изданных адаптационных пособий.

Блоки заданий, представленные в пособии, четко структурированы и с точки зрения речевого материала, и с точки зрения видов учебной деятельности студента, что позволяет интегрировать данный материал в самостоятельную деятельность студента. Например, лексико-грамматический блок вводит новую лексику и функциональные фразы, которые заново актуализируются в блоке говорения путем погружения в определенную коммуникативную ситуацию, тем самым активизируя продуктивную речевую деятельность учащегося.

Перевод с русского на английский язык выделяется в отдельный вид речевой деятельности, поскольку обладает особой функциональной нагрузкой в процессе развития речевой деятельности обучающихся на английском языке, актуализируя и формируя их словарный запас, создавая оптимальные условия для закрепления лексического, грамматического и культурологического материала.

В конце каждого раздела представлены видеозадания, которые представляют собой его логическое завершение, и состоит из трех этапов: предпросмотрового, просмотрового и постпросмотрового.

Так, например, раздел «Hospital jobs» завершается видеозаданием «Working in general practice».

Перед просмотром данного фрагмента студентам предлагается обсудить вопросы, связанные с работой врача общей практики, преимущества и недостатки работы в этой медицинской сфере, личные качества, которые необходимы врачу данной специальности. Затем внимание студентов обращают на представленные в пособии скриншоты из видеофрагмента. Исходя из этого, студентам предлагается предугадать те темы, о которых будет говориться в видео. Упражнения такого плана помогают настроиться на просмотр, повысить мотивацию, снять возможные трудности восприятия видеотекста и подготовить к успешному выполнению задания. Далее во время первого просмотра видеофрагмента студенты проверяют, насколько правильными были их предположения относительно работы врача общей практики.

При повторном просмотре студентам нужно найти правильные ответы на вопросы, представленные в пособии.

На третьем этапе работы с данным видеофрагментом студентам предлагается разыграть диалог между студентом-медиком, который еще только определяется со своей будущей врачебной специальностью, и опытным врачом общей практики.

В заключительном упражнении студентам необходимо представить себя в роли врача общей практики и написать письмо другу, где нужно рассказать о своих обязанностях, проблемах, с которыми приходится сталкиваться ежедневно, и о возможности соблюдения баланса между работой и личной жизнью.

Таким образом, в каждом видео фрагменте синтезируется весь пройденный в разделе речевой материал, вводится дополнительная актуальная культурологическая информация, связанная с профессиональными интересами будущего врача, и создается установка на дальнейшую самостоятельную работу в аспекте самостоятельного совершенствования сформированных в ходе аудиторного занятия умений и навыков общения на английском языке в сфере профессиональной деятельности.

После всех блоков заданий каждого юнита находится глоссарий, который также может служить составляющим самостоятельной работы. Каждый второй раздел завершается дополнительными заданиями на повторение пройденного материала, а в самом конце пособия находится приложение «Части тела».

Кроме того, к учебнику «Oxford English for Careers. Nursing 1» был разработан «Модуль интерактивного обучения иностранному языку в медицинском вузе», который размещен на образовательной платформе MOODLE СЗГМУ им. И.И. Мечникова и включает в себя тесты и дополнительные аудио и видео материалы с развернутым блоком заданий,

ориентированные на самостоятельную работу студентов и контроль аудиторных занятий [14].

Таким образом, в условиях ограниченного количества аудиторных часов, выделяемых на дисциплину «Иностранный язык» в медицинском вузе, большого количества часов, выделяемых на самостоятельную работу, и низкого входного уровня владения ИЯ у студентов-первокурсников, процесс формирования профессиональной коммуникативной компетенции возможен посредством одновременного использования аутентичных и адаптационных пособий, где четко выдержана структура заданий, что позволит студентам в дальнейшем справляться с ними самостоятельно. Создание нового виртуального формата «Модуль интерактивного обучения иностранному языку в медицинском вузе» на образовательной платформе Moodle также может быть использовано для организации мониторинга и контроля деятельности учащегося по дисциплине «Иностранный язык» за пределами аудиторного занятия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. ФГОС ВО по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело. [Электронный ресурс]: URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvospec/310501.pdf> (дата обращ.: 02.11.2016).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10-11 кл.) [Электронный ресурс]: URL: <http://минобрнауки.рф/documents/2365> (дата обращения: 02.11.2016).
3. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment [Электронный ресурс]: URL: http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CECR_EN.pdf (дата обращения: 02.11.2016).
4. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов [Электронный ресурс]: примерная программа. М., 2009. URL: http://www.vgsa.ru/facult/eco/kaf_cgd/doc/language_pr1.pdf (дата обращения: 02.11.2016).
5. Grice T. Oxford English for careers: Nursing 1. Oxford: Oxford University Press, 2011. 136 с.
6. Сомова С.В. Адаптация зарубежных курсов английского языка к потребностям русскоязычных обучаемых в контексте диалога двух культур (начальный этап, языковой вуз): автореф.... дисс. канд. пед. наук, 13.00.02 М., 2004. 22.
7. Facilitator. Business English for Russian Speakers (Upper Intermediate). Английский язык для студентов экономических специальностей: учебное пособие / Под научной редакцией Н.И.Черенковой. – СПб.: Книжный дом, 2008. – 420 с.
8. Facilitator. Business English for Russian Speakers (Intermediate). Английский язык для студентов экономических специальностей: учебное пособие / под науч. ред. Н.И.Черенковой. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. – 496 с.
9. Supplementary File Business English Intermediate. Учебное пособие / Под научной редакцией Н.И.Черенковой. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2005. 424 с.
10. Supplementary File Business English Upper-Intermediate. Учебное пособие / Под научной редакцией Н.И.Черенковой. – СПб.: ООО Книжный дом, 2005.
11. Булина И.Ю., Познина О.В. Backup file. Intermediate Business English (Коммуникация по-английски на экономические темы). Учебное пособие. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2010. – 188 с.
12. Практикум по закреплению лексического материала учебника “New Insights into Business”. Сост. Киселева А.В. – М.: ИМПЭ им. А.С. Грибоедова. 2007. 110 с. [Электронный ресурс]: <http://www.docme.ru/doc/3713/posobie-k-insights> (дата обращ.: 31.10.2016).

13. Липатова Е. Г., Ольховик Н. Г., Баева Т. А., Мушенко Е. В., Степанян Л. А. English for medicine: учебно-методическое пособие для студентов медицинских специальностей. Часть I. СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И. И. Мечникова, 2016.— 80 с.

14. Модуль интерактивного обучения иностранному языку в медицинском вузе. Сост. Липатова Е.Г., Ольховик Н. Г., Мушенко Е.В., Вихарева А.Ю. и др. [Электронный ресурс]: LMS <http://moodle.szgmu.ru/>. – 2015. - URL: <http://moodle.szgmu.ru/course/view.php?id=144> (дата обращения: 02.11.2016).

Ольховик Наталия Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков; Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова; 195067, Пискаревский пр., 47, Санкт-Петербург, Россия; email: nataliya.olkhovik@szgmu.ru

Olkhovik Nataliya G. – North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, 195067, Piskaryovskiy Pr. 47, St. Petersburg, Russia; email: nataliya.olkhovik@szgmu.ru

Липатова Екатерина Геннадьевна – ст. преподаватель кафедры иностранных языков Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова; 195067, Пискаревский пр., 47, Санкт-Петербург, Россия; email: ekaterina.lipatova@szgmu.ru

Lipatova Ekaterina G. – North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, 195067, Piskaryovskiy Pr. 47, St. Petersburg, Russia; email: ekaterina.lipatova@szgmu.ru

BUILDING MEDICAL STUDENTS' PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE BY MEANS OF AUTHENTIC AND ADAPTATION TEXTBOOKS

The article analyzes the experience of adapting authentic textbooks in the English language classes. It discusses the possibility and the need of adapting authentic textbooks while teaching medical English. The experience of creating adaptation textbook for students of North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov is described in details, such as special tasks, the use of video clips, glossary.

**FOREIGN LANGUAGE TEACHING; ADAPTING AUTHENTIC TEXTBOOKS;
MEDICAL UNIVERSITY; TRANSLATION; VIDEO TASKS; COMMUNICATION;
VOCABULARY**

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 37.046.16

Е.К. Савинова

Национальный исследовательский университет
Высшая школа экономики (Россия)

КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ АБЗАЦЕВ В АВТОРЕФЕРАТАХ ДИССЕРТАЦИЙ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Статья посвящена исследованию развития языка авторефератов, написанных в российском академическом пространстве, с точки зрения анализа такого фактора как организация абзацев, для выявления черт сходства и различия с западным академическим стандартом. Делается вывод о том, что язык текстов приближается к западным образцам, сохраняя свои национально-культурные особенности. Предлагается проводить обучение академическому письму на иностранном языке с учетом отечественной академической традиции.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ; АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО;
АВТОРЕФЕРАТ ДИССЕРТАЦИИ; ОРГАНИЗАЦИЯ АБЗАЦЕВ; НАЦИОНАЛЬНО-
КУЛЬТУРНАЯ ТРАДИЦИЯ.

В современных условиях становления единого взаимозависимого мира изменяются как цели обучения иностранным языкам [1], так и конкретные образовательные практики. Это находит свое отражение в вузовских программах, которые нацелены на формирование и развитие межкультурной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции [2]. Так, в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» проводится планомерная работа по обучению студентов академическим умениям и, в частности, академическому письму в соответствии с западными академическими стандартами. Студенты учатся тому, чтобы отражать результаты своей исследовательской деятельности в той форме, которая была бы понятна широкому кругу читателей, которые представляют разные национальные академические школы, но объединены в единую академическую среду. В этой сфере доминирует вполне определенный институциональный стиль, используемый в научных работах, который, в подавляющем большинстве случаев, отражает западную академическую традицию.

Представляется полезным в процессе обучения не забывать про нашу национальную академическую традицию, касающуюся академического письма, тем более что обе традиции имеют много общего. Кроме того, представляется возможным сделать предположение, что в результате развития межкультурной коммуникации в академической сфере, характер изложения результатов исследования в отечественной академической среде

все в большей степени соответствует утвердившимся институциональным образцам, прежде всего в рамках англо-саксонской модели.

В предыдущем исследовании автора была рассмотрена эволюция жанра автореферата диссертационного исследования на соискание ученой степени кандидата филологических наук с точки зрения его коммуникативно-когнитивной направленности, а точнее, с позиции направления фокуса внимания читателя на ключевые элементы информации. Было замечено, что с течением времени характер написания автореферата менялся в сторону большей «заточенности» текста на ту информацию, которая в первую очередь важна для читателя. Было отмечено, что общая когнитивно-коммуникативная стратегия изложения в современном отечественном автореферате и в схожих типах работ, принятых в западном академическом пространстве, совпадают [3].

Целью данной работы является продолжение изучения особенностей развития языка отечественных авторефератов, написанных в той же области знания, с точки зрения анализа организации абзацев, в частности, их длины, а также связности текста на уровне абзацев и последовательности абзацев для выявления черт сходства и различия с западным академическим стандартом, что могло бы быть использовано для повышения эффективности обучения академическому письму на иностранном языке. Материалом исследования послужили более 100 авторефератов диссертаций на соискание ученой степени кандидата филологических наук, опубликованных в период с 1952 по 2015 гг. Большая часть авторефератов, представленных в выборке, выполнена в Москве, преимущественно в Московском государственном лингвистическом университете². Изучаемый корпус авторефератов был условно разбит на три группы по принципу времени их написания: 1952 – 1972 гг., 1973 – 1993 гг. и 1994-2015 гг.

Что касается подхода к рассмотрению организации текста, в частности, к вопросу определения степени связности текста (coherence, cohesion), было принято решение использовать те принципы, которые широко применяются в повседневной практике преподавания английского языка. Они находят свое отражение в тех критериях оценки, которые приняты в международных экзаменах, например, IELTS. При этом не вызывает сомнения тот факт, что данным вопросам, в частности, проблемам критериев оценки степени связности текста, посвящено большое число теоретических и теоретико-практических исследований и что известны различные методики, которые направлены на увеличение степени объективности оценки [4].

Прежде чем приступить к изложению результатов проведенного анализа, следует также отметить, что мы подходим к изучению автореферата с когнитивно-коммуникативной точки зрения и считаем, что автореферат диссертации может быть рассмотрен как подвид академического дискурса. Он относится к институциональной коммуникации, которая «может

² Приводится исторически последнее название данного университета

рассматриваться как общение в рамках сложившихся в обществе институтов, как взаимодействие, порожаемое самой деятельностью того или иного социального института» [5: 17]. Институциональный характер коммуникации предполагает специализированную клишированную разновидность общения между людьми, которые должны общаться в соответствии с нормами данного социума [6: 292].

Исходя из когнитивно-коммуникативной парадигмы, именно адекватное восприятие текста читателем ложится в основу различных подходов к созданию системы критериев оценки академического текста, в частности, принятых в западном академическом сообществе. Текст не только должен быть написан так, чтобы исключить или минимизировать неправильное истолкование, но и должен быть «удобен» для чтения, легок в восприятии, должен показать «встроенность» автора текста в институциональный стандарт. Современный подход к практически применимым критериям оценки текста, который упомянут выше, также разработан в рамках данной парадигмы.

Начнем с рассмотрения величины абзаца. Так, в авторефератах первой группы, особенно тех, которые были написаны в начале 50х годов, достаточно часто наблюдаются длинные абзацы. Они, порой, включают в себя сочетание таких элементов информации, которые могли бы быть распределены между двумя или даже тремя абзацами, если исходить из ныне принятых принципов построения абзацев. Кроме того, очень длинные абзацы сочетаются с короткими абзацами и с абзацами средних размеров, что не обеспечивает уровень той ритмичности изложения материала, которые способствуют более эффективному восприятию.

Еще в работах начала 70-х годов мы порой находим абзацы, которые превышают длиной одну страницу текста [7: 6-7]. С течением времени в текстах все реже встречаются очень длинные абзацы. Однако, и в рефератах второй группы, вплоть до 80-х годов, мы находим работы, в которых длина абзацев разнородна и где, с точки зрения эффективности коммуникации и с точки зрения формальных критериев оценки, была бы уместна перегруппировка текста на абзацы.

Что касается структуры абзаца, то практически во всех случаях достаточно легко определить ключевое предложение (topic sentence). В то же время характер изложения информации в абзаце в большинстве случаев не является таким, который характерен для западных академических традиций и не является «простым» для восприятия. Наши наблюдения во многом совпадают с выводами, сделанными Е.В. Талалакиной, И.В. Якушевой и Н. Браун относительно различий в академических умениях у русских и американских студентов. В частности, авторами отмечается умение российских студентов «строить сложные абзацы с множественными логическими связями в одном абзаце и иногда в одном предложении» [8: 187]. У американских коллег отмечалось развитое умение четко выразить свои мысли, придерживаясь единого типа логического построения в абзаце.

Это также соответствует тем наблюдениям, которые были сделаны Р. Капланом еще в 1966 г. [9]. Данные особенности характерны для большего числа исследуемых авторефератов, особенно тем, которые относятся к первой и второй группам.

Самое значительное отклонение от стандарта изложения, принятого в западном академическом пространстве, связано с уровнем использования эксплицитных языковых средств, обеспечивающих связность текста. Это свойство характерно для авторефератов всех трех временных групп. Российские диссертанты, как правило, используют ограниченное число связующих элементов, что особенно ярко проявляется в связях между абзацами. Это несколько затрудняет процесс чтения. Приведем пример текста, в котором крайне короткие абзацы сочетаются с отсутствием эксплицитно выраженных связок. Данное сочетание приводит к тому, что у читателя складывается впечатление «рваного» текста и ему требуются дополнительные усилия для того, чтобы понять логику последовательности изложения материала:

«Английская ФЕ (фразеологическая единица – Е.С.) имеет лексический вариант *go one's own gate*.

Шведская ФЕ *gå sina egna vägar* в морфологическом плане отличается от английской и немецкой числом существительного *vägar* – множественное число вместо единственного в английском и немецком фразеологизме.

Структурных синонимов и лексических вариантов у немецкой и шведской единиц обнаружено не было.

Во всех трех исследуемых языках существуют неполные формы этих ФЕ с тождественным значением:

анг. *go one's way*

нем. *seinen Weg gehen*

швед. *gå sin väg*

Приведем примеры их употребления в тексте...» [10: 9].

Не вызывает сомнения тот факт, что данный стиль изложения был, с одной стороны, определен личностными предпочтениями авторов, а, с другой стороны, желанием отразить как можно больше информации в сжатых рамках автореферата. Тем не менее, такой подход к формированию абзацев в тексте негативно отражается на восприятии.

Отметим, что работы последних десятилетий демонстрируют более высокий уровень связности текста как на эксплицитном, так и на имплицитном уровне. Тем не менее, с точки зрения читателя, многие тексты до настоящего времени требуют большей степени концентрации усилий для того, чтобы следить за логикой изложения результатов исследования по сравнению с «западными» синопсисом или расширенной аннотацией (*extended abstract*).

В то же время среди работ последнего десятилетия мы находим увеличивающееся число таких, которые написаны в «западном» стиле. Исходя из наших критериев оценки, мы могли бы поставить им высшие

баллы по организации текста, включая длину абзацев, логику их построения, а также по использованию связующих элементов. Эти работы не только легко читать, но и легко «пролистывать»: читателю не требуется больших усилий для того чтобы понять результаты проведенного исследования, используя технику, например, просмотрового чтения.

Исходя из особенностей материала исследования, мы имеем ограниченные данные о том, что читали диссертанты, результаты трудов каких авторов были использованы в их работах. Тем не менее, можно сделать предположение, что «западный» стиль изложения явился результатом чтения больших объемов научных исследований, написанных западными коллегами, что привело к созданию того «ментального сценария» или «схемы», которые на подсознательном уровне отражаются в тексте автора. Кроме того, многие из диссертантов последнего поколения, скорее всего, получили формальное обучение западному подходу к академическому письму в рамках своей учебы в высшей школе. Таким образом, та логическая модель изложения информации в тексте, которая характерна для западного академического сообщества, перешла и на отечественную почву.

Возникает вопрос: насколько важно всем, кто начинает работать или уже работает в научной сфере, научиться строить академический текст в полном соответствии с западным каноном. Видимо, ответ на этот вопрос не может быть однозначен. О.А. Леонтович пишет о том, что для межкультурной коммуникации важным элементом является национально-культурная идентичность личности [11]. Мы считаем, что по мере того как страна идет по пути интеграции академического сообщества, в ходе того как мы учим будущих специалистов западным принципам академической работы – мы не должны пренебрежительно относиться к отечественной академической традиции. Нам кажется разумным оставить за научным работником право излагать свои мысли по тем образцам, которые органичны для его национальной институциональной среды, имеющей глубокие академические корни, при условии того, что его тексты понятны и «удобны» для восприятия читателем.

В то же время следует заострить внимание на том, чтобы автор, при написании текста работы, учитывал специфику восприятия читателя. Так, даже тот читатель, который воспитан на почве российской академической традиции и который привычен к «сложной» манере изложения материала, не должен испытывать трудности с восприятием текста. Если же автор рассчитывает на то, что его работу будет читать широкий круг читателей, принадлежащих разным академическим культурам, он должен уметь излагать материал с тем уровнем четкости, с тем уровнем логической последовательности элементов информации, которые ожидаются от него иностранным читателем. Если этого не происходит, то возникают негативные последствия.

Исходя из результатов нашего исследования, можно подтвердить гипотезу о том, что, по рассмотренным выше параметрам, язык написания академического текста в российском академическом пространстве

приближается к западному стандарту, по крайней мере, в формате автореферата диссертационного исследования. Тем не менее, сохраняются черты, свойственные российской национально-культурной традиции. При этом представляется важным в ходе обучения навыкам и умениям, связанным с академической деятельностью, в частности, при обучении академическому письму на иностранном языке, проводить релевантные сравнения с академическим стилем, свойственным национальной традиции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Халяпина Л.П.** Поликультурная специфика процесса глобализации и его влияние на изменения целей обучения иностранным языкам // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. С.214-222
2. **Якушева И.В., Демченкова О.А.** Новые тенденции в реализации концепции профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. № 4(18). С.320-329
3. **Савинова Е.К.** Когнитивно-коммуникативные аспекты эволюции жанра автореферата диссертационного исследования в советской и российской академической традиции // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2015. №2 (10). С.44-53.
4. **Foltz P. W., Kintsch, W., Landauer, T. K.** // The measurement of textual coherence with Latent Semantic Analysis. Discourse Processes.1998. № 25. P. 285-307.
5. **Дискурс как социальная деятельность: проблемы институциональной коммуникации** / гл. ред. И.И. Халеева, – Вестник МГЛУ. 2010. Вып. 18 (597). – 200 с.
6. **Карасик В.И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография – Волгоград: Перемена, 2002. – 477с. ISBN: 5-88234-552-2
7. **Медведева С.Ю.** О лингвистической природе и функциях стилистического приема нарастания (на материале английского языка): автореф. дисс.... канд. филол. наук – М., 1972. – 22 с.
8. **Лытаева М.А., Талалакина Е.В.** Academic skills: сущность, модель, практика // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 178-201.
9. **Kaplan R.B.** Cultural thought patterns in intercultural education // Lanuage Learning. 1966. № 16. P. 1-20.
10. **Гатиатуллина З.З.** Сравнительное исследование фразеологических единиц с компонентом – глаголом движения (На материале английского, немецкого и шведского языков): автореф. дисс.... канд. филол. наук – М., 1968. – 14 с.
11. **Леонтович О.А.** Системно-динамическая модель межкультурной коммуникации между русскими и американцами: автореф. дисс.... докт. филол. наук – Волгоград, 2002. – 39 с.

Савинова Елена Константиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; 193171 ул. Седова, д. 55 корп. 2, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: y.savinova@hotmail.com

Savinova Elena K. – National Research University Higher School of Economics, 193171, Sedova str 55, Saint-Petersburg, Russia; e-mail: y.savinova@hotmail.com

**COGNITIVE AND COMMUNICATIVE ASPECTS OF PARAGRAPH ORGANIZATION
IN SYNOPSES OF DISSERTATIONS: LINGUODIDACTIC APPROACH**

The article investigates the development of dissertation synopsis language, written in Russian academic space, in terms of the analysis of such factors as the organization of paragraphs to identify similarities and differences from the Western academic standards. The conclusion is that the language of the texts is closer to Western standards, while maintaining their national and cultural peculiarities. It is proposed to train academic writing in a foreign language, taking into account national academic tradition.

INTERCULTURAL COMMUNICATION; ACADEMIC WRITING; DISSERTATION SYNOPSIS; ORGANIZING PARAGRAPHS; THE NATIONAL CULTURAL TRADITION.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 377.112.4

Е.В. Бабкина

Севастопольский государственный университет (Россия)

ОТБОР ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья посвящена отбору текстов при обучении профессионально-ориентированному чтению на начальном этапе неязыкового вуза. Изучены работы по отбору текстов и предложены взаимодополняющие критерии отбора текстов с целью оптимизации процесса обучения профессионально-ориентированному чтению студентов неязыковых вузов на начальном этапе. Рассмотрены критерии информативности текстов, их жанровой вариативности, доступности и др. Особое значение придается наличию иллюстративности текстового материала.

ОТБОР ТЕКСТОВ; ПРАГМАТИЧЕСКАЯ УСТАНОВКА;
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ; АУТЕНТИЧНОСТЬ;
ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ТЕКСТА; ИЛЛЮСТРАЦИИ.

С развитием общества, науки и промышленности число языков, обслуживающих различные области человеческой деятельности и профессий, резко возросло. В научной литературе с середины XX века и по настоящее время мы встречаем большое количество наименований такой разновидности языка, которая обслуживает некую конкретную сферу человеческой деятельности. Приведем наиболее распространенные обозначения: *langue de specialite* (фр.), *Fachsprache* (нем.), *language for specific purposes* (англ.), профессионально-ориентированный язык (русский термин, впервые предложенный Т.С. Серовой).

Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам зародилось как научное направление в 1960-х годах за рубежом. В настоящее время, профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам, сохранилось не только как научное направление, но и стало типом образовательной услуги, без которой обучение студентов неязыковых вузов не представляется возможным. Прогресс неостановим, и в условиях постоянно увеличивающегося информационного потока перед будущими специалистами стоит необходимость легко в нем ориентироваться с целью нахождения, использования необходимой информации для решения своих профессиональных задач. Большая часть профильных знаний приобретается по средствам чтения. Соответственно, обучение иноязычному профессионально-ориентированному чтению и освоение информации, представленной в письменных текстах на иностранных языках, становится важной задачей высших образовательных учреждений.

В методике преподавания иностранных языков уже несколько десятилетий (С.К. Фоломкина, Т.С. Серова, Г.В. Барабанова и др.) проблема профессионально-ориентированного чтения студентов неязыковых специальностей не теряет своей актуальности. Это объясняется тем, что чтение иноязычных текстов по специальности в системе подготовки будущего специалиста рассматривается не только как один из видов иноязычной речевой деятельности, но и как основа для обучения говорению, аудированию, письму на изучаемом языке. Тем самым профессионально-ориентированное чтение выступает как средство формирования профессиональной коммуникативной компетентности, являющейся необходимым условием для эффективной профессиональной деятельности будущего специалиста.

Залогом успешного обучения чтению в неязыковом вузе является отбор текстов по специальности. Проблема отбора и организации учебного материала, в том числе и для обучения профессионально-ориентированному языку нашла свое отражение в работах И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Б.А. Лapidус, С.К. Фоломкиной и других. По мнению ученых, проведение отбора языкового и речевого учебного материала как основных компонентов обучения иностранному языку является важным заданием современной методики.

При отборе текстового материала для обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе нужно учесть ряд требований и критериев. Как считает Ю.В. Чичерина, при отборе текстов для обучения иностранному языку содержание данных текстов должно «соответствовать коммуникативным и когнитивным интересам и потребностям учащихся, соответствовать по степени сложности их языковому и речевому опыту в родном и иностранном языках, содержать интересную для учащихся каждой возрастной группы информацию» [1: 197]. Очевидно, что адекватный отбор текстов для профессионально-ориентированного чтения обеспечивает такой уровень его практического владения, который позволит выпускнику реализовать различные аспекты своей профессиональной деятельности, как, например, своевременное ознакомление с новыми технологиями, открытиями и тенденциями в развитии науки и техники.

С.К. Фоломкина выделяет в зависимости от ряда условий релевантные признаки текстов, оптимально подходящих для профессионально-ориентированного чтения: целостность; смысловая законченность; завершенность; соответствие адаптированных текстов характеристикам оригинальных текстов; языковая доступность; содержание, мотивирующее студентов; информационная насыщенность; величина текста.

Учитывая данные параметры при отборе текстов, следует также принимать во внимание, что целью чтения студентов неязыковых специальностей выступает не столько языковой материал, сколько информация, содержащаяся в них. Подобной точки зрения относительно ценности иноязычных текстов для обогащения информационной базы специалистов придерживается Т.С. Серова. Мы, вслед за Т.С. Серовой, считаем, что текст, являясь центром коммуникации, становится основной единицей учебного

материала [2: 97]. Тексты составляют предметный аспект содержания обучению профессионально-ориентированному чтению на неязыковых факультетах.

Анализируя лингвистические труды целого ряда авторов, Т.С. Серова выделяет следующие признаки текстов:

- связность (как явление, возникающее между компонентами текста и складывающееся из взаимозависимости частей и целого);
- когерентность или целостность (как соотнесение текста с одним объектом, формирующим смысл текста и проявляющимся в единстве темы);
- непрерывность (как свойство, позволяющее читателю привлекать для понимания текстового материала свои фоновые знания);
- завершенность (как характеристика, проявляющаяся в осмысленности содержания, формулировании выводов, оценке);
- наличие прагматической установки (как проявление реакции у читателя от понимания до действия);
- информативность (как актуальность и новизна информации для читателя).

Описанные выше характеристики текста объясняют его коммуникативную направленность, которая определяется Т.С. Серовой как интегративное качество текста, обеспечивающее воздействие на читателя, побуждающее к размышлению и вызывающее вербальную или невербальную реакцию.

В современной методической литературе можно встретить много критериев, используемых при отборе текстового материала в процессе обучения профессионально-ориентированному чтению. Анализируя существующие критерии различных авторов, можно заключить, что, несмотря на некоторые отличия, в них присутствует и много общего.

На основе проанализированных работ мы выделяем такие критерии отбора учебных текстов для обучения профессионально-ориентированному чтению на начальном этапе в неязыковом вузе:

- профессиональная направленность;
- аутентичность;
- тематика;
- информативность;
- жанровая вариативность;
- доступность;
- взаимодействие специальности с другими науками и техническими областями знаний;
- иллюстративность материала.

Критерий профессиональной направленности должен быть основным методическим критерием отбора. Профессиональная направленность текстов зависит от профессиональной ориентации студентов, для которых предназначен текст. При отборе текста необходимо иметь четкое представление про профессиональную ориентацию студентов, объем их знаний. Учебные тексты для обучения ПОЧ уже на начальном этапе должны включать в себя элементарные понятия, термины, факты, которые

понадобятся студентам в их профессиональной деятельности. Таким образом, иноязычное чтение текстов по специальности должно стать способом получения необходимой информации с целью ее использования в общении со специалистами в конкретной профессиональной области.

Одним из важных критериев отбора текстов является их *аутентичность*. В методике преподавания иностранных языков последних лет термин «аутентичность» был значительно переосмыслен. Под аутентичностью, как правило, понимают естественность и оригинальность [3: 71]. Высокая мотивационная значимость аутентичных материалов, их богатая страноведческая информация способствуют более быстрому формированию социолингвистической компетенции обучаемых, их психологической готовности к контактам с носителями языка.

Аутентичность текста должна прослеживаться как в композиционном, так и в языковом плане. Это требует наличия таких атрибутов, как цельность, логическая связность, особенности построения предложений, присущие научному стилю речи и техническим текстам в целом. Языковое поле отобранного оригинального текста задается лексическими, грамматическими нормами современного языка и отражает особенности профессиональной коммуникации на иностранном языке. Следует отметить, что отсутствие аутентичных материалов может привести к значительному количеству затруднительных ситуаций.

Критерий тематики предусматривает ограничение отбора текстов рамками проблематики специальности, что является предметом профессионального интереса будущих специалистов и тематики профильных дисциплин. Лексическое наполнение текстов должно быть тесно связано с их тематикой и характером, т.е. тексты нужно подбирать с учетом узкой специальности студентов. Даже на начальном этапе обучения профессионально-ориентированному чтению тексты должны содержать не только общенаучную, но и узкоспециальную терминологию. Хотя сетка часов, отводимая на изучение иностранного языка, не позволяет читать специализированную литературу студентам в достаточном объеме, иметь ввиду, что современные студенты все же имеют общие фоновые знания по получаемой профессии.

Также здесь следует учитывать преемственность материалов, т.е. тексты должны быть построены таким образом, чтобы последующие тексты и упражнения опирались на предыдущие, чтобы они повторяли и развивали дальше ранее изученный материал в целях успешного формирования, закрепления и совершенствования речевых умений и навыков. Тексты должны знакомить будущего специалиста с одним и тем же предметом с разных сторон. Это означает, что внутри данной однородной тематики должны даваться тексты разного содержания.

Существенным критерием при отборе текстов является *критерий информативности*. Учитывая задачу извлечения из текстов профессионально-ориентированной информации, необходимо наличие специальной терминологии, освещенность важнейших профессиональных

проблем и представление путей их решения в чужой культуре. Информативность текста – это степень его смысло-содержательной новизны для читателя [4: 60]. Принимая во внимание эту специфику, можно заключить, что прагматичной ценностью обладает в первую очередь информация новая, полезная для читающего, которая и является показателем информативности текста. Итак, этот критерий очень важен, учитывая стимулирование мотивов интеллектуально-познавательного плана будущих специалистов, и должен обеспечивать реализацию их профессиональных мотивов. Поэтому таким параметрам текстовой информации, как информативность и новизна придается важное значение.

Актуальность быстро меняющейся информации имеет первостепенное значение для отбора материала, предлагаемого будущим специалистам в своей области для реализации целей иноязычного профессионально ориентированного чтения. Преимущество должно отдаваться текстам, отражающим состояние проблемы в последние годы, за исключением тех, где необходим ретроспективный анализ рассматриваемого явления. Студентам предоставляется возможность сравнить состояние проблемы в своей и иноязычной культуре, критически осмыслить и тем самым обогатить собственную картину мира. Это приводит к повышению познавательной активности, в том числе в практике самостоятельного поиска литературы на иностранном языке, а также побуждает к овладению профессиональным общением на иностранном языке с целью трансляции собственных знаний и обмена мнениями с другими специалистами. Таким образом, в целях полноценного обогащения необходимым для будущей профессиональной деятельности знанием и систематизации приобретаемых специализированных знаний посредством иноязычного профессионально-ориентированного чтения необходимо наличие таких характеристик текстов, как информационная насыщенность и актуальность. Данные текстовые категории должны служить показателями качества текста при его отборе.

Кроме того, необходимо отметить важность такого критерия как *жанровая вариативность*, который должен отражать спектр публикаций по специальности и обеспечивать широкий диапазон чтения в профессиональной сфере. Данный критерий предполагает отбор текстов в рамках определенных функциональных стилей и соответствующих им жанров, функционирующих в конкретных профессиональных сферах и микросферах общения в реальной иноязычной коммуникации. В научно-техническом жанре данная литература представлена инструкциями, справочниками по различным образцам техники, описаниями производственных процессов и технологий, учебными и наглядными пособиями.

Изучение специальной литературы должно быть мотивировано. Студенты с интересом читают ту литературу, которая удовлетворяет их познавательные потребности, то есть соответствует их профессиональным интересам. В техническом вузе специализация студентов начинается с 3-го курса. К этому времени студенты уже сдали экзамен по иностранному языку. Несоответствие сроков обучения иностранному языку и сроков

специализации создают дополнительные трудности при отборе текстов по специальности. Преподавателю иностранного языка приходится учитывать то, что большинство студентов впервые, да еще и с использованием иностранного языка, «изучают» свою специальность. Поскольку сроки узкой специализации запаздывают по отношению к изучению иностранного языка, тексты должны быть посильными для студентов. Коэффициент насыщения текстов профессионально значимой информацией должен соответствовать при этом градации грамматических и лексических трудностей. Иными словами, в этом случае должен действовать *критерий доступности*. Под критерием доступности мы понимаем определенную последовательность представления специализированной информации по принципу «от простого к сложному».

Особо следует выделить критерий доступности текстов для чтения с точки зрения языковой сложности, информационно-профессионального тезауруса, концептуально-смыслового и оценочного уровней текста.

Немаловажное значение имеет такой критерий отбора текстового материала, как *взаимодействие специальности с другими науками и техническими отраслями знаний*. Известно, что все науки в той или иной мере пользуются фактическими данными, методами исследования других наук. Это вытекает из диалектического характера любой исследовательской деятельности. Смежные науки и отрасли облегчают понимание, если сведения даются в доступном для «среднего человека» научно-популярном виде. Если же базисных наук много, то это значительно осложняет обучение студентов извлекать прагматическую информацию из иностранной литературы по специальности.

Особое значение придается наличию *иллюстративности текстового материала*. Жанр научно-технической литературы богат наличием различных паралингвистических средств (чертежи, схемы, рисунки и т.д.). Поэтому реализуя принцип наглядности, представляется целесообразным не игнорировать эти особенности, а поставить их на службу образовательному процессу.

В последнее время интерес к невербальным средствам письменной коммуникации, информационная емкость и прагматический потенциал которых нередко выше, чем у вербальных средств, значительно возрос, а лингвистика текста все в большей мере преобразуется в лингвистику семиотически осложненного текста, т.е. текста, в структурировании которого задействованы коды разных семиотических систем. В научно-технической литературе наиболее часто встречается такой тип паралингвистических активных текстов, доминанту поля невербальных средств которых составляют иконические (изобразительные) средства.

Целесообразность появления иллюстраций при обучении профессионально-ориентированному чтению на начальном этапе подтверждается и психолингвистическими исследованиями. Согласно этим исследованиям вербальная и иконическая информация интегрируются и перерабатываются человеком в едином универсально-предметном коде

мышления, независимо от канала восприятия. Таким образом, на уровне глубинной семантики языка не существует принципиальной разницы между семантикой иконических и вербальных знаков [5: 110].

Итак, с целью облегчения процесса чтения иноязычного профессионально-ориентированного текста на начальном этапе просто необходимо учитывать в учебных текстах изобразительные средства, тем более, что они стандартны для специальной литературы на любом языке. Следовательно, при восприятии таких текстов вербальный компонент будет представлять для обучаемых меньше трудностей

На наш взгляд, на начальном этапе обучения профессионально-ориентированному чтению принцип наглядности необходимо рассматривать в качестве одного из основных принципов обучения, поскольку оно преследует практические цели. Наглядность не только облегчает восприятие вербальной информации, но и благоприятствует лучшему запоминанию обучающимися учебного языкового материала. Графическое изображение (наглядное пояснение), ситуативная иллюстрация к иноязычному речевому материалу способствуют также качественному усвоению языкового материала и одновременно развивают речевые навыки. Зрительная наглядность применяется в качестве стимулирующего и мотивирующего речевую деятельность средства.

Таким образом, тексты, используемые при обучении профессионально-ориентированному чтению на начальном этапе неязыкового вуза должны иметь четкую прагматическую установку. Подбор учебных материалов для обучения должен производиться с таким расчетом, чтобы удовлетворить уже сложившиеся интересы студентов, их стремление к получению наиболее интересной, актуальной и профессионально значимой информации. При этом представляется правильным руководствоваться смысловым содержанием текстов, учитывая профессиональную заинтересованность студентов.

Критерии отбора должны принимать во внимание структуру соответствующей специальности, т.е. соотношение составляющих ее дисциплин, их связь с будущей профессиональной деятельностью. Также с целью оптимизации процесса обучения профессионально-ориентированному чтению представляется целесообразным на начальном этапе использовать по максимуму разнообразные паралингвистические средства. Тщательный отбор текстов согласно целому ряду взаимодополняющих критериев призван сформировать оптимальную базу для обучения студентов неязыковых специальностей иноязычному профессионально ориентированному чтению на начальном этапе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чичерина В.Ю. Критерии содержательной аутентичности прагматических текстов в средней школе // Когнитивная деятельность при обучении и овладении иностранным языком (в разных типах учебных заведений): межвузовский сб. науч. ст. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2003. С.197

2. Серова Т.С., Раскопина Л.П. Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации: моногр. – Пермь: Изд-во Пермского гос. техн. ун-та, 2009. – 242 с. ISBN: 978-5-398-00208-9
 3. Барабанова Г.В. Когнитивно-коммуникативные аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе. – Симферополь: Таврия, 2003. – 256 с.
 4. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1987. – 151 с.
 5. Чигашева М.А. Типы текстов по специальности и их использование на занятиях по иностранному языку // Технологии обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: Сборник научных статей Межвуз. науч.-технич. конф. – Ульяновск, 2005. С. 109-111.
-

Бабкина Елена Владимировна – старший преподаватель кафедры «Романская и германская филология», Севастопольский государственный университет, 299053, ул. Университетская, 33, Севастополь, Россия; e-mail: Lspasita0505@mail.ru.

Babkina Elena V. – Sevastopol National Technical University, Department of "Romanic and Germanic Philology", 299053, Universitetskaya street, 33, Sevastopol, Russia; e-mail: Lspasita0505@mail.ru.

SELECTING TEXTS FOR TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE READING AT THE INITIAL PHASE OF NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOL

The article is devoted to foreign language text selection for teaching professionally-oriented reading of the initial stage of a non-linguistic higher school. We studied the work on selection of basic and complementary texts in accordance with the proposed selection criteria in order to optimize the learning process in professionally-focused reading of students of non-linguistic higher schools at an early stage. Considered are such criteria as text information content, textual genre variability, accessibility, etc. Of particular importance is the presence of illustrative textual material.

TEXT SELECTION; PRAGMATIC AIM; PROFESSIONAL ORIENTATION; AUTHENTICITY; PARALINGUISTIC MEANS OF TEXT; ILLUSTRATIONS

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 378.147:82 И

В.Е. Бутева

Севастопольский государственный университет (Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ

В данной статье речь идет о применении стратегий профессионально-ориентированного чтения: учебных (восприятия, прогнозирования, осмысления) и коммуникативных, направленных не только на формирование речевых навыков чтения, но и на развитие речевых умений в процессе чтения. Реализация стратегий происходит благодаря заданиям, которые выстраиваются в четкой последовательности этапов работы над профессионально-ориентированным текстом.

СТРАТЕГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ;
КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД; ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ;
ЗАДАНИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИЙ; РЕЧЕВЫЕ НАВЫКИ; РЕЧЕВЫЕ
УМЕНИЯ.

Обучение профессионально-ориентированному чтению в контексте новой парадигмы языкового образования тесно связано с реализацией двух ключевых концептов современной методики преподавания иностранных языков: коммуникативности и когнитивности.

Что касается принципов коммуникативного подхода к обучению чтению на иностранном языке, то они детально разработаны теоретически [1; 2 и т.д.] и широко применяются на практике. Когнитивные же принципы требуют разработки [3; 4; 5; 6; 7; 8]. П.М. Леонтьев [9] считает, что наиболее перспективным направлением в обучении иностранных языков является именно когнитивно-коммуникативный подход. Когнитивно-коммуникативный подход предполагает раскрытие и использование когнитивных ресурсов личности. Наиболее значимыми принципами, лежащими в основе реализации когнитивно-коммуникативного подхода в развитии умений всех видов речевой деятельности, являются: коммуникативность, учет когнитивных аспектов видов речевой деятельности, формирование автономии студентов, поэтапное обучение, использование стратегий.

В нашей работе мы предлагаем задания направленные на формирование речевых навыков и развитие речевых умений чтения на основе использования учебных и коммуникативных стратегий профессионально-ориентированного чтения. Рациональное сочетание и чередование стратегий чтения укрепляют единство психических процессов анализа и синтеза, лежащих в основе чтения и способствуют улучшению

самого процесса чтения. Без использования этих стратегий любая информационно-аналитическая работа малоэффективна.

Итак, основной задачей данной статьи является создание заданий с использованием стратегий профессионально-ориентированного чтения на основе коммуникативного и когнитивного принципа обучения для формирования речевых навыков и развития умений чтения. Созданный нами комплекс стратегий и задания для их реализации [10] позволил сделать вывод о том, что все рассматриваемые задания возможно соотнести с общепринятыми в методике обучения чтению этапами работы над текстовым материалом – предтекстовые, текстовые и послетекстовые. На основе вышесказанного мы выделяем:

- задания, которые используются на *предтекстовом этапе* и помогают студенту подготовиться к восприятию текста, «войти» в текст и выстроить определенный план работы с ним;
- задания, которые используются *при чтении* и способствуют быстрому считыванию эксплицитно выраженной информации, определению основных идей и более глубокому их пониманию;
- задания, которые используются *после чтения* и позволяют проанализировать текст, критически осмыслить его и интерпретировать.

Во время чтения профессионально-ориентированного текста на занятиях по иностранному языку на начальном этапе студент, прежде всего, преследует прагматическую цель – извлечение из текста профессионально важной информации, однако, как правило, эта информация ему недоступна. Из-за отсутствия знаний и навыков работы с научным стилем речи, студент сталкивается с проблемами, которые условно можно разделить на 3 группы: 1) незнание терминов; 2) незнание синтаксических конструкций, обеспечивающих письменную форму научного стиля речи; 3) плохое знание довузовской (школьной) программы по физике, математике, черчению и т.д.

Опыт работы в Севастопольском институте ядерной энергии и промышленности показывает, что в работе над профессионально-ориентированным текстом целесообразен вариант выполнения заданий с использованием стратегий. В методическом аспекте задания с использованием стратегий для обучения студентов профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке выглядят следующим образом:

- 1) предтекстовый этап** работы с профессионально-ориентированным текстом включает в себя антиципацию того, что читается. Студент использует *учебные стратегии прогнозирования* для развития умений определять основную идею текста, структуру текста, основное содержание текста по ключевым словам; прогнозировать содержание текста по транзитивными связкам, включенным в текст схемам и картинкам; использовать языковую догадку на основе контекста. Целью данного этапа является создание мотивации чтения и развитие умения прогнозировать, то есть предполагать, предвидеть содержание текста, используя заголовок, подзаголовки, картинки в тексте и т.д.

Этот этап ориентирован на выявление и активизацию фоновых знаний студентов.

Представим некоторые задания с использованием стратегии прогнозирования, направленные на развитие умения прогнозировать:

- Прочитайте заголовок, подзаголовок, первое предложение текста, первый абзац и последний абзац. Определите по этим данным содержание текста.

- Посмотрите на рисунки, схемы и подписи к ним и задумайтесь над вопросом: о чем данный текст.

- Прочитайте заголовок. Найдите в тексте слова, имеющие к нему отношение, и прочитайте их вслух.

- Выпишите основные предложения каждого абзаца.

Особое внимание следует уделить транзитивам текста. Упражнения на понимание транзитивных слов представлены следующими инструкциями:

- Найдите в тексте транзитивы и объясните их смысл (студентам дается текст с подчеркнутыми транзитивами).

- Определите, что означает каждое транзитивное слово в тексте.

- Вставьте соответствующие транзитивы в текст с вычеркнутыми словами и объясните, почему Вы выбрали эти слова.

- Спрогнозируйте, какая возможна информация после транзитивов (студентам дается знакомый текст, в котором после транзитивов есть пробелы).

Для того чтобы систематизировать информацию по теме текста, студентам предлагается составить лексическую (семантическую) карту текста с помощью Make up; повторить интернациональную лексику и т.д. Возьмем, например, группу терминов и проведем в ней структурно-логические связи (см. Схему 1).

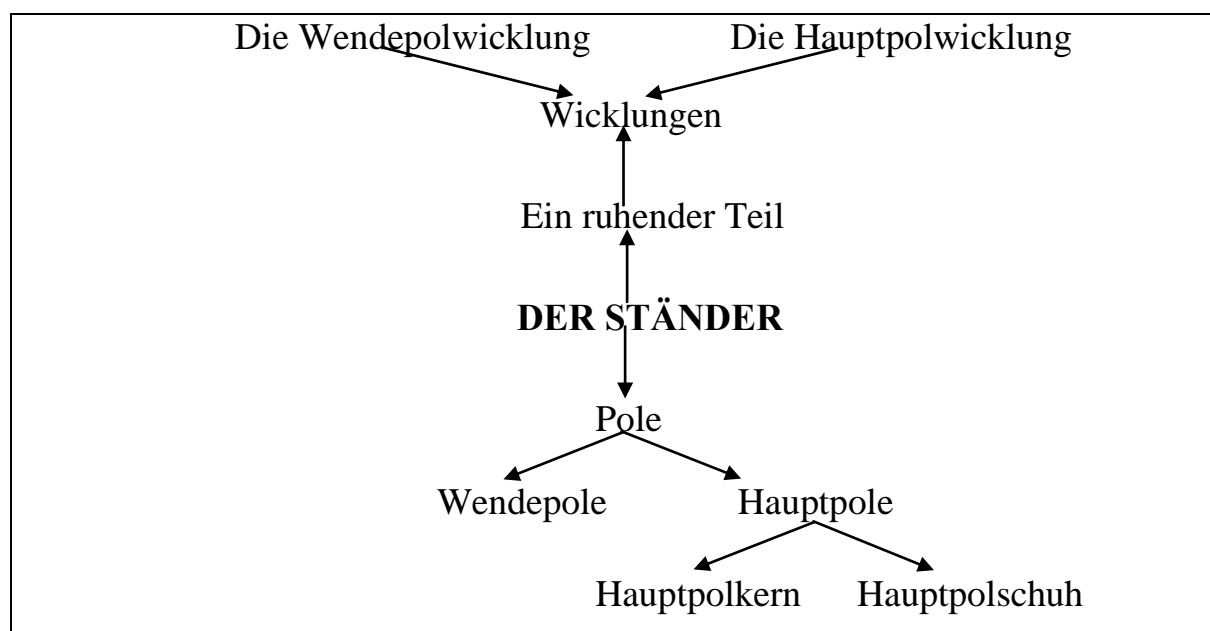


Рис. 1. Схема 1

Ассоциативные цепочки такого рода очень полезны при составлении лексической основы текста, поскольку в памяти рядом с центральным понятием (здесь слово *Ständer*) утверждаются и другие, смежные с ним понятия. Подобный способ способствует также наиболее легкому восприятию лексических единиц и обеспечивает условия для сочетания произвольного и непроизвольного запоминания. Мы считаем, что в рамках когнитивно-коммуникативного подхода целесообразно вводить лексику не в виде списка, как это обычно практикуется, а описательным способом, путем объяснения незнакомых терминов и активизации языковой догадки.

Предтекстовый этап включает также обучение *учебным стратегиям восприятия* для понимания смысла текста: повторение интернациональной лексики (например, *das Atom, Neutron, Elektron* и т.д.); перевод отдельных слов, словосочетаний, ключевых предложений. Для снятия языковых трудностей понимания текста используются следующие задания:

- задания на расширение лексического запаса;
- задания на распознавание и дифференциацию грамматических явлений;
- стоп-перевод – прием выборочного перевода [11: 186], который используется в *стратегии выделения синтагм*. В каком-то смысле это упражнение переплетается с аналитическим чтением, но в то же время студент не теряет восприятие текста как целого. Инструкция по выполнению выборочного перевода выглядит следующим образом: Преподаватель читает текст вслух, выделяя синтагмы паузами. Студенты следят по тексту. После команды *Stop!* Студенты вслух (хором или индивидуально, в зависимости от учебных задач) переводят последнюю синтагму. В случае неправильного или неточного перевода преподаватель сообщает «ключ» и, не останавливаясь на комментарии, продолжает чтение до следующей команды.

В качестве примера приведем следующий отрывок на немецком языке:

- *Die dauernde Bewegung der Elektronen um den Kern / kompensiert / die elektrostatische Anziehung //*

- Преподаватель: *Die dauernde Bewegung der Elektronen um den Kern / . Stop!*

- Студенты: длительное движение электронов вокруг ядра;
- Преподаватель: *Richtig!* Длительное движение электронов вокруг ядра; *kompensiert / die elektrostatische Anziehung // . Stop!*

- Студент Иванов: электростатическое притяжение;

- Преподаватель: *Richtig!* Электростатическое притяжение и т.д.

В учебных целях лингвистическое деление предложений на синтагмы дополняется синтагмированием по методическим задачам, например, акцент может быть сделан на синтагмы с новыми терминами или тематическими словами с тем, чтобы обратить внимание студентов на определенную группу лексики.

Таким образом, предтекстовые задания направлены на моделирование фоновых знаний студентов, необходимых для рецепции конкретного текста,

на снятие смысловых и языковых трудностей понимания текста и одновременно на формирование навыков и умений чтения. В предтекстовых заданиях учитываются лексико-грамматические, структурно-смысловые и стилистические особенности текста.

2) Следующий этап – **работа над текстом** осуществляется с помощью использования *учебных стратегий восприятия, прогнозирования и осмысления*. Целью данного этапа является понимание текста на уровне содержания. Стадия осмысления студентами текста достигается при использовании учебной стратегии восприятия, с помощью которой воспринимаемая информация осознается студентами. Осмысление текста происходит фрагментарно на уровне предложений (выборочный перевод коммуникативных фрагментов с терминами, выбор правильного / неправильного утверждения; текстовые упражнения на основе множественного выбора; беседа и т.д.). На данном этапе используется компрессия текстовой информации (составление плана текста; поиски главных фраз и т.д.). Смысловая обработка текста представляет собой когнитивную деятельность в нахождении тем, подтем, основных идей, информации, плана и т.д. и включает следующие задания:

- Разделите текст на смысловые части.
- Определите ключевые слова в каждой части текста.
- Установите связи между частями текста.

Умение воспринимать предложения как «смысловой сгусток» невозможно без формирования фразового стереотипа в психике читателя. Образуется фразовый стереотип при чтении вслух, поскольку в основе фразового стереотипа лежит интонационный контур предложения. Во время чтения про себя интонационный контур обязательно присутствует во внутренней речи. Без этого интонационного контура фраза не может ни восприниматься, ни семантизироваться.

Суть механизма действия фразового стереотипа заключается в антиципации, возникновении из самых первых слов предложения гипотезы о дальнейшем восприятии текста. Простым и самым надежным упражнением, формирующим фразовый стереотип, является обязательное чтение учебного текста вслух за преподавателем, в паузах или синхронно, в зависимости от фонетических навыков студентов.

В текстовых заданиях решаются познавательные-коммуникативные задачи чтения. Вопросы, которые задаются, должны отвечать ряду требований: 1) они строятся на базе активно усвоенной лексики и грамматических структур, которые не используются в тексте; 2) ответ на вопрос, должен отражать основное содержание соответствующей части текста и не должен сводиться к какому-либо одному предложению в тексте; 3) вместе взятые вопросы должны представлять собой адаптированную интерпретацию текста.

3) **Послетекстовая работа** осуществляется с помощью использования *коммуникативных стратегий профессионально-ориентированного чтения*. Коммуникативные стратегии и когнитивное осознание помогают студенту

понять, для какой цели он читает профессионально-ориентированный текст. Именно с помощью собственной мотивации студенты осознанно изучают язык.

На данном этапе предусматривается составление студентами вторичных текстов с использованием новой текстовой информации: перевод, аннотирование, диалог, интервью. Цель данного этапа – достижение понимания текста на уровне смысла (основной мысли) и контроль понимания прочитанного. Послетекстовый этап – стадия рефлексии. Размышляя, студенты констатируют смысл, осознавая, каким путем они к нему пришли, анализируют его. Рассуждения начинается как индивидуальный процесс (студенты задают вопросы, представляют прочитанную информацию в виде схемы) и завершается работа дискуссией, коллективной беседой.

Задания, направленные на контроль понимания прочитанного привлекают студентов к активной творческой деятельности:

- Назовите данные, которые Вы считаете особенно важными. Обоснуйте свое решение.

- Добавьте факты, не меняя структуру текста.

- Найдите в тексте данные, которые можно использовать для выводов / аннотации.

- Составьте аннотацию / реферат.

- Задайте вопрос по основной и детализирующей информации текста.

- Напишите тезисы по содержанию прочитанного.

- Составьте письменную оценку (рецензию).

Послетекстовые задания предназначены для проверки понимания прочитанного, для контроля над степенью сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности.

Итак, в процессе обучения профессионально-ориентированному чтению с использованием учебных и коммуникативных стратегий мы выделяем три этапа: дотекстовый этап работы с профессионально ориентированным текстом, который направлен на формирование речевых навыков чтения с использованием учебных стратегий восприятия; текстовый этап, который направлен на совершенствование умений чтения и базируется на использовании учебных стратегий восприятия, прогнозирования и осмысления; послетекстовый этап служит для контроля и оценки прочитанного и строится на применении коммуникативных стратегий.

Овладение процессом чтения осуществляется в результате выполнения предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий. Решение поставленных на каждом этапе задач чтения заключается в выполнении упражнений, ориентированных на использование стратегий чтения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М. : Смысл; СПб.: Лань, 2003. 285 с.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
3. Барабанова Г. В. Когнитивно-коммуникативные аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе: монография. –

Симферополь: Таврия, 2003. – 255 с.

4. Третьякова Т. А. Методика формирования коммуникативной компетенции в чтении литературы по специальности в интенсивном курсе обучения английскому языку : дисс. ... канд. пед. наук. – Киев, 1992. – 218 с.

5. Ледовских С. Л. Обучение стратегиям понимания научного текста студентов естественнонаучного профиля (английский язык): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2004. – 18 с.

6. Рубо И. Г. Психологический анализ стратегий чтения научного текста: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1988. – 24 с.

7. Силкович Л. А. Обучение студентов агротехнического вуза целевому поиску информации в процессе чтения англоязычной литературы по специальности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Минск, 2001. – 18 с.

8. Тимофеева Т. И. Формирование стратегической компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку. – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – 136 с.

9. Леонтьев П. М. Обучение студентов устному аргументированному дискурсу в условиях самостоятельной учебной деятельности (английский язык, языковой ВУЗ): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Минск, 2005. – 20 с.

10. Бутева В.Е. Формирование стратегической компетенции у студентов электротехнических специальностей в процессе обучения профессионально-ориентированному чтению на немецком языке: дисс. ... канд. пед. наук. – Киев, 2014. – 235 с.

11. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.

Бутева Валерия Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика обучения», Гуманитарно-педагогического института, Севастопольский государственный университет, 299053, ул. Университетская, 33, Севастополь, Россия; e-mail: valerija.buteva@yandex.ua

Buteva Valeria Y. – Sevastopol State University, 299053, Universitetskaya street, 33, Sevastopol, Russia; e-mail: valerija.buteva@yandex.ua

USING STRATEGIES FOR PROFESSIONALLY DIRECTED READING TO FORM SPEECH SUBSKILLS AND SKILLS

The article touches upon the issue of using strategies for professionally directed reading, namely training strategies (perception, prediction, comprehension) and communication strategies aimed not only to form speech skills in reading but also to develop speech subskills while reading. The implementation of these strategies occurs through exercises organized in a certain sequence of phases of professionally oriented reading.

STRATEGIES FOR PROFESSIONALLY DIRECTED READING; COGNITIVE AND COMMUNICATIVE APPROACH; PHASES OF READING ACTIVITY; EXERCISES TO IMPLEMENT STRATEGIE; SPEECH SUB-SKILLS; SPEECH SKILLS

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 372.881.111.1.

М.А. Гайдукова

*Санкт-Петербургский государственный
университет гражданской авиации (Россия)*

МНЕМОТЕХНИКА КАК ИНТЕНСИВНЫЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ АВИАЦИОННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Освещены вопросы повышения качества профессионально-ориентированной подготовки специалистов авиационной отрасли. Рассмотрены такие мнемотехнические приемы как образование смысловых фраз из начальных букв запоминаемой информации, использование акронимов, рифмизация, нахождение ярких необычных ассоциаций, составление карт памяти. Включение мнемотехнических приемов обучения авиационному английскому языку и фразеологии радиообмена в лингводидактический аппарат учебника по авиационному английскому языку приведет к их регулярному использованию в процессе обучения.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ, ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА, АВИАЦИОННЫЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, МНЕМОТЕХНИКА, АКРОНИМЫ, РИФМИЗАЦИЯ, КАРТЫ ПАМЯТИ

Мир постепенно все больше поддается процессу глобализации, отчего знание иностранного языка стало одним из приоритетных навыков для работы в любой сфере и в жизни. Трудно представить деятельность, в которой в той или иной мере не применялся бы иностранный язык (ИЯ). Одной из таких отраслей является авиация. В современных условиях существует острая необходимость в быстром и качественном обучении кадров ИЯ. Неотъемлемой частью изучения ИЯ является процесс пополнения словарного запаса, а запоминание иностранных слов – это один из самых трудоемких и сложных этапов обучения, требующий усидчивости и концентрации внимания.

Существует мнение, что преподавать ИЯ достаточно трудно, потому что возникает необходимость постоянного подбора интересных для восприятия студентами методик, способных обеспечить благоприятный учебный процесс, главенство в котором будет занимать ИЯ. Основной трудностью, с которой сталкивается преподаватель при обучении студентов новой лексике, является отсутствие у обучаемых навыков запоминания информации.

Слушатели ускоренного курса авиационного английского языка и фразеологии радиообмена в рамках постдипломного образования – это представители как гуманитарных, так и технических профессий, зачастую не имеющих ничего общего с авиацией. Задача преподавателя – в максимально сжатые сроки подготовить авиационного специалиста, поэтому в данных условиях логично использование интенсивных методов обучения и, в частности, мнемотехнических приемов.

Обычно запоминание новых лексических единиц достигается путем заучивания пар *слово-перевод*. Классическим примером может служить следующее упражнение: обучающийся записывает на одной части листа 10 новых слов в столбик, напротив каждого из слов-перевод. На первом этапе читается вслух пара “слово-перевод”, на последующих этапах лист сгибается пополам и воспроизводится перевод слова либо на английский, либо на русский язык. В такого рода упражнениях запоминается только написание, либо звучание слова, в то время, как ни звучание, ни форма слова не связываются со смысловым значением. В результате большинство слов быстро забываются. При изучении иностранного языка с помощью грамматико-переводного метода, обучающимся предлагается ряд вопросно-ответных упражнений, упражнений на подстановку и преобразований одних частей речи в другие, составление учебных диалогов, не связанных с естественной речевой интенцией, заучивание искусственно созданных текстов или его частей, однако и этот метод нельзя назвать эффективным.

В настоящее время ИЯ можно изучать с помощью различных методик и приемов, традиционных и инновационных. Одним из высокоэффективных способов запоминания информации является мнемотехника или «мнемоника». Слова «мнемотехника» и «мнемоника» обозначают одно и то же – *искусство запоминания*, т.е. это целенаправленно разработанные приемы и способы, облегчающие запоминание определенной информации. В нашем случае это информация, сопутствующая изучению ИЯ. Главным принципом мнемотехники как интенсивного метода преподавания ИЯ в вузе является замена абстрактных объектов понятиями, которые, в свою очередь, дополняются визуальными, аудиальными или кинестетическими стимулами-представлениями, связывающими объекты с уже имеющейся информацией. Таким образом, возникают ассоциации, которые качественно упрощают запоминание [1: 15].

С точки зрения продолжительности, в системе классификации памяти выделяется пять ее видов, среди которых для нашего исследования интерес представляют кратковременная, оперативная и долговременная память. Кратковременная память представляет собой один из психических процессов, которому свойственно ограниченное по времени хранение информации (не более 30 секунд) и ограниченное по количеству удержание элементов (5-9 единиц). Информация поступает на кратковременное хранение с помощью сенсорных ощущений. Важным моментом, способствующим «отбору» материала, является направленность внимания человека на те или иные объекты.

При этом хранятся только актуальные на данный момент времени знания. После того, как эти знания утрачивают актуальность для человека, они, как правило, забываются или переходят в долговременную память. Например, после восприятия какой-либо картины, мгновенно закрыв глаза, человек в течение некоторого времени как бы продолжает видеть эту картину, то есть сохраняет ее образ. После этого, спустя указанный выше небольшой промежуток времени, картина исчезает и не восстанавливается вновь.

Оперативной называют память, время хранения информации в которой рассчитано на решение какой-либо конкретной задачи и определяется особенностями самой задачи. Если задачу можно решить за несколько десятков секунд или минут, то и в оперативной памяти человека нужная информация будет сохраняться именно столько времени. Если задача сложна и для своего решения требует от нескольких часов до нескольких дней, то и в оперативной памяти человека информация будет сохраняться дольше. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что время хранения информации в оперативной памяти человека располагается в довольно широком диапазоне, от нескольких десятков секунд до нескольких дней. Оперативная память занимает промежуточное положение между кратковременной и долговременной памятью.

Долговременную память можно определить как память, рассчитанную не только на длительный срок хранения информации, но и на многократное повторное обращение и использование соответствующей информации без ее потери. Предельный срок сохранения информации в долговременной памяти человека определяется продолжительностью его жизни. В долговременной памяти человека обычно находятся знания, умения и навыки, которые он получает за счет обучения и воспитания. К ним, в том числе, относятся знание языка и речи, научные и житейские знания, многочисленные умения и т.д.

Кратковременная и долговременная память взаимосвязаны: вначале действует кратковременная память, затем постепенно возникает долговременная [1: 15]. Согласно исследованию Джорджа А. Миллера, типичный объем краткосрочной памяти составляет семь-девять слов. Однако тренировка памяти может значительно увеличить этот показатель. Задача преподавателя заключается в том, чтобы новая лексика посредством специальных приемов прочно закреплялась в долговременной памяти. Одной из методик, позволяющих превратить запоминание лексики в интересный, творческий а, главное, эффективный процесс является мнемотехника.

Многие ученые, такие как Е.Н. Соловова, И.П. Твердохлебова, Н.Д. Гальскова, В.А. Козаренко в своей практике применяли мнемотехнику при изучении и преподавании ИЯ. Например, И.П. Твердохлебова считала, что мнемотехника призвана использовать и мобилизовать естественные механизмы памяти мозга, а также позволять полностью контролировать процессы припоминания информации. Более того, по ее мнению, эта техника значительно повышает обучаемость человека по любым дисциплинам, а особенно в изучении ИЯ. Это объясняется тем, что при правильном подходе к этому методу, период в 3-4 года, необходимый для изучения нового языка, может сократиться до 3-4 месяцев [2: 128] .

Мнемотехнические приемы являются предметом интересных исследований. Так, например, М. Мastroпиери и Т. Скраггс провели педагогический эксперимент, целью которого было выяснить насколько эффективно использование мнемотехнических приемов в обучении старшеклассников, испытывающих речевые затруднения. На протяжении 6 недель учеников обучали лексике как традиционным способом, так и

методом актуализации ключевых слов с использованием наглядного материала. Опыт показал, что из слов, которые запоминали при помощи мнемотехники, было успешно усвоено 92% [7: 3]. Мнемотехника позволяет активизировать весь потенциал памяти и мышления, необходимый при изучении ИЯ.

Преподаватели ИЯ в вузе могут с помощью мнемотехники позволить своим студентам развить способность креативно мыслить, а также кропотливо изучать материал, что является очень полезным навыком, так как во многих языках у одного слова может быть несколько дефиниций, и чтобы их запомнить, необходимы и усидчивость, и интерес.

Основными принципами мнемотехники являются ассоциации и формирование образов. Образ – это всегда реакция мозга на слова, которые нужно понимать. Следует знать, что мнемотехника облегчает процесс изучения языка. Использование мнемотехники в качестве вспомогательного средства для изучения ИЯ позволяет сделать процесс обучения качественным и быстрым [3: 58]. Успешное запоминание имеет ряд особенностей, и при постоянном уровне понимания материала лучше запоминается:

1. Информация, полученная в начале и в конце изучения, а не в середине.

2. Наиболее эффективно усваивается повторяющаяся информация, рифмованная, связанная с нашими ощущениями или с уже имеющейся информацией.

3. Для быстрого усвоения информация должна быть необычная, уникальная.

Стабильно высокое качество запоминания приходится на момент, когда память и мышление работают наиболее эффективно. Обычно это период продолжительностью 20-50 минут с начала изучения материала [4: 67]. В первый час получения информации человеческая память может сохранить только 40-45% новых данных, объем сохраненной в течение 48 ч информации уменьшается до 30%. Соответственно, для того, чтобы запомнить большой объем информации необходимо заниматься языком 20-30 мин ежедневно, не делая больших перерывов.

Ключом к запоминанию служит поиск, а ключом к поиску – информация, которая должна пополняться регулярно и последовательно. Обучающийся может значительно улучшить эффект запоминания только за счет того, что правильным образом организует информацию. Преподаватель, использующий мнемотехнические приемы в качестве интенсивных методов изучения языка, должен показать студенту различные способы работы с информацией.

Образное мышление и фантазия помогут студентам запоминать иностранные слова, избегая однообразного повторения; смогут превратить запоминание слов в интересное и увлекательное занятие. Сначала необходимо создать в своей памяти опорные образы, которые легко вспоминаются в определенной последовательности. По нашему мнению, преподаватель, решивший использовать мнемотехнику как вспомогательный

метод интенсивного изучения авиационного английского языка, может использовать следующие приемы запоминания [5: 20]:

1. Образование смысловых фраз из начальных букв запоминаемой информации, известное как метод аллитераций. Так, для запоминания семи соединительных союзов английского языка **F**or (для), **A**nd (и), **N**or (также не), **B**ut (но), **O**r (или), **Y**et (еще не), **S**o (так, так что) используется аллитерация **FANBOYS**, термин Clear Air Turbulence (турбулентность при ясном небе) можно сократить до аббревиатуры CAT, *will comply* (with the instructions) (будет исполнено) до *WILCO*.

2. Использование акронимов: аббревиатура CIGAR позволяет запомнить последовательность действий по проверке работы авионики, которые необходимо совершить перед взлетом: (Run-up before takeoff) (разбег самолета перед взлетом) controls (системы управления), instruments (приборы), gas (газ), attitude(пространственное положение) (trim and flaps)(триммер и закрылки), run-up (разбег вс перед взлетом).

Техническое руководство по поведению авиадиспетчеров во время внештатных ситуаций также приводит некоторые акронимы:

ASSIST-последовательность действий авиадиспетчера после доклада пилотом о внештатной ситуации: **A**cknowledge (получить подтверждение) **S**eparate (обеспечить эшелонирование) **S**ilence (ввести режим радиомолчания) **I**nform (проинформировать экстренные службы) **S**upport (обеспечить необходимую поддержку) **T**ime (дать пилотам время на обдумывание последующих действий.)

RISC:

- R**ecognise that there is a problem (распознать проблему)
- I**dentify the relevant aircraft and arrange for special code Squawk (выявить аварийный борт и присвоить ему соответствующий код ответчика)
- S**eparate – Give the pilots airspace in which to operate and give them time (обеспечить безопасное эшелонирование и предоставить пилотам время для принятия решений)
- C**ommunicate with adjacent sectors/colleagues/supervisors as appropriate (доложить о ситуации смежному сектору/супервайзеру)

TAS – Time – Give the pilot time to sort out the immediate problem on receipt of first notification that there is a difficulty (предоставить пилотам время выявить неотложную проблему сразу после получения информации о ней)

Airspace – Give the pilot freedom of the adjacent airspace – get other aircraft out of the way, and off the frequency (обеспечить безопасное эшелонирование, освободить частоту)

Silence – The controller should clear the frequency and not raise more questions than are necessary (освободить радиочастоту и не задавать пилоту больше вопросов, чем того требует ситуация)

3. Рифмизация. Мнемоника эффективна и для коррекции произношения. Во время изучения международного авиационного алфавита, студенты часто используют неправильное ударение в слове “hotel” (“отель”,

чтение для буквы “Н”). Правильное ударение легко запомнить при помощи рифмовки: “хотел в hotel”.

Английское слово “engine” [‘энджин] – двигатель, можно запомнить при помощи метода соединения образов,используя следующую ассоциацию: (джинн с эмблемой “N” на груди (по аналогии с суперменом)) разгоняет двигатель. Для наилучшего запоминания в данном случае можно продемонстрировать студентам изображение. Данная ассоциация яркая и необычная,и, к тому же, запоминание слова “двигатель” через образ джинна, позволит избежать ошибок в произношении термина “engine”, которое некоторые студенты произносят как [энгин].

Для запоминания неправильных глаголов можно использовать стихотворение:

Я ride-rode-ridden очень рад (ехать верхом)
Leap-leapt-leapt на маскарад. (скакать, прыгать)
Если маску take-took-taken, (брать)
Вы mistake-mistook-mistaken, (ошибаться)
Не узнаете меня
И не стащите с коня.

Во время ведения радиообмена на английском языке авиадиспетчер и пилот используют специальные коды приемоответчиков, так называемые сквоки (squawk). Существуют общепринятые аварийные коды:

- 7700 – Основной аварийный код. Этот код говорит о том, что на борту возникла аварийная ситуация.
- 7600 – Выход из строя радио или потеря голосовой связи. Этот код позволяет диспетчерам понять, что на борту технические проблемы с радиосвязью.
- 7500 – Код означает – «самолет захвачен». Если код находится в диапазоне от 7500 до 7700 – то это означает, что воздушное судно было внезапно захвачено.

Для быстрого запоминания аварийных кодов используют рифмовку:

75 man with knife (человек с ножом)
76 radio fix (пеленгация радиостанции)
77 go to heaven (отправиться на тот свет)

4. Нахождение ярких необычных ассоциаций, к которым могут относиться картинки, фразы, музыка, впоследствии соединяющиеся с запоминаемой информацией. Главное в образовании ассоциаций – это яркость образов. Чем богаче воображение, тем легче создавать связи между ними, соответственно, обучаемый может запомнить большее количество слов. Ассоциации должны быть необычными, нестандартными, абсурдными, смешными, образными, неожиданными, новыми.

Данный метод называется методом Джордано и содержит две основные стадии. На первой стадии необходимо подобрать в родном языке мнемокод – а именно, слово или словосочетание, схожее по звучанию с термином, который требуется выучить.

Суть второго этапа заключается в создании яркого образа, включающего в себя ключевое слово и эквивалент английского слова. Привлечение визуального образа ускоряет процесс запоминания слова в различных контекстах а, следовательно “узнавания” слова, как в письменной, так и устной речи. Например, английское слово consumption (потребление, расход) легко запомнить, подобрав к нему схожее словосочетание в русском языке: “конь сам пшено ПОТРЕБЛЯЕТ”. Выучить английское слово “осадки” – precipitation (пресипитейшн) можно, представив, что они землю “присыпают и питают”, при этом очень важно визуализировать данную картинку в мельчайших подробностях, и чем больше в ней будет деталей, тем выше вероятность того, что слово быстро запомнится.

Ввиду того, что обучение авиационному английскому языку предполагает в большей степени развитие таких навыков, как аудирование и говорение, обучающиеся должны свободно общаться на рабочие темы, следовательно, возникает потребность в конспектировании изучаемого материала. Традиционный план-конспект можно заменить составлением карт памяти.

5. Карты памяти. Этот необычный метод запоминания текстов был предложен Тони Бьюзен, и в его основе лежит процесс радиантного мышления. В своих работах Тони Бьюзен утверждает, что мозг не способен усвоить последовательно, логически изложенные знания. Новая информация будет усвоена в том случае, если будет с чем – либо олицетворяться, т.е. через мыслеобразы, своего рода смысловые картинки. Суть метода заключается в следующем: берется какая-то определенная основная тема, а затем от нее, как лучи от солнца или ветви от ствола дерева, строятся различные идеи, так или иначе связанные с основной темой. Устанавливаются также связи между различными ветвями. Каждая новая идея (ветвь) становится исходной точкой для продолжения этого процесса.

Основой создания интеллект-карт (mind maps) является использование зрительных средств. Во-первых, изображаются ветви, вдоль которых написаны слова. Эти ветви помогают упорядочить идеи по порядку, по важности, связать их между собой. Во-вторых, обучающимися используются рисунки как иллюстрации и пояснения к идеям, выраженным словами, а также специальные символы для комментирования идей, расстановки акцентов. Все это делает карту яркой, запоминающейся и понятной. М.В. Симонова предлагает следующую последовательность построения карт:

1. Берется лист бумаги, форматом не менее А4. Для рисования используется вся поверхность. Лист располагается горизонтально.
2. В центре располагается образ главной проблемы (задачи)
3. От центра исходят толстые основные ветви с надписями – они означают главные разделы карты.
4. Основные ветви далее ветвятся на более тонкие.
5. Все ветви подписаны ключевыми словами, заставляющими вспомнить то или иное понятие.

6. Использовать желательны печатные буквы, впоследствии будет меньше проблем с разбором написанного, даже если текст будет перевернут.

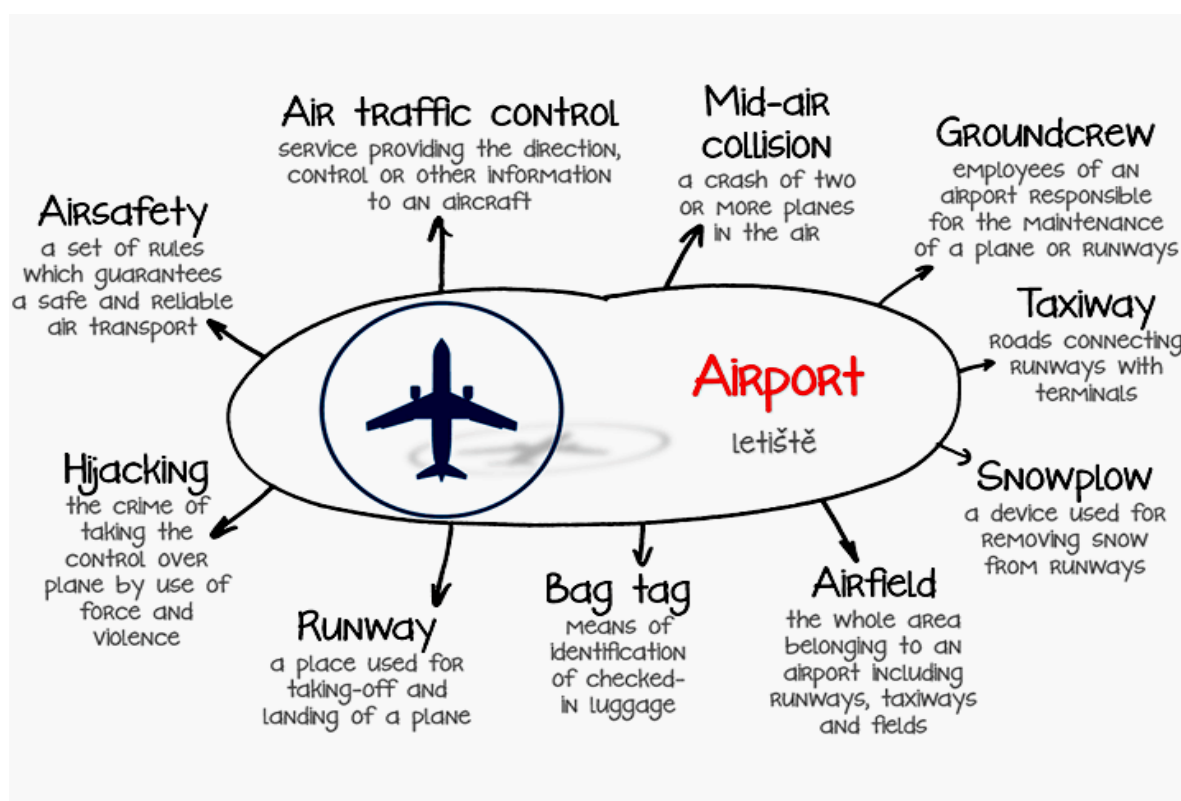
7. Желательно использовать как можно более разнообразную визуальную декорацию – форма, цвет, объем, шрифт, стрелки, значки, символы, аббревиатуры, придание карте трехмерного объема.

8. Собираются любые материалы, информация, данные исследований по выбранной задаче.

9. Важно выработать свой собственный стиль в рисовании карт.

Пример визуализации фрагментов учебной информации при создании ментальной карты показан ниже на Рис.1.

Рис.1.Пример ментальной карты (mind map)



На первом этапе такую карту можно составить совместно со студентами в классе, для того, чтобы наглядно продемонстрировать все стадии и правила, по которым ее следует составлять. В дальнейшем составление ментальной карты, которая будет служить ярким наглядным опорным конспектом при пересказе темы, будет частью внеаудиторной работы. Несомненно, мнемотехника является лишь вспомогательным, но весьма перспективным методом изучения авиационного английского языка: с помощью мнемотехники преподаватель может апеллировать к личному опыту студентов, к их чувствам и эмоциям, что, несомненно, поможет при изучении предмета. У обучающихся есть свобода в составлении визуально-логических цепочек для запоминания лексического материала, это позволяет информации храниться в памяти намного дольше, обучение языку будет иметь стабильный, а не эпизодический характер.

Для того, чтобы применение рассмотренных нами мнемонических приемов для более эффективного запоминания терминологической лексики стало регулярным, а не эпизодическим элементом занятия по ИЯ, их необходимо включить в создаваемый нами учебник по авиационному ИЯ. Ускоренный курс предполагает изучение 15 авиационных тем, которые рекомендованы в циркуляре 323 ИКАО как основные для повседневной производственной деятельности пилотов и диспетчеров и прямо или косвенно затрагиваются в их общении друг с другом: *Английский язык как язык международного общения и авиации, ИКАО, Аэропорт, Самолет, Классификация ВС, Члены летного экипажа, Обязанности летного состава, Правила полета, Классификация воздушного пространства, Безопасность, Человеческий фактор в авиации, Профессия авиадиспетчера, Влияние погоды на авиацию, Навигация, Визуальные средства навигации, КГС, Радары* [8: 40-43].

На основе этого списка предполагается создать учебник по авиационному английскому языку, в лингводидактический аппарат которого наряду с языковыми упражнениями будут включены задания, подразумевающие использование мнемотехнических приемов, которые нам представляются вспомогательными для преподавания ИЯ в формате коммуникативного метода. Мнемотехнические задания дополняют обычные имитативные тренировочные упражнения типа: “repeat after me”, подстановочно-тренировочные “fill in the gaps”, трансформационные упражнения типа “make the sentence negative, interrogative”, а также переводные тренировочные упражнения типа “translate from English into Russian”.

Приведем пример мнемотехнического задания. После прочтения и перевода учебного текста студентам будет предложено выписать список незнакомой лексики и попробовать запомнить новые слова, используя метод актуализации ключевых слов или рифмовок, или же подбором необычных ассоциаций. У каждого обучаемого такие ассоциации будут различными, также как и список слов, поэтому на первом этапе подбор удачных ассоциаций будет частью совместной работы преподавателя и студентов. Благодаря совместной работе процесс обучения будет интереснее и необычнее. В качестве подготовительного этапа перед выполнением речевых упражнений в диалогической и монологической речи, студентам может быть предложено составление ментальной карты изученной темы.

В заключение необходимо отметить, что включение мнемотехнических упражнений и заданий в лингводидактический аппарат учебника по ИЯ нам представляется весьма целесообразным, поскольку регулярное обращение обучающихся к этим приемам поможет им выработать свои собственные алгоритмы запоминания терминологической лексики, сделает процесс обучения более осмысленным, увлекательным и творческим. Сохранение запомненных сведений, связанных с ИЯ, в памяти – это мощная тренировка мышления, хорошая возможность быстрее сформировать иноязычную профессиональную компетенцию и стать профессионалом в своей области. Это также возможность пользоваться разнообразной информацией и отличная гимнастика для мозга.

Освоение алгоритмов запоминания важной для студентов профессионально-ориентированной терминологии будет также способствовать выработке у обучающихся собственного когнитивного стиля, что актуально в плане освоения не только иностранного языка, но и других дисциплин учебного плана по гражданской авиации. Совершенствование своего собственного когнитивного стиля – это актуальная психологическая проблема, связанная с формированием относительно устойчивых способов познавательной деятельности, познавательных стратегий, заключающихся в своеобразных приемах получения, запоминания и переработки информации, а также приемов ее воспроизведения и способов контроля. Таким образом, наше обращение к мнемоническим приемам в изучении ИЯ может трактоваться как один из факторов личностного развития обучающихся, и именно в этом направлении может продолжаться наше исследование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Зефиров Т.Л.** Физиологические основы памяти. Развитие памяти у детей и подростков. – Казань : КФУ, 2015. 40 с.
2. **Твердохлебова И.П.** Мнемотехника в практике преподавания иностранных языков // Вестник ЛНУ имени Тараса Шевченко. 2011. № 9 (220). Ч.П. С. 125-131
3. **Авшарян Г.А.** Суперпамять. – Москва : АСТ ВКТ, 2008 . 224 с.
4. **Бьюзен Т.** Научите себя думать. – Минск: «Попурри», 2014. 224 с.
5. **Калинина Е.А.** Использование приемов мнемотехники в обучении английскому языку . Саратов : СГУ, 2013. 5 с.
6. **Симонова М. В.** Использование ментальных карт в деле обеспечения качества знаний на разных этапах обучения // Научные исследования в образовании. 2008. №6. С. 44-47
7. **Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Levin, J. R.** Mnemonic strategy instruction with learning disabled adolescents. // Journal of Learning Disabilities. 1985. №18 (2). С. 94-100.
8. Рекомендации по программам обучения авиационному английскому языку. Циркуляр ИКАО 323-AN/185, 2010. 72 с.

Гайдукова Мария Александровна – ассистент кафедры №7, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации, 196210, ул. Пилотов, 38, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: sseleman@yandex.ru.

Gaydukova Maria A. – Saint-Petersburg State University of Civil Aviation; 196210, Pilots str., 38, St. Petersburg, Russia; e-mail: sseleman@yandex.ru.

MNEMONICS AS INTENSIVE TEACHING MODE OF AVIATION ENGLISH AT UNIVERSITY

The article is focused on improving the quality of professional foreign language training of aviation specialists. Within the framework of intensive mode of aviation English teaching the possibility of mnemonics use in aviation English course books is examined. The following mnemonic methods are considered: memorization of initial letters of the necessary phrases, use of acronyms, rhyme, finding vivid associations with terms, drawing mind maps. The inclusion of mnemonic tasks into aviation English textbook will lead to their regular use in the learning process.

PROFESSION-ORIENTED TRAINING; LANGUAGE TRAINING; AVIATION ENGLISH; MNEMONICS; ACRONYMS; RHYME; MIND MAP

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК: 37.025

А.Ф. Мамлеева

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

ИЗУЧЕНИЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ СВЯЗЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Рассматривается развитие навыков межличностного общения посредством чтения художественной литературы на занятиях по иностранному языку для студентов неязыковых направлений. Приводится возможный перечень основных навыков межличностного общения и обосновывается необходимость построения гармоничной системы подготовки обучающихся для их дальнейшей социализации. Рассматриваются возможные методические приемы введения литературных текстов на занятиях по иностранному языку на примере отрывка из романа У. Голдинга «Повелитель мух».

ВОСПИТАНИЕ; СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ; НАВЫКИ
МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ; ЧТЕНИЕ; ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД;
ГОЛДИНГ; ТЕКСТ.

Введение. Воспитание, как целенаправленный процесс социализации личности, является неотъемлемым составляющим звеном единого образовательного процесса. Согласно ФГОС ВО, вуз обязан сформировать социокультурную среду и создать условия, необходимые для всестороннего развития личности. Согласно приказу Минобрнауки РФ «вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие студентов в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ» [1]. В структуре стандартов ФГОС ВО предусматривается отдельный раздел, где уточняются цели основных образовательных программ (ООП) в области формирования социально-личностных качеств студентов: целеустремленности, организованности, трудолюбия, ответственности, гражданственности, коммуникативности, толерантности и повышения их общей культуры.

Большое внимание уделяется требованиям к результатам освоения ООП подготовки бакалавра в части формирования социально-личностных и общекультурных компетенций, являющихся результатом изучения гуманитарных, социальных и экономических дисциплин и результатом воздействия на обучающихся социально-воспитательной деятельности вуза [2].

Еще обучаясь в школе, будущий студент должен учиться и развиваться в таких условиях, чтобы его личность формировалась наиболее гармонично. В соответствии с законом об образовании, под образованием является единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах

человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объемов и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и / или профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [3].

Развитие навыков межличностного общения как одна из целей воспитания на современном этапе. Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, то есть социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России, способного проявлять следующие качества личности:

- готовность и способность к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, самооценке, пониманию смысла своей жизни, индивидуально-ответственному поведению;
- готовность и способность к реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, социальной и профессиональной мобильности на основе моральных норм, непрерывного образования и универсальной духовно-нравственной установки «становиться лучше»;
- внутреннюю установку личности поступать согласно своей совести;
- принятие морали как осознанной личностью необходимости определённого поведения, основанного на принятых в обществе представлениях о добре и зле, должном и недопустимом;
- способности формулировать собственные нравственные обязательства, осуществлять нравственный самоконтроль, давать нравственную самооценку своим и чужим поступкам;
- принятие базовых национальных ценностей;
- готовность и способность выражать и отстаивать свою общественную позицию, критически оценивать собственные намерения, мысли и поступки;
- способность к самостоятельным поступкам и действиям, целеустремлённость и настойчивость в достижении результата;
- трудолюбие, бережливость, жизненный оптимизм [4].

Необходимость развития навыков межличностного общения. Таким образом, современное общество предъявляет к системе образования новые требования, связанные с необходимостью подготовки будущих выпускников к жизни в быстро меняющемся мире. Такая подготовка не может заключаться только в формировании у студента некоторой суммы знаний в различных научных областях, а должна включать в себя четко определенную работу, направленную на развитие адаптационных возможностей личности.

Мир стремительно развивается, и многие работодатели ожидают появления сотрудников с высоким уровнем развития навыков решения

проблем, критического мышления и принятия решений; внутриличностных навыков самоконтроля и позитивной самооценки. Следовательно, необходимо сделать вывод о том, что сегодня процесс обучения – это не просто процесс получения информации или знаний, а правильно выстроенная система, которая должна привести к изменению некоторых убеждений студента. Именно поэтому обучение не может быть организовано в виде линейной последовательности событий, где преподаватель является главным действующим лицом.

Студенты не могут рассматриваться в качестве пассивных слушателей, потому что основная цель состоит в том, чтобы сделать их мотивированными, научить самостоятельно мыслить, развивать сопереживание, коммуникабельность, эмпатийность, честность и лидерство. Современный выпускник должен уметь гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно мыслить, видеть возникающие в реальном мире трудности и искать пути рационального их преодоления, осознавать, где и каким образом приобретаемые знания могут быть применены в окружающей действительности; быть способным генерировать новые идеи и творчески мыслить.

Указанные навыки можно отнести к категории навыков межличностного общения. На занятиях по иностранному языку (ИЯ) в неязыковом вузе развитие навыков межличностного общения является одной из первостепенных задач. К навыкам межличностного общения принято относить: стратегическое видение, настойчивость, междисциплинарность, умение решать проблемы, критическое мышление (умение рассуждать); умение работать с людьми (создание команды, работа в команде); коммуникабельность и адаптивность. На наш взгляд основными и наиболее востребованными навыками межличностного общения на сегодняшний день могут также быть доброжелательность, честность, альтруизм, искренность, коммуникабельность, способность к эмпатии, гибкость, мотивированность, навыки совместной работы и самосознание.

Формирование личности высокой нравственной культуры начинается с воспитания гуманистического мировоззрения. Этому способствует приобщение студентов неязыкового вуза к чтению художественной литературы. В рамках обучения иностранному языку это возможно благодаря включению в учебный процесс изучения специально отобранных литературных произведений различных писателей. Обращение к интегрированному подходу в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе открывает возможность междисциплинарного сопряжения ИЯ и художественной литературы.

Литература как средство развития навыков межличностного общения. Ю. Благов считает, что целесообразность интегрированного подхода в обучении ИЯ и художественной литературе неоспорима, потому что то, каким образом постигается действительность, заложенная в художественной литературе, «предлагает приемы реализации убеждений и

жизненных ценностей, является стимулом мышления и поведения, охватывает реальность наиболее полно, комплексно и эмоционально» [5].

Изучение интегративных связей иностранного языка и литературы имеет важное значение для формирования мировоззрения, развития личностного самосознания, ценностных ориентаций учащихся. По мнению В.А. Лукова, литература является частью художественной деятельности и обладает самыми существенными признаками искусства. Как вид искусства, она даёт совокупность знаний о человеке, его предназначении и роли в жизни общества, отношении к окружающему миру, его деятельности, мыслях и чувствах, нравственных и эстетических идеалах. Художественный образ всегда «неполон», он «достаивается» самим читателем, который участвует в творческом процессе. На основе восприятия литературных явлений в сознании «концептированного читателя» [8] возникает картина, называемая художественным миром, который существует в нас, как «интерсубъективная» реальность [9]. «Художественный мир литературного произведения потому и является миром, что включает, внутренне объединяет и субъекта высказывания, и объекта высказывания, и адресата высказывания – «читателя» – как одного из неявных, но неизменных компонентов литературного произведения как целого» [10]. Читатель не только воспринимает изображённую автором действительность – он соотносит свое представление о ней с тем, что предлагает писатель. Это соотношение – существенный элемент восприятия.

М.М. Бахтин, рассматривая концепцию творчества как диалога, заключил: «Текст не вещь, а трансформирующееся поле смыслов, которое возникает на пересечении автора и читателя. При этом тексту принадлежит не только то, что сознательно внес в него автор, но и то, что вносит в него читатель в своем диалоге» [11]. Текст ведет себя как собеседник в диалоге. В результате герменевтических усилий совокупного читателя произведение растёт в своем содержании.

Центром внимания зарубежных классиков является человек, его духовная и социальная сущность. Поэтому изучение литературы – одно из основных средств формирования самосознания, мировоззрения учащегося во всех его аспектах – историческом, эстетическом, духовно-нравственном, этнокультурном [6: 3]. Интегрированный подход обеспечивает разностороннее понимание действительности и роли ИЯ как элемента культуры, мотивирует к овладению языком, формирует гуманистическое мировоззрение. По мнению исследователей, «такая работа углубляет и расширяет знания ИЯ, способствует обогащению культурологического кругозора, развитию творческой активности, эстетического вкуса, повышает мотивацию студентов к изучению ИЯ и культуры страны» [7].

На наш взгляд, ряд указанных навыков межличностного общения может быть сформирован при помощи чтения произведений таких известных авторов как Х. Ли, Г. Гессе, Б. Кауфман, С. Коллинз, К. Мэнсфилд, Э. Хемингуэй, П. Лайвли, У. Голдинг, а также ряда современных авторов. Например, такой важный навык межличностного общения как самосознание,

может быть сформирован у обучаемых посредством обращения к отрывку из произведения У. Голдинга «Повелитель мух» (см. Приложение).

Методические приемы освоения литературных текстов на примере отрывка из романа У. Голдинга «Повелитель мух». В этом отрывке происходит жестокое столкновение двух миров. Одна группа мальчиков, представленная Ральфом и Хрюшей, символизирует и борется за добро и справедливость, другая – Джек, Роджер и безликая толпа других детей – жестокость и зло. В детях просыпается истинный зверь, каждый из них думает исключительно о себе, о своих желаниях, о своих потребностях. Ральф тоже не может противостоять злу. Он дерется с Джеком не только потому, что отстаивает свою идею, а потому, что Джек отнимает у него первенство. Бездействие остальных детей – это тоже преступление, они лишь улюлюкают в такт борьбе и теряют человеческий облик. Хрюша пытается остановить обезумевшую толпу и призвать их к самоанализу и здравомыслию, тщетно он пытается убедить их, что "закон и чтоб нас спасли" лучше, чем "охотиться и погубить все". Завязывается страшная драка, Хрюшу убивают брошенным из крепости камнем. Рог, который он держит в руках, – последний оплот демократии – разбивается и перестает существовать. Ральф тяжело ранен и вынужден бежать. Близнецы Эрик и Сэм, олицетворяющие слабоволие, взяты в плен. Торжествует инстинкт убийства. Джека на посту вождя хочет сменить Роджер, олицетворяющий тупую, звериную жестокость.

В приведенном нами отрывке дети демонстрируют полное неумение и нежелание объединиться в момент опасности. Их одолевает жажда власти и немотивированная жестокость. В мальчиках просыпается звериное начало – они становятся жестокими, теряют контроль над ситуацией и над самими собой, все глубже уходя в мир детских страхов и суеверий. Можно отметить, что на месте детей может оказаться любой слой цивилизованного общества.

Данный отрывок наглядно показывает психическую деятельность простой "неорганизованной" массы. Она легко возбудима, импульсивна, охвачена страстью безумства толпы, неустойчива, непоследовательна и нерешительна, при этом в своих действиях всегда готова к крайности. Кроме того, она чрезвычайно поддается внушению, рассуждает легкомысленно; она опрометчива в суждениях и способна воспринимать лишь простейшие и наименее совершенные выводы и аргументы. Эту массу легко направлять и легко ее потрясти, она лишена самосознания, самоуважения и чувства ответственности. Таким образом, мы можем говорить о том, что данный отрывок демонстрирует результаты отсутствия самосознания у толпы, которое приводит к необратимым последствиям.

Восприятие художественной литературы имеет ряд особенностей, свойственных восприятию человеком окружающего мира во всей его сложности. Это, прежде всего, его цельность, активность, творческий характер. Следовательно, для полного осмысления и понимания обучающимися подобного отрывка преподавателю необходимо использовать

различные методические приемы введения художественного текста и учебной работы с этим текстом.

Студентам среднего уровня данный отрывок предлагается не только на английском, но и на русском языке для первичного ознакомления. В тексте выделены переводческие соответствия лексических единиц, которые являются опорными для понимания текста слабыми студентами. Основная цель данного методического приема *введения параллельных текстов* – не только чтение и понимание английского текста, но и активное пополнение словарного запаса студентов. При использовании параллельных текстов происходит более быстрое усвоение содержания, студенты меньше затрачивают времени на освоение сложных грамматических моделей. Благодаря одновременному использованию английских и русских текстов, они могут быстрее перейти к анализу содержания текста и его стиля. Кроме переводческих соответствий, которые выделены подчеркиванием, мы также выделили **роли** (серым цветом) и **фразеологические глаголы**, полезные для совершенствования устной речи.

Поскольку стиль – это система взаимно обусловленных художественных приёмов, образующих неповторимую и запоминающуюся творческую манеру, которая присуща отдельному автору, его анализ предполагает выявление роли художественных средств, изобразительных приемов, свойственных тому или иному писателю и характеризующих его создания. Это может быть обращение к отдельным эпизодам, тропам, анализ целого произведения. Студенты делают необходимые выводы по выделенным элементам текста.

Далее учащиеся переходят к *творческому пересказу* и *словесному рисованию*, которые являются подготовительными видами учебной деятельности, предваряющими инсценирование. Творческий пересказ – это пересказ, предполагающий передачу содержания услышанного, увиденного или прочитанного с какими-либо изменениями: добавить, что могло предшествовать той ситуации, которая изображена в произведении; придумать, как могли разворачиваться события дальше; изменить рассказчика (повествование ведется от 3-го лица – пересказ будет строиться от 1-го лица; повествование строится с точки зрения рассказчика, а пересказ – от лица главного героя или другого персонажа и т. д.); изменить время глаголов (обратив внимание на то, как меняется изображение событий) и т. д. [12].

Далее студенты переходят к словесному рисованию. Словесное рисование – это описание образов, возникших в сознании при чтении литературного произведения. Этот прием направлен, прежде всего, на развитие способности к конкретизации словесных образов (воображения). Кроме того, посредством словесного рисования развивается речь читателя и его логическое мышление. Студенты должны представить, конкретизировать, подобрать точные слова и выражения для описания того, что произошло на острове с детьми. Этот прием направляет внимание читателей на текст: они перечитывают отдельные его фрагменты, так как только смысловые и изобразительные стилистические детали помогут им прояснить словесные

образы, уточнить их, представить то, что описывает автор, в подробностях. Студенты постепенно «входят» в мир произведения и начинают видеть его глазами автора или одного из персонажей, т.е. присоединяется к действию [12].

Творческая деятельность активизируется в благоприятной атмосфере, при поощрении оригинальных высказываний. Следовательно, преподавателю необходимо ставить открытые вопросы, побуждающие к размышлениям, к поиску разнообразных ответов на одни те же вопросы учебного плана. Творческая деятельность способствует развитию творческих способностей, повышению интеллектуального уровня.

Под творческими способностями мы понимаем совокупность свойств и качеств личности, необходимых для успешного осуществления творческой деятельности, позволяющих в процессе ее выполнять преобразование предметов, явлений, наглядных, чувственных и мысленных образов, открывать новое для себя, искать и принимать оригинальные, нестандартные решения.

Следующим этапом работы над данным отрывком является *инсценирование*. Этот прием был выбран в виду того, что текст насыщен диалогами. *Инсценирование* способствует более глубокому проникновению в суть произведения и его осмыслению обучающимися. Инсценирование – это создание обучающимися актерских или постановочных интерпретаций литературного произведения. Оно побуждает к творческому осмыслению литературных образов, активизирует читательское восприятие у студентов, обостряет внимание к художественному тексту. В приведенном отрывке отдельно отмечены роли (Ральфа, Хрюши, Эрика и Сэма, Роджера, толпы). Эти отрывки раздаются обучающимся и в течение определенного времени они самостоятельно готовят выступление. Далее происходит инсценировка всего отрывка произведения. По окончании инсценирования студенты подводят итоги и делают выводы.

Студенты должны правильно и точно прочувствовать характер каждого героя. Ральф – главный герой, прилагающий все усилия остаться человеком до конца, в нем персонифицирована “надежда на власть, стремящуюся быть справедливой и разумной”. Хрюша – олицетворение рационализма, веры в науку, в добро, он чистосердечен. Джек – предводитель племени, отрицательный лидер, разрушитель всего человеческого в себе, тираничен. Роджер – помощник Джека, прирожденный палач и садист. Другие герои – послушное, нерассуждающее большинство не в состоянии понять, что происходит и принять чью-либо сторону. Эрик и Сэм – братья-близнецы, способные на самостоятельные поступки, но перешедшие в лагерь дикарей, подчиняясь грубой силе, и не в состоянии оказать сопротивление.

Одним из способов проверки успешности работы над литературным отрывком является написание тест-эссе. Учащимся предлагается представить себя в роли главного редактора газеты, которому один из читателей присылает письмо с рассуждениями о проблемах, поставленных в произведении и способах их решения. Студенты в качестве редакторов

должны написать аргументированный ответ по каждому абзацу письма и сформулировать резюмирующее заключение за ограниченное время (40 минут). С помощью подобного эссе преподаватель может оценить понимание учащимися существа дела, оснований и посылок, навыков изложения чужой точки зрения, предложения хороших обоснований, понимание других возможностей. Кроме того, подобное задание учит студентов аргументировать и точно выражать свое мнение, то есть создает важные предпосылки для развития критического мышления.

Выводы. Как отмечалось выше, восприятие художественной литературы имеет ряд особенностей, свойственных восприятию человеком окружающего мира во всей его сложности. Для работы над выбранным отрывком из художественного произведения нами были применены различные методические приемы. Посредством использования *параллельных текстов* обеспечивается развитие грамматических навыков и пополняется словарный запас, происходит развитие речевой деятельности студентов. Обращение к отдельным эпизодам, тропам позволяет с одной стороны лучше понять стиль произведения, а с другой – проследить, как используются различные стилистические приемы в речи. Творческий пересказ и словесное рисование направлены на развитие воображения, навыков рассуждения, монологической речи и логического мышления. У студентов развивается творческое мышление, они постепенно «входят» в мир произведения и начинают видеть его глазами автора или персонажей.

Творческая деятельность способствует развитию творческих способностей, повышению интеллектуального уровня. Инсценирование является завершающим этапом работы и способствует еще более глубокому проникновению в суть произведения и его осмыслению обучающимися. При помощи тест-эссе преподаватель может оценить успешность проработки художественного произведения, развить навыки письменной речи и заложить основы развития критического мышления. Кроме того, посредством обсуждения и выполнения упражнений на инсценирование, учащиеся соотносят себя с героями художественного произведения, глубоко вдумываются в его суть и задают себе вопросы относительно возможных путей решения проблем, указанных автором в произведении. Таким образом, можно предположить, что у учащихся развиваются навыки межличностного общения, такие как честность, коммуникабельность, способность к эмпатии, навыки совместной работы и самосознание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Молчанов Н.А.** Модернизация современной системы образования с учетом реализации Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации как основа обеспечения национальной безопасности государства // Lex Russica. 2013. №7. С. 767–773.
2. **Воспитательная деятельность** в современном университете: проблемы, исследования, инновации: Сб. мат-лов четырнадцатой регион. науч.-практ. конф. 19-20 апреля 2013 г. / Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2013.-157 с.

3. Концепция воспитательной работы в ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный аграрный университет» на период 2011-2015 гг.
 4. Образовательная программа начального общего образования характеристика первой ступени школьного образования
 5. **Благов Ю.В.** Поликультурно-мировоззренческий потенциал иностранных языков литературы: межпредметная интеграция // Известия Самарского научного центра РАН, 2010. Т.12. №5(2). С. 326-330.
 6. **Луков В.А.** История литературы: Зарубежная литература от истоков до наших дней: Учеб. пос.для студ. высш. учеб. завед. – 2-е изд., испр. – М.: 2005. ISBN: 5-7695-2376-X
 7. **Степанова О.В.** Творчество Джона Стейнбека в формировании духовно-культурного потенциала личности студента // Вестник ИЖГТУ им. М.Т. Калашникова. 2011. № 2(50).С.221-223
 8. **Корман, Б.О.** Изучение текста художественного произведения. – М., 1972 г. С. 100
 9. **Есаулов И.А.** Категория соборности в русской литературе. Петрозаводск, 1995г.
 10. **Гиршман М.М.** Ритм художественной прозы. М., 1982. С. 90-91.
 11. **Бахтин М. М.** Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979. С. 303
 12. **Глоссарий** методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / Под общей ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. – СПб.: Свое издательство, 2015. – 306 с
- Приложение.**
13. Тест-эссе Энниса-Виера для оценивания и обучения критическому мышлению : сайт. — URL: <http://crithink.net/moodle/mod/quiz/view.php?id=287>

Приложение. Текст отрывка из романа У.Голдинга «Повелитель мух»

There was silence again. The twins lay, inexpertly tied up, and the tribe watched Ralph to see what he would do. He numbered them through his fringe, glimpsed the ineffectual smoke.	И – снова молчанье. Неумело связанные близнецы лежали, а племя выжидательно смотрело на Ральфа. Он посчитал их, глядя сквозь спутанные космы, скользнул глазами по негодному дымку.
His temper broke. He screamed at Jack.	И не выдержал. Он заорал на Джека:
“You’re a beast and a swine and a bloody, bloody thief!”	– Ты – зверь! Свинья! Сволочь ты! Вор проклятый!
Jack, knowing this was the crisis, charged too. They met with a jolt and bounced apart. Jack swung with his fist at Ralph and aught him on the ear.	Джек понял, что настала решительная минута, и бросился навстречу. Они сшиблись, отлетели в разные стороны. Джек наотмашь ударил Ральфа кулаком в ухо.
Piggy’s voice penetrated to Ralph.	К Ральфу пробился голос Хрюши:
“Let me speak.”	Давай я им скажу.
He was standing in the dust of the fight, and as the tribe saw his intention the shrill cheer changed to a steady boeing.	Он вдруг поднялся в поднятой схваткой пыли, и, завидя его намерения, племя перешло на дружное улюлюканье.
Piggy held up the conch and the boeing sagged a little, then came up again to strength.	Хрюша поднял рог, улюлюканье чуть стихло и снова грянуло – еще сильней.
He shouted.	Хрюша орал.

“I tell you, I got the conch!”	Сказано вам, рог у меня!
Surprisingly, there was silence now; the tribe were curious to hear what amusing thing he might have to say.	Как ни странно, настала тишина; племя приготовилось послушать, что такого забавного собирается преподнести Хрюша.
Silence and pause; but in the silence a curious air-noise, close by Ralphs head. He give it half his attention—and there it was again; a faint “Zup!” Someone was throwing stones: Roger was dropping them, his one hand still on the lever. Below him, Ralph was a shock of hair and Piggy a bag of fat.	Тишина, запинка. И среди тишины – странный шум по воздуху у самой головы Ральфа. Он почти его не заметил, но вот – опять, легкое «ж-ж-ж!». Кто-то бросал камушки. Это Роджер их бросал, не снимая другой руки с рычага. Ральф был внизу косматой копной и Хрюша – мешком жира.
“I got this to say. You’re acting like a crowd of lads.”	Я вот что скажу. Вы ведете себя, как дети малые.
The booing rose and died again as Piggy lifted the white, magic shell.	Снова улюлюканье взвилось и замерло, когда Хрюша поднял белую магическую раковину.
“Which is better—to be a pack of painted Indians like you are, or to be sensible like Ralph is?”	Что лучше – быть бандой раскрашенных черномазых, как вы, или же быть разумными людьми, как Ральф?
“Which is better—to have rules and agree, or to hunt and kill?”	Что лучше – жить по правилам и дружно или же охотиться и убивать?

Мамлеева Альфия Фаридовна – старший преподаватель кафедры «Лингводидактика и перевод» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: mamleeva.al@gmail.com

Mamleeva Alfiya F. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: mamleeva.al@gmail.com

THE INTEGRATION OF FOREIGN LANGUAGE AND LITERATURE FOR THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS

This article discusses the most effective ways for the development of soft skills while teaching English for non-linguistic students. Soft skills are communicativeness, critical thinking, decision making and skills for prompt finding information and its analysis. Soft skills could be developed while doing various tasks on reading in a foreign language. Various methods of foreign language literature learning are analyzed (the analysis of the extract from the novel «Lord of the flies» by W.Golding is given).

EDUCATION; SOCIALIZE; SOFT SKILLS; READING; INTEGRATION; GOLDING; TEXT.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 372.881.111.1

А.А.Тарасов

*Московский государственный университет
им М.В. Ломоносова (Россия)*

РАЗВИВАЮЩИЙ КОМПОНЕНТ РАННЕГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ)

Обобщены исследования в области психологии развития письменной речи и лингводидактики с целью выявления оптимизирующих характеристик процесса обучения иноязычной письменной речи в начальной школе. Подробно освещены вопросы гармонизации раннего иноязычного образования на основе принципов развивающего обучения. Детально описаны гибкие дидактические стратегии учета доминирующих когнитивных стилей. Выделены обобщенные целевые установки развивающего образования с целью активизации процесса обучения иноязычной письменной речи.

**ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ; РАННЕЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ;
РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ; ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ; ТЕКСТ; ПРИНЦИП
ТЕКСТУАЛЬНОСТИ.**

Специфика проводимого нами исследования заключается в обосновании учета развивающего компонента при обучении иноязычной продуктивной письменной речи (ИППР). Существующая концепция обучения культуре иноязычной письменной речи (КИПР) в начальной школе, сформулированная Н.К. Лапшовой, основана на интеграции развития письменно-графических навыков наравне с письменно-речевыми умениями [1]. Несмотря на то, что текст признается основной единицей обучения КИПР, продуктивная текстовая деятельность, т.е. направленная на создание личностных письменно-речевых продуктов, не выделяется в качестве основной для периода раннего иноязычного образования. Тем самым, на наш взгляд, значительно снижается развивающий потенциал процесса обучения иноязычной письменной речи, так как в данном случае отсутствует зона ближайшего развития (по Л.С. Выготскому) – «высший порог обучения», под которым мы понимаем готовность к вступлению в межкультурную коммуникацию посредством создания письменного речевого продукта.

Негативным фоном также можно считать ситуацию с обучением письменной речи на родном языке. Так, Г.А. Цукерман и О.Л. Обухова констатируют, что «в школе ребенка учат техническим навыкам письма и чтения, но не учат письменной речи как средству коммуникации» [2]. Вероятно, подобная ситуация складывается в том числе из-за специфической направленности проводимых исследований, которые не рассматривают процесс развития письменной речи как последовательный переход от рисуночной символизации к полноценной письменной речи. Как отмечают Л.Ф. Обухова и А.А. Чухонцева, в когнитивной психологии «связь между

рисунком и письмом сводится, главным образом, к анализу общих моторных схем» [3].

Вместе с тем важно отметить, что проблемой «выращивания» письменной речи через рисунок занимались многие ученые в самых разных культурно-исторических контекстах, в их числе можно отметить Л.С. Выготского, Л.А. Месеняшину, Р.С. Панову, В.П. Яссман, M. Adoniu, F. Vara, E. Gentaz, A. Toomela, L.Y. Wu.

Несмотря на психолого-педагогические ограничения, присутствующие при обучении ИППР младших школьников, письменная речь может и должна служить одним из ведущих способов развития языковой личности учащегося начальной школы, но для этого это необходимо определить некоторые частные принципы развивающего обучения, применимые к процессу обучения ИППР в начальной школе.

Предложенный нами ракурс исследования, а также позиции психологов, методистов и учителей-практиков, позволяют выдвинуть гипотезу о том, что умения иноязычной продуктивной письменной речи в значительной степени могут предопределять развитие языковой личности обучающегося, т.е. в связи с обучением ИППР мы можем говорить о значительном росте развивающего потенциала всего процесса обучения ИЯ в начальной школе. В данной работе была сделана попытка подтвердить выдвинутую гипотезу на основе анализа работ в области психологии образования, лингвистики и лингводидактики.

Описанные в работах В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова принципы развивающей педагогики, которые используются в современных образовательных технологиях на уровне начальной школы, в т.ч. на уровне обучения умениям продуктивной письменной речи, не получили должного распространения в процессе раннего иноязычного образования, несмотря на их очевидный дидактический потенциал. Причем здесь важно обратить внимание на то, что, по мнению некоторых исследователей, таких как С. Pulitano и F. Raquin, именно внедрение принципов развивающего образования позволяет добиваться гармонизации процесса обучения с точки зрения учета функциональных особенностей развития психики ученика начальной школы, что особенно важно с учетом понимания письма как комплексного трудоемкого психического умения [4].

С точки зрения возможности внедрения принципов развивающего обучения в иноязычное образование начальной школы мы считаем работу в русле амплификации (обогащения) определяющим вектором развития раннего иноязычного образования. Соглашаясь с мнением Г.В. Сороковых об идейной основе развивающего образования на дошкольном уровне, мы также отмечаем, что «работа в русле амплификации детского развития предполагает не ускорение развития ребенка с помощью обучения, а расширение его возможностей...» [5]. В этой связи важно подчеркнуть, что, по нашему мнению, обучение ИППР в начальной школе направлено на расширение возможностей учащихся в продуктивно-речевом аспекте, а не на достижение «сверхвысоких» показателей в ИППР.

Безусловно, необходимо признать, что развивающий компонент отражен в работах отечественных ученых в связи с комплексным развитием личности в процессе изучения ИЯ, в т.ч. в работах Р.П. Мильруда и З.Н. Никитенко. Очевидно, что в предмете «Иностранный язык» на уровне раннего иноязычного образования заложен значительный развивающий потенциал, который может быть использован как для развития конкретных речевых умений, в т.ч. иноязычной письменной речи, так и для формирования рефлексивной учебной деятельности обучающегося начальной школы. Вслед за Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым мы соглашались с тем, что развивающее обучение, способствующее формированию самоизменяющейся творческой личности обучающегося как основного субъекта образовательного процесса, должно быть преимущественно направлено на развитие теоретического мышления, обучение способам познавательной деятельности, а также раскрытие творческих способностей обучающихся.

Вместе с тем, мы полагаем, что формирование основ иноязычной письменной речи должно базироваться на принятии принципов развивающей педагогики в системе Эльконина-Давыдова, а также других развивающих подходов, не только как целей обучения, но и способов их достижения. В данном случае будет реализован деятельностный характер развивающего образования, так как искомые умения будут формироваться в процессе интенсивного психического развития обучающегося начальной школы.

Т.И. Ильина, обобщая принципы филологического подхода (по Э.А. Красновскому и Ю.И. Лыссыму), выделяет принцип текстуальности, который предполагает «рассмотрение любого языкового явления, любого речевого акта как текста, что не отвергает изучения системы языка, без чего невозможно овладеть пониманием текста как целого» [6]. Таким образом, данный принцип встраивает систему раннего иноязычного образования в непрерывный процесс формирования личности, способной к анализу текста-образца и созданию собственного иноязычного письменного продукта (текста). Данная тенденция прослеживается в исследованиях, посвященных смысловому восприятию текста учащимися начальной школы. Так, Н.А. Горлова и С.В. Борисова говорят о необходимости переработки текстовой информации уже на начальном этапе обучения чтению, так как обучающиеся данной возрастной группы обладают системно-смысловым типом сознания, что выражается в преобладании смысловой сферы как ориентации на смысл деятельности [7, 8].

Другими словами, обучающийся должен понимать смысл действия, которое он совершает. Следовательно, применительно к иноязычной текстовой деятельности речь идет о встраивании элементов лексических, грамматических и текстовых упражнений в единую систему, направленную на создание собственного графического (как наиболее доступного первоначально), а впоследствии и текстового продукта.

В этой связи важна позиция Н.Д. Гальсковой, которая уже на этапе раннего иноязычного образования высказывается за выдвижение на передний план процессов понимания, т.е. осознанной работы с текстом, которая

выступает стимулом для развития других видов речевой деятельности [9]. Следовательно, принцип текстуальности представляется нам необходимым при обучении иноязычной письменной речи на этапе раннего иноязычного образования.

Выделенные Э.А. Красновским и Ю.И. Лыссым другие принципы (культурологический, диалогический) филологического подхода подлежат критическому осмыслению, так как описаны для группы филологических учебных дисциплин. Диалогический принцип дополняет и расширяет значение текстуального, подразумевая выстраивание своей собственной версии понимания смысла текста на основе сотрудничества с учителем в процессе личного диалога обучающегося с текстом. Посредством данной деятельности у обучающегося развиваются умения рефлексии, навыки структурирования информации, а, следовательно, это положительно влияет на личностные и познавательные результаты учебной деятельности. Таким образом, диалогический принцип наравне с текстологическим может быть использован при обучении ИППР в начальной школе.

При этом важно подчеркнуть, что идеи Э.А. Красновского и Ю.И. Лыссыго направлены на формирование единой концептуальной основы для обучения филологическим дисциплинам как некоей социальной и культурной общности. Данный подход представляется правомерным, так как идеи развивающей педагогики междисциплинарны по своей сути и способствуют формированию универсальной ориентировочной основы речемыслительной деятельности. Также была высказана близкая по духу точка зрения, согласно которой на передний план выдвигается «соизучение» русского и иностранного языка с достижением достаточного уровня коммуникативной компетенции, а также развивающих и воспитательных целей поликультурного языкового образования [10]. Таким образом, учащийся как субъект образовательного процесса мотивируется на осознанное усвоение языковых фактов через приобретение социально-коммуникативного опыта.

В этой связи нам представляется необходимым рассматривать ИППР как естественную форму объективации мышления в условиях сознательно-сопоставительного изучения языковых фактов в ситуациях учебного взаимодействия. Соответственно, мы понимаем данный вектор как социально-развивающее направление иноязычного образования, которое напрямую коррелирует с предполагаемыми личностными результатами процесса раннего иноязычного образования. В этой связи можно говорить о начале процесса «межкультурной социализации», когда на основе знакомства с иноязычными письменными текстами и последующим составлением собственного письменного коммуникативного продукта в системах «ученик-ученик» и «учитель-ученики» возникает воспитательный диалог, т.е. субъектно-субъектное взаимодействие [11], направленное на решение возникающих этических, моральных, нравственных и иных проблем, актуальных при сопоставлении фактов родного и иностранных языков.

Требования для уровня обученности выпускников начальной школы по ФГОС начального общего образования подразумевают развитие коммуникативных умений обучающихся как в курсе родного (русского) языка, так и иностранного, а именно сочинение писем, открыток и других небольших текстов. При этом для курса родного языка отмечается необходимость создания конкретных (приближенных к реальной коммуникации) ситуаций общения. Тем самым, подчеркивается важность вынесения коммуникации за пределы ситуаций учебной деятельности, что должно положительно сказаться на восприятии процесса межличностного и межкультурного взаимодействия, так как обучающиеся «приподнимаются» над уровнем своего развития, когда обучение выдвигает перед ними сложные задачи (по Л.В. Занкову) и ведет за собой процесс развития (по Л.С. Выготскому).

В данном контексте значительный интерес представляют работы исследовательской группы «Школа диалога культур», в частности работы В.Ф. Литовского, Л.А. Месеняшиной, Р.С. Пановой, так как предлагаемая учеными модель обучения письменной речи идеологически коррелирует с теорией развивающего образования и применима к процессу обучения иностранному языку в начальной школе. При этом основным методическим резервом выступает освоение ребенком речи через призму онтолингвистики. Письменная речь встраивается в естественную систему освоения языка при помощи условного объединения этапа предписья (пиктографический этап) и собственно письма как целенаправленного процесса обучения графике и письменной речи. Переориентация с языкового на речевой аспект по формуле «текст-слово» приводит к существенной перестройке всего процесса обучения, что выражается в применении следующих методических приемов:

- 1) создание игровой ситуации, имитирующей культурную задачу – организацию общения в условиях пространственно-временного разобщения;
- 2) создание игрового мотива к письму как высказыванию и как графической деятельности;
- 3) постановка обучающегося в условия, побуждающие к построению неспонтанного, продуманного высказывания;
- 4) постановка обучающегося в условия, побуждающие к анализу как чужого, так и своего, авторского высказывания [12].

Мы полагаем, что вышеназванные приемы расширяют развивающий потенциал обучения иноязычной продуктивной письменной речи за счет четкого декларирования необходимых мотивов и условий образовательного процесса. Изначально обучающиеся переносятся из процесса обучения в конкретный культурно-исторический игровой контекст, который требует мобилизации усилий (активизации памяти, внимания). При этом реализуется планомерный переход от привычного вида деятельности (рисование) к новому познавательно-коммуникативному процессу (высказывание в письменной речи), который для периода старта обучения ИЯ в начальной школе может считаться тем самым «высшим порогом обучения».

Идеи Р.П. Мильрудом во многом созвучные с методическими новациями Р.С. Пановой с точки зрения создания рефлексивной основы обучения, также, на наш взгляд, должны быть учтены при построении модели развивающего иноязычного образования, в т.ч. при обучении иноязычной продуктивной письменной речи:

1. Положительные эмоциональные реакции (положительные эмоции в учении важнее, чем результат).

2. Индивидуальный смысл учиться (личный смысл продолжать учиться дальше важнее, чем усвоенные знания).

3. Углубленное понимание материала (собственное мнение, избирательное запоминание, индивидуальные версии изложения материала важнее, чем формально безошибочный ответ).

4. Видеть «лес», а не «деревья» (формирование широкой картины знаний важнее, чем усвоение отдельных деталей и подробностей).

5. Множественная картина мира (разные углы и точки зрения важнее, чем единственно правильный вариант) [13].

Вышеуказанные факторы определенным образом вступают в противоречие с общими и некоторыми частными принципами методики иноязычного образования с точки зрения иерархии структуры, в которой обучение речевому высказыванию предшествует отработка языкового компонента. Однако упомянутые принципы образуют мотивационно-методическое ядро, при этом, не затрагивая последовательность предъявления языкового и речевого материала. При обучении иноязычной письменной речи кажется особенно важным учитывать вышеуказанные принципы, так как обучающиеся мотивированы на создание личностно-коммуникативных продуктов, т.е. уровень индивидуализации процесса обучения резко повышается.

Активизация личностной стратегии обучения подразумевает учет индивидуально-психологических характеристик обучающихся. В этой связи становится актуальной проблема межполушарной асимметрии головного мозга, которая разрабатывалась такими учеными как Е.А. Смирновой-Бауэр, Т.В. Черниговской, S.Springer. С позиции методики раннего иноязычного образования особый интерес представляет работа Е.А. Смирновой-Бауэр, в которой были четко разграничены индивидуальные стратегии деятельности, характерные для ситуации обучения ИЯ. Так, доминирование левого или правого полушария выражается в применении учащимися индивидуальных когнитивных стилей: когнитивно-лингвистический (для левополушарных подростков); коммуникативно-речевой тип (для правополушарных подростков) [14].

Несмотря на то, что представленная характеристика описывает более старшую возрастную группу обучающихся, мы полагаем, что она может быть применена к рассматриваемому возрастному периоду, учитывая интенсивное развитие психических свойств личности младшего школьника и соответствие периода окончания обучения в начальной школе переходу к подростковому возрасту.

Дифференциация единой образовательной стратегии на два когнитивных стиля направлена на активизацию доминирующего типа овладения иностранным языком, что на уровне применения технологии повышает эффективность обучения ИЯ и снижает неудовлетворенность обучающихся от неудач образовательного процесса. Идея дифференциации с целью дальнейшего сочетания когнитивных стратегий была разработана в работе Р.П. Мильруда, который предлагает использование следующей циклической модели:

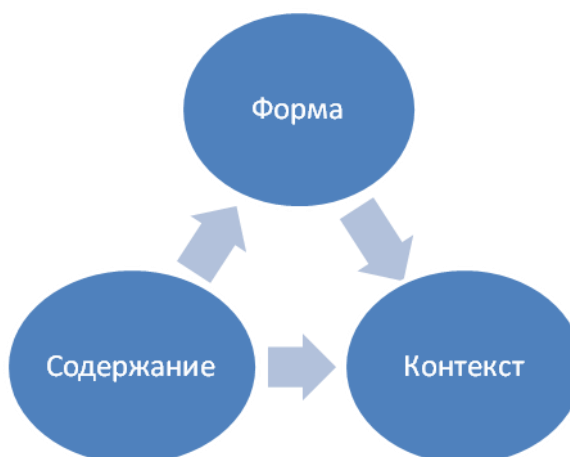


Схема 1. Использование доминирующих когнитивных стратегий в РИО

Предложенная модель охватывает цикл раннего иноязычного образования в целом, но при этом противопоставляет содержательную текстовую деятельность работе над языковой формой, тем самым подчеркивая сложность выполнения языковых заданий для «правополушарных» учащихся и речевых упражнений для «левополушарных» школьников. Таким образом, работа над языковой формой создает условия наибольшего благоприятствования для «левополушарных» учащихся и вызывает определенные трудности у школьников с доминированием правого полушария. В то же время работа над содержательными текстами и иллюстрациями понятна для «правополушарных» школьников и располагается в зоне ближайшего развития учащихся с признаками левополушарного доминирования. Речевое общение в ситуативном контексте является уравнивающим фактором для обеих групп школьников по степени сложности решаемой ими познавательной задачи.

Применительно к обучению иноязычной письменной речи учет данных психофизиологических особенностей обуславливает необходимость постановки языкового и речевого стимулов для активизации речемыслительной деятельности обучающихся (при работе с текстом-образцом) с целью дальнейшей работы по созданию собственного текста, при этом к этапу продуцирования речевого высказывания обе группы обучающихся будут психологически раскрепощены, что позволит сфокусироваться на наиболее трудоемких видах деятельности при создании

иноязычного письменного высказывания. При этом также должны быть созданы условия, при которых учащиеся соприкасаются с опытом соучеников с доминированием другого полушария, когда учащиеся находятся в момент реализации типичной для них учебной стратегии обработки информации. Таким образом, «левополушарные» учащиеся получают возможность соприкоснуться с успешной образной системой речемыслительной деятельности, а «правополушарные» – с логической.

Каждая концепция развивающего обучения имеет свои особенности, выдвигающие на передний план те или иные теоретические воззрения ученых. Так, концепцию Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова можно охарактеризовать как «коллективную», поскольку фактор коммуникации в системе «ученик-ученик» представляется особенно важным, что выражается в следующих целевых установках:

- формирование способности к абстрактным обобщениям,
- организация учебного взаимодействия учащихся,
- открытие в учениках творческого потенциала [15].

Особым образом стоит отметить организацию учебного взаимодействия между учениками, так как именно оно в процессе обучения ИППР должно обеспечить гармоничное и речевое развитие субъектов в «поддерживающей» коммуникативной среде, в которой каждый ученик обеспечен инструментарием для полноценного развития ИППР в независимости от доминирующего когнитивного стиля.

Положения теории развивающего обучения Л.В. Занкова декларируют проблемный характер учебной деятельности, выраженный в нижеуказанных особенностях:

- обучение на высоком уровне трудности с помощью поиска решения проблемных задач разного типа,
- высокий темп изучения материала с целью интенсификации познавательной деятельности,
- работа над развитием всех учащихся с учетом типов и стилей познавательной деятельности [16].

Исходя из вышесказанного и принимая во внимание характер иноязычной письменной деятельности, кажется необходимым выделить обобщенные целевые установки развивающего образования с целью активизации процесса обучения иноязычной письменной речи с позиций психологии образования, лингвистики и лингводидактики. Мы полагаем, что обучении ИППР в начальной школе должно базироваться на следующих целевых установках:

1. Планомерный переход от рисуночной символизации к полноценной текстовой деятельности за счет внедрения принципа текстуальности с момента начала обучения ИППР;

2. Организация учебного взаимодействия обучающихся с целью активизации психических свойств личности и гармонизации процесса обучения;

3. Постановка комплексной учебной задачи, приближенной к реальной ситуации письменной коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лапшова Н.К. Обучение младших школьников культуре иноязычной письменной речи: дисс.. канд. пед. наук: 13.00.02. Нижний Новгород, 2010. – 214 с.
2. Цукерман Г.А. Обухова О.Л. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения // Культурно-историческая психология. 2014. №1. С. 34-43.
3. Обухова Л.Ф., Чухонцева А.А. Культурно-исторический и когнитивный подходы к пониманию истоков развития письменной речи // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №5. С.67–80. eISSN: 2074-5885
4. Pulitano, C., Paquin F. Brain-Based Learning with Class. Winipeg. Portage and Main Press, 2000, 170 p.
5. Сороковых Г.В. Феноменология иноязычного дошкольного образования // Среднее профессиональное образование. 2012. №3. С. 44 – 46.
6. Ильина Т. И. Филологический подход в обучении иностранному языку как способ создания личностно-развивающей образовательной среды // Сибирский педагогический журнал. 2010. №9. С. 116-122
7. Горлова Н.А. Современные дети и их возможности// Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2009. № 2. С. 20-28.
8. Борисова С.В. Формирование стратегий смыслового чтения текстовой информации у младших школьников (на материале немецкого языка): дисс.. канд. пед. наук. 13.00.02. Москва, 2012. – 220 с.
9. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: метод. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с. ISBN: 5-8112-0536-8
10. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высш. шк. Амскорт Интернэшнл, 1991. – 261 с.
11. Телегин М. В. Воспитательный диалог как средство социализации детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов // Сб. мат-лов окружной педагогической конф. СЗУО «Инновационная педагогика», 2003. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.fpo.ru/doshkol/tel_vosp.html.
12. Панова Р.С. Формирование письменной речи младших школьников на ранних этапах обучения в парадигме школы диалога культур: автореф. дисс. канд. пед. наук. – Челябинск, 2009
13. Мильруд Р.П. Развивающее обучение учащихся начальной школы в образовательном курсе иностранный язык // Просвещение. Иностранные языки. 2013. № 10. – Режим доступа: <http://iyazyki.ru/2013/11/development-education/> (Дата обрац.: 01.03.2015).
14. Смирнова-Бауэр Е. А. Межполушарная асимметрия мозга и технологии обучения иностранному языку: монография / Е. А. Смирнова-Бауэр; М-во образования и науки Российской Федерации, Московский гос. обл. ун-т, Российская акад. образования, Психологический ин-т. - Москва: Изд-во МГОУ, 2007. – 153 с. ISBN 978-5-7017-1122-6
15. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Высшая школа, 1996. – 312 с.
16. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.

Тарасов Алексей Александрович – аспирант Московского городского педагогического университета, учитель английского языка средней общеобразовательной школы № 887, 121467, Молдовская ул., 6, к.2, Москва, Россия; e-mail: tarasov9@rambler.ru
Tarasov Alexei A. – secondary school № 887, 121467, Moldovskaya Str. 6, korpus 2, Moscow, Russia; e-mail: tarasov9@rambler.ru

DEVELOPING COMPONENT AT PRIMARY SCHOOL LEVEL

The paper summarizes researches in written speech psychology and ESL methodology for describing effective principles of teaching writing to young learners. The ideas of developmental learning are thoroughly analyzed in connection to the problem of nature-oriented writing teaching. Flexible strategies based on cognitive brain functions are described in detail.

WRITING; WRITTEN SPEECH; ESL; YOUNG LEARNERS; ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT; TEXT-ORIENTED LEARNING.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 372.881.111.1

Kuznetsov N.I.

Ukrainian Academy of Printing (Lviv, Ukraine)

N.G. Fersman

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (Russia)

INFORMATIVE METHODS OF PROVIDING SKILLS FOR SPEAKING AND WRITING

The paper deals with the main principles of structural organization, types and methods of speech delivery of various genres and topics. The key characteristics of an informative discourse are considered and classified. Different factors of capturing attention are also discussed as well as the ways and methods of making the informative report interesting and catching.

**INFORMATION, INFORMATIVE DISCOURSE, DISCOURSE ANALYSES,
STYLISTIC METHODS**

Information is a means of knowledge or news given. It provides and accounts for communicative processes in the society. Information as a kind of speech is a variant of exposition that explains and answers the question how to provide a man with a means of transferring knowledge. The investigations of scientists, theoretical studies of economics, politics, literary essays – all those, however different they are, have for their purpose to inform and explain things either in oral or in written form. If the information is conveyed orally, and the speaker tries in a concise style to give much information in a few words, the main purpose of it is the same: to ensure the listeners' clear understanding of the ideas presented. To achieve this result, the informative speech must be interesting to the audience, easily understood by it.

Types of informative speech take different forms. Most typical of them are:

1. Reports: scientific, committee, executive;
2. Instructions: class and job instructions, instructions for special purposes, projects, device applications, etc.;
3. Lectures: academic lectures, business and professional reports, information talks on TV and radio programmes, etc [1].

Teachers, scientists, businessmen attend conferences and conventions and either there themselves or later report to the others the most essential information they obtained. Teachers instruct students in ways of preparing assignments and performing experiments. Supervisors tell their subordinates how a task should be performed. Researchers often share information and knowledge with groups interested in the problem at meetings and study conferences. Instructors lecture on

college campus; visiting professors lecture before students` groups and business institutes.

Essential characteristics of an informative discourse.

Interest and attention are most important to capture the attention of the audience. If the speaker is skilful and his message is worth listening – interest may grow as the report proceeds. A great deal of interest and attention depends on how the informative speaker delivers his speech or in what way the written discourse is arranged [2], [3], [4].

In view of this some generally accepted factors of capturing attention are recognized:

1. The speech should move or “march forward” and be integral. It should aim at a clearly defined goal – the completeness of the whole utterance: one idea follows another in a logical succession, without the speaker`s spending too much time on any point, if that one is not of primary importance.

2. To raise interest and attract attention it is recommended to use pictures, allusions, references; to mention real events, places and people.

3. The theme of information must convey something new and essential. However, the speaker should observe a balanced combination of the new and old, of the new and familiar that brings best results: it is easier for understanding.

4. Stylistic devices are often resorted to, for example, suspense, can be made full use of. It is a kind of postponing the completeness of a sentence, of an idea or an utterance that accounts for calling attention by creating tension. But suspense should not be too long, otherwise the information becomes less interesting and some points of it may even be forgotten. For illustration as an effective address to students some fragments from John F. Kennedy`s Commencement Speech (June 3, 1957) at the Syracuse University can be quoted. It is known for its impressive array of facts, quotations, historical references and anecdotes. In this way the future President qualified the profession of politics as an exciting and challenging, as well as an honorable pursuit, especially in the final paragraph of his speech: “Bear in mind: as you leave this university and consider the road ahead, not the sneers of the cynics or the fears of the purists, for whom politics will never be an attraction – but bear in mind instead these words which are inscribed behind the Speaker`s desk high on the Chamber Wall of the United States House of Representatives, inscribed for all to see and all to ponder, these words of the most famous statesman my state ever sent to the Halls of Congress, Daniel Webster: “Let us develop the resources of our land, call forth its power, build up its institutions, promote all its great interests and see whether we also in our day and generation may not perform something worthy to be remembered” [5].

The President addresses the graduates with a striking speech to persuade, on the one hand, and with a commencement address, on the other. He congratulates the graduates upon their achievements and challenges and inspires them to meet obligations and opportunities which lie before them.

5. Be sure to establish the personal contact with the audience. For this reason avoid reading your speech for a long time as if to yourself. Try to pick out

listeners in various parts of the audience and talk directly to them for a few seconds, then shift to someone else or even to one person and then again to the whole group [6].

6. A well-established means for gaining attention is making a starting statement of a fact or opinion. It is an effective method for introducing one's speech or beginning reports, articles and essays. To demonstrate its power, let's consider a remarkable example of works by Charles Lamb, an English writer and essayist, best known for his *Essays of Elia* (1775 –1834). His essay "A Chapter on Ears" the author starts with the cryptic remark: "I have no ear". Such a subtle way of catching the listener's/reader's attention aims to puzzle and intrigue him, hereby stimulating to go on reading or attentive listening [7]. No wonder that his famous work is endlessly reprinted and read by thousands of students and general readers.

7. Contrast is another attention – arousing stylistic device. As a rule, it is accompanied by comparison, i.e. comparing by contrast. Somewhere in the middle of the discourse to support his statement the speaker resorts to some other illustrative stylistic means, for example, the use of the so-called *phrase epithet*, always sounds unexpected and new, e.g.: "...to produce facts in a Would-you-believe-it kind of way"; "I-am-not-that-kind-of girl look"; "Shoots'em-down type" (I.V.A.); or "...a Move-if-you-dare expression in their eyes" (J.Greenwood); "the sunshine-in-the-breakfast-room smell" (J.Baldwin); "There was none of the Old-fashioned Five-Four-Three-Two-One-Zero business, so tough on the human nervous system. (A.Clarke) [8]

8. For gaining attention and arousing interest humour is highly effective. Wherever appropriate humorous anecdotes, jokes can be introduced to brighten up a lesson, speech or a talk. However, it should be kept in mind that the jokes should not offend listeners or make them feel uncomfortable because of some identical situation. There are numerous collections of anecdotes like "British Literary Anecdotes" or "The Guinness Book of Humorous Anecdotes", etc., where one can find any kind of adequate to the situation text. Here is an example:

Employer: For the job we want a responsible man.

Applicant: Then that for me. Everywhere, when something went wrong, they told me I was responsible.

The word "responsible" realizes two meanings simultaneously – positive (trustworthy) and negative (guilty/faulty), hereby causing a humorous effect and reviving the speech [9], [10].

There are lots of other ways and methods of making the informative report interesting and catching.

At meetings, for example, the professional audience can be involved into the process of discussion, exchanging information and evaluating ideas or judgements [11]. Discourses dealing with philological problems are known for their expressive stylistic means used; matter-of-fact reports abound in numbers and figures (wherever necessary), etc.

Various as all these methods are they should be built on some logical principles:

1. From the general to the specific, or from the specific to the general;
2. On the inductive or deductive principles;
3. From cause to effect, or from effect to cause;
4. On contrast or comparison.

The above presented methods are aimed at facilitating the process of apprehending either oral or written informative speech, its structure, pragmatics and delivery, by adding to the effectiveness of communication. These are the main principles of speech which are recommended to observe, irrespective of their genre, the author's individual style and the variety of the subject-matter – whether it is political, sociolinguistic, popular-scientific, literary, oral or written report. Speeches may differ in content, vocabulary, rhetorical design but their general methods-approaches must be preserved. Keeping to them, a good speaker also achieves success due to his professional knowledge, special training and adequately composed integral speeches. Integrity is a logical category of speech as a meaningful communicative unit. Integral speeches, long or short, abridged or extracted must be logically complete in their form and meaning.

The paper is based on the works of researchers, the book “The Principles of Speech” [3] proved most effective. Some of its items were adapted by the authors and especially the authentic character of wording the principles and methods of speech to help avoiding making mistakes by English learners and teachers while translating the speech into English. It also accounts for the fact that this article is written in English.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Rees N.** The Guinness Book of Humorous Anecdotes. – Guinness Publishing Ltd., 1994. 224 p.
2. **Гальперин И.Р.** Стилистика английского языка. – М.: Высшая школа, 1981. – 316 с. [на англ.яз.]
3. **Ehninger D., Monroe A.H., Gronbeck V. E.** Principles and Types of Speech Communication. – 8th ed. – Scott, Foresman & Co., 1978. – 492 p.
4. **Nunan D.** Introducing Discourse Analysis. – Penguin English, 1993. – 134 p.
5. **JFK:** In praise of public service. Режим доступа: http://blog.syracuse.com/opinion/2010/11/in_praise_of_public_service.html (дата обр.: 12.11.2015).
6. **Tips for Public Speaking.** Режим доступа: <http://icebreakerideas.com/10-tips-for-public-speaking/> (дата обращения: 10.12.2015).
7. **Brooks C., Warren R. P.** Understanding Poetry. – 3rd ed. – New York: Holt, Rinebart and Winston, 1964. – 184 p.
8. **Elia and The Last Essays of Elia / Charles Lamb,** by Charles Lamb [web edition] – Режим доступа: URL: <http://ebooks.adelaide.edu.au/l/lamb/charles/elia/book1.7.html> (дата обр. 10.11.2015)
9. **Hendrickson R.** British literary anecdotes. – Facts on File, NY, 1990. – 328 p.
10. **English-Russian dictionary of stylistics (terminology and examples).** Режим доступа: http://stylistics_en_ru.academic.ru/124/phrase-epithets (дата обращения: 08.02.2016).
11. **Алмазова Н.И., Попова Н.В.** Теоретические и прикладные аспекты вузовского инновационного процесса (на примере дисциплины *иностранный язык*). // Инновации в образовании. 2014. №3. С.5-17.

Кузнецов Николай Иванович – кандидат филологических наук; кафедра иностранных языков Украинской академии книгопечатания; 79020, ул. Пидголоско, 19, г. Львов, Украина; www.uad.lviv.ua

Kuznetsov Nikolai L. – Ph.D. in Philology, Associate professor, Dep. of foreign languages, Ukrainian Academy of Printing (Lvov), 79020, Pidgolosko str.,19, Lviv, Ukraine; www.uad.lviv.ua

Ферсман Наталия Геннадиевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедры «Лингводидактика и перевод» Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: natdia@list.ru

Nataliia G. Fersman – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: natdia@list.ru

МЕТОДЫ ПОДАЧИ ИНФОРМАЦИИ В УСТНОМ И ПИСЬМЕННОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена основным принципам структурной организации, типам и методам произнесения информативных речей разных жанров и тематики. Рассматриваются классификации информативного дискурса; особое внимание уделяется вопросам его ключевых характеристик. На примерах речей известных персоналий обсуждаются разные стилистические средства как факторы привлечения и удержания внимания реципиентов устного и письменного дискурса.

ИНФОРМАЦИЯ; ИНФОРМАТИВНЫЙ ДИСКУРС; ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ; СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

МЕЖДУНАРОДНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ

УДК 378.4

Н.В. Попова, Л.П. Халяпина

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

ОСНОВНЫЕ ИТОГИ КОНФЕРЕНЦИИ «ГУМАНИТАРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ» 11-13 мая 2016 года

Дано краткое описание конференции, проведенной Гуманитарным институтом Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ), описаны основные мероприятия конференции и рассмотрены проблемы гуманитарной среды в техническом вузе: принципы и условия ее развития, гуманизация и гуманитаризация высшего образования, воспитание специалиста-гуманиста. Проведена оценка гуманитарной глобализации, проанализированы аспекты фундаментальности высшего образования, интеграции гуманитарных и технических дисциплин, организации диалога культур в контексте технического вуза. Приведены конкретные примеры проектной деятельности гуманитарной направленности.

ГУМАНИТАРНАЯ СРЕДА; ВОСПИТАНИЕ; ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ; ОБУЧЕНИЕ; СТУДЕНТЫ; ПРОГРАММЫ; ДИСЦИПЛИНЫ; РАЗВИТИЕ.

Конференция «Гуманитарная образовательная среда в техническом вузе» была посвящена 25-летию юбилею Гуманитарного института в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (СПбПУ) и стала форумом для обсуждения современных представлений о гуманитарном образовательном пространстве. Участники конференции обменялись идеями о составляющих гуманитарной образовательной среды, о ее дальнейшем развитии в аспектах гуманизации, глобальной гражданственности, формируемых гуманитарными дисциплинами компетенциях и о многих других проблемах, органично связанных с усвоением гуманитарного знания студентами технического вуза.

Статистика проведенной конференции. Согласно поступившим заявкам, конференция «Гуманитарная образовательная среда в техническом вузе» представлена 240 участниками, из которых 112 были из СПбПУ. Российские участники прибыли из 23 городов России; Москва и Санкт-Петербург были представлены 10 вузами, иностранные участники представляли 8 зарубежных стран (Германию, Италию, Китай, Польшу, США, Украину, Финляндию, Францию).

Статусный состав участников конференции был демократично представлен категориями: от члена-корреспондента Российской академии

образования и заслуженного деятеля науки РФ до профессоров и докторов наук (50), доцентов и кандидатов наук (112), аспирантов (15).

Основными мероприятиями конференции стали: два пленарных заседания, три Круглых стола, семинар редколлегии журнала «*Иностранные языки в школе*» (для учителей учреждений среднего общего образования), семь секций, ярмарка методических идей и два мастер-класса.

На пленарных заседаниях рассматривались проблемы профессиональной позиция преподавателя как условия развития гуманитарной среды, интернета как лингвистического ресурса, тьюторства, человекомерности техносферы и технологичности гуманитарного знания. Кроме этого обсуждались вопросы визуальных коммуникаций в экоориентированных стратегиях технического образования, использования методики опережающего обучения, гуманитарного измерения образовательного пространства, а также лингвистического образования в аспекте гуманитаризации профессиональной подготовки в техническом вузе и новых практик расширения гуманитарного пространства.

Один из Круглых столов был посвящен обсуждению концепции Российского образования, разработанной **Е.И. Пассовым**, заслуженным деятелем науки РФ, доктором педагогических наук, профессором, и включал такие важные вопросы, как: потенциальные возможности образования как сферы жизни, цели образования, генезис, компонентный состав и структура понятия «образование»; принципы, лежащие в основе российского образования и невозможность создания продуктивной системы образования без иерархической системы ее принципов, о зависимости построения системы образования от толкования методики как науки.

Рассмотренные проблемы развития гуманитарной среды технического вуза. Спектр обсуждаемых на конференции проблем был по-настоящему широк. Исследования ноосферного вектора образования, создающего условия для развития Человека с коэволюционным мировоззрением, сочетались с анализом современного технического прогресса как результата объединенных усилий ученых ведущих европейских стран и его далеко не всегда позитивными последствиями.

Проблемы проектирования индивидуальных образовательных траекторий в техническом вузе сочетались с исследованием модели межкультурной адаптации студентов к образовательной среде технического вуза; особенности преподавания истории студентам негуманитарных специальностей и методы фасилитации сочетались с исследованиями по формированию экологического мировоззрения студенческой молодежи при изучении философии.

Основу гуманитарной среды составляют такие принципы, как толерантность, демократизм, вариативность, состязательность, гуманизм, патриотизм. К условиям её плодотворности можно отнести единство обучения, образования и воспитания; атмосферу сотворчества и поддержки инициатив студенческой молодёжи всеми подразделениями учебного заведения; использование потенциала аудиторных и внеаудиторных видов вовлечения

учащихся в общекультурный контекст; улучшение бытовых условий, досуга и отдыха; приобщение к физической культуре и спорту; участие в работе «Недели Науки», конференций, «круглых столов», дискуссионных клубов [1].

Для того чтобы современное образование не утратило сущностной гуманистической преемственности, важно осуществлять гуманизацию и гуманитаризацию высшего образования. Первая предполагает формирование у студентов не только профессиональных знаний, навыков и умений, но и широкой мировоззренческой культуры, органичного и толерантного восприятия общечеловеческих ценностей, потребности в индивидуальной ответственности за самостоятельный и свободный выбор жизненной позиции. Гуманитаризация высшего образования означает насыщение образовательных программ подготовки специалистов за счет освоения разнообразных дисциплин гуманитаристики: философии, социологии, политологии, культурологии, этики, эстетики, истории, психологии, истории науки, искусства и мировых религий. Студенты технических вузов должны быть вовлечены в процесс усвоения гуманитарного знания с целью осознания ими культурно-исторической миссии науки и техники в жизни человечества и своего места в осуществлении этой миссии.

Создание гуманитарной образовательной среды в вузе – это путь к воспитанию специалиста-гуманиста. Этому способствует, например, включение в курс иностранного языка (ИЯ) нового компонента «язык для гуманистических целей». Учитывая деятельностный характер обучения ИЯ в вузе, и, опираясь на «дидактический пятиугольник» как основу управления этим процессом, мы предлагаем реализовать гуманистический подход, используя проект как метод проблемного обучения, который наиболее соответствует цели и содержанию гуманистического образования. Роль иностранного языка для создания гуманистической образовательной среды высвечивалась, в частности, в проблеме формирования профессиональной личности преподавателя иностранного языка в процессе лингвометодической деятельности.

Участниками конференции проведена оценка гуманитарной глобализации, имеющей выраженный конвергентный характер взаимодействия её составляющих. Помимо социально-политических аспектов, по мнению исследователей, современная гуманитарная академическая наука оказалась перед необходимостью выработать социальные критерии отношения к таким проблемам, как, например, «биоэтика», «виртуальная реальность», «нейролингвистическое программирование», «тотальный электронный контроль», которые ставят жизнь, и которые нуждаются, прежде всего, в квалифицированной и нравственной оценке, от решения которых зависит будущее всего человечества [1].

Гуманитарные дисциплины, по мнению наших авторов, позволяют студенту-технику войти в специфическую область знания, осознавать смысл и ответственность принимаемых в его профильной области решений. Без гуманитарной подготовки, не имея геополитического кругозора, специалист не сможет оценить значение инноваций, не сможет сознательно стремиться к

овладению ими и тем более преодолевать препятствия на пути реализации достигнутого.

Парадигма развития гуманитарного знания в начале XXI века предельно антропоцентрична и включает значимый экологический контекст. Культурное развитие остается в мейнстриме толерантности и преодоления экстремальности и конфликтности человеческих отношений. От того, насколько гуманитарные дисциплины, преподаваемые в техническом университете, усилиями университетской администрации, педагогов и научной общественности окажутся «внутри» такой парадигмы зависит и конечный результат – подготовка специалистов мирового уровня.

Фундаментальность высшего образования возможна только благодаря соединению знаний и результатов наук гуманитарного и естественного циклов. Сочетание различных дисциплин может привести к появлению новых областей исследования когнитивной науки, что, в свою очередь, выведет человечество на качественно новый уровень понимания и освоения мира. Нужно также осознавать, что процесс гуманитаризации высшего образования на современном этапе невозможен без активного использования современных информационных технологий, потому что они позволяют создавать необходимую информационную среду гуманитарного знания, постоянно обновляя его и способствуя лучшему усвоению [2].

В качестве цели гуманизации образования выступает, прежде всего, духовно-нравственное, интеллектуальное и эстетическое развитие личности студента. В конечном итоге важнейшим педагогическим эффектом воспитания с гуманистических позиций должно стать постепенное формирование у современного студента потребности и способности к самовоспитанию, самостоятельному развитию себя как социально полезной личности, как субъекта деятельности, как индивидуальности. Среди гуманистических тенденций функционирования и развития воспитания можно выделить главную – ориентацию на развитие личности.

В интеграции гуманитарных и технических дисциплин заинтересованы не только преподаватели гуманитарных наук, столкнувшиеся с неприятием их дисциплин студентами технических вузов. Причины интеграции не только субъективные, но и объективные, так как интеграция влияет на качество профессиональных знаний.

В гуманитарной среде технического вуза особенно важны социально-значимые проекты гуманитарной сферы, ориентированные на объекты вне университета, требующие нашего внимания, а также на определенные сегменты населения, которые могут нуждаться в помощи студентов. Проектная деятельность при этом носит общественный характер, что связано с социальной обусловленностью выбора проблематики проектов, использованием при проектировании сложных видов коммуникации, необходимостью самоопределиться в общем с другими людьми предметном или профессиональном поле, получением социально значимого результата.

Одной из возможных форм организации диалога культур в контексте технического вуза является телекоммуникационный образовательный проект

как информационно-образовательная технология. Формат телекоммуникационного проекта сейчас проходит стадии становления и активного развития. Телекоммуникационный проект предоставляет возможность пользоваться всеми преимуществами глобальной сети Интернет, помогает осознать культурные различия участников и воспитывать в них чувство принадлежности к единому гуманитарному сообществу [3].

Эффективность функционирования гуманитарной среды вуза определяется степенью и полнотой пробуждения творческих способностей личности студента и готовностью совершить Поступок во имя социально-значимых идеалов и Отечества. Это – проявление патриотизма как итог всего предшествующего процесса. Гуманитарная сфера – это пространство, в лоно которого осуществляется становление и развитие духовно-нравственных и культурно-профессиональных качеств студента (аспиранта) и формирование его смысло-жизненных ориентаций [4].

Мнения участников конференции. Успех конференции связан, прежде всего, с тем, что в ней органично сочетались идеи гуманизации и гуманитаризации обучающей среды современного вуза, теоретические и практические аспекты обучения различным гуманитарным дисциплинам. Высокой оценки удостоились такие мероприятия конференции как мастер-класс по публикациям в сфере прикладной лингвистики, который проводили наши зарубежные гости Алекс Бултон (*Университет Лотарингии, Франция*) [5] и Элизабет ДельДонн (*Флоренция, Италия*) [6] а также мастер-класс «Методология и методика преподавания учебных дисциплин на английском языке» с участием слушателей семинара ИПК и ППР Финансового университета при Правительстве РФ, под руководством Г.А. Дубининой [7]. Проведенное на секции *Ярмарка методических идей* голосование выявило лучшую методическую идею, которая изложена в сообщении «Инновационные педагогические технологии в контексте клипового мышления современного студента» Т.Е. Землинской и Н.Г. Ферсман (СПбПУ) [8].

Выводы. Подводя итог краткому обзору тематики конференции, необходимо отметить, что в объемном сборнике [1], содержащем тезисы выступлений всех участников форума, отражены наиболее актуальные проблемы современного представления университетской общественности о концепции гуманитарной образовательной среды современного вуза. Подобные конференции, которые должны стать традиционными, являются важными вехами в становлении гуманитарного образования вообще и в техническом вузе, в частности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. **Гуманитарная образовательная среда технического вуза:** сб. конф. 11-13 мая 2016. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. 511 с. ISBN: 978-5-7422-5294-8
2. **Акопова М.А.** Гуманитарная составляющая образовательной среды в техническом вузе: монография. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 138 с.
3. **Кочетурова Н.А.** Телекоммуникационные проекты в обучении иностранному языку. Новосибирск, Изд-во НГТУ, 2010. 64 с.

4. **Almazova N., Khalyapina L., Popova N.** International youth workshops as a way of preventing social conflicts in global developing world. 3-rd International multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts. SGEM 2016. Political sciences, law, finance, economics and tourism. Conference proceedings. Volume 1. Political sciences. 6-9 April, 2016. Vienna, Austria. PP.253-260.
5. **Boulton A.** The Internet as a language resource: fostering learner autonomy in the real and virtual worlds // Гуманитарная образовательная среда технического вуза [Humanitarian Educational Environment in the Technical University]. St. Petersburg, May 11-13, 2016. P. 16-18. ISBN: 978-5-7422-5294-8
6. **Donne E.D.** Opportunities and funds for international cooperation among higher education institutions // Гуманитарная образовательная среда технического вуза [Humanitarian Educational Environment in the Technical University]. St. Petersburg, May 11-13, 2016. P. 72-74. ISBN: 978-5-7422-5294-8
7. **Дубинина Г.А.** Организация обучения преподаванию университетских дисциплин на иностранном языке // Гуманитарная образовательная среда технического вуза: сб. ст. конф. 11-13 мая 2016. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. С. 298-300. ISBN: 978-5-7422-5294-8
8. **Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г.** Инновационные педагогические технологии в контексте клипового мышления современного студента // Гуманитарная образовательная среда технического вуза: сб. ст. конф. 11-13 мая 2016. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. С. 343-345. ISBN: 978-5-7422-5294-8

Попова Нина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: ninavaspo@mail.ru

Popova Nina V. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: ninavaspo@mail.ru

Халяпина Людмила Петровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Лингводидактика и перевод» Гуманитарного Института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: lhalapina@bk.ru

Haliapina Liudmila P. – Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University; 195251, Politekhnicheskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: lhalapina@bk.ru

CONFERENCE HIGHLIGHTS "HUMANITARIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE TECHNICAL UNIVERSITY" on May 11-13, 2016

A brief description of the conference held by the Institute of Humanities Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University (SPbPU) describes the main activities of the conference and the humanitarian environment issues in a technical university: the principles and conditions of its development, humanization and humanitarization of higher education, professional training of humanism-oriented graduates. Humanitarian globalization is analyzed as reflected in fundamental aspects of higher education, in the integration of humanitarian and technical subjects, organization of dialogue between cultures in the context of a technical university. Examples of humanity-oriented project activities are given.

HUMANITARIAN ISSUES, TEACHING, HIGHER EDUCATION, STUDENTS, SYLLABI, DISCIPLINES, DEVELOPMENT

УДК 378.4

А.В. Мазуренко, Н.Е. Старосельская

Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого (Россия)

МЕЖДУНАРОДНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ КАК ФОРМАТ ОСВОЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ XXI ВЕКА

Описан опыт участия студентов и преподавателей Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ) в Летнем симпозиуме международной ассоциации по исследованию роли университетов в развитии больших городов World Cities, World Class (WC2). Раскрыты организационные особенности формата проведения симпозиума 2016 года и затронута проблематика приобретения компетенций XXI века в рамках мероприятия. Описан конкретный кросс-культурный проект по созданию веб-сайта, проанализированы мнения участников о летней школе.

КОМПЕТЕНЦИИ; УНИВЕРСИТЕТ; ГОРОД; ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ;
СОТРУДНИЧЕСТВО; КОНФЕРЕНЦИЯ; СИМПОЗИУМ; WC2; ВЕБ-САЙТ; СПБПУ;
МНЕНИЯ УЧАСТНИКОВ

Базовая тенденция, наблюдаемая с начала промышленной цивилизации и особенно ярко за последние полвека, а также с приходом Интернета за последние 10 лет – это увеличивающаяся скорость изменений. Согласно мнениям мировых экспертов в образовании, в глобальные вызовы включают роботизацию производства и интеллектуальной работы, проникновение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во все сферы жизни, устойчивое развитие городов и производства, а также нарастающую скорость усложнения всех процессов. В контексте перечисленных изменений встает, во-первых, задача обеспечения образования людей с приобретением ими новых качеств, новых знаний, умений и навыков, с раскрытыми способностями и установками; во-вторых, необходим новый дизайн образовательной системы, которая отвечает на вопрос о том, как приобрести «базовую грамотность» и метакомпетенции XXI века.

Среди последних в Табл. 1 эксперты международной платформы лидеров глобального образования Global Education Futures выделяют следующие [1]:

Таблица 1. Компетенции XXI века

Ключевые навыки	«Грамотность» XXI века	Метакомпетенции XXI века
Кооперация / взаимосотрудничество	Способность поддерживать физиологическое, психологическое, социальное здоровье	Управление вниманием и концентрацией
Творческий подход	Медиаграмотность	Эмпатия и эмоциональный интеллект

Способность мыслить: критически, системно, предпринимательски	Мировоззрение ответственного жителя глобального мира: знание о мире и принципы работы общества, забота об окружающей среде, экономическая грамотность	Гибкость и адаптивность
ИТ-навыки		Способность к переучиванию и разучиванию в течение жизни
Умение работать в междисциплинарной среде		
Рисковать и нести ответственность		

Как видно из Таблицы 1, указанные универсальные компетенции являются специфическими для текущей ситуации и требуют специального формата для освоения и усвоения, то есть нового дизайна самой образовательной системы. Примером такого формата может служить Летний симпозиум международной сети университетов World Cities, World Class (WC2). Все входящие в эту ассоциацию университеты являются стейкхолдерами своих городов-мегаполисов и организуют многочисленные мероприятия по содействию развитию городов во многих сферах общественной жизни [2].

Международная сеть WC2 была основана в сентябре 2010 года по инициативе Лондонского городского университета. Сеть объединяет известные университеты – Берлинский технический университет (*Германия*), университет Райерсона (*Канада*), Миланский технический университет (*Италия*), Столичный автономный университет (*Мексика*), Лондонский городской университет (*Великобритания*), городской университет Нью-Йорка (*Соединенные Штаты Америки*), Гонконгский политехнический университет (*Китай*), университет Мэйдзи (*Япония*), Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (*Россия*) и др. и служит площадкой для обмена лучшими практиками формирования международной повестки дня в сфере образования, культуры, защиты окружающей среды, адресованной городам-участникам ассоциации. СПбПУ является неизменным участником подобных форумов [3].

В рамках Летнего симпозиума сети, проходившего в Техническом университете Берлина с 8 по 12 августа 2016 года, был впервые изменен формат взаимодействия участников, а тема была сформулирована как роль университета в качестве стейкхолдера города. В Берлине сеть WC2 собрала международных экспертов по ключевым городским проблемам, включая транспорт, глобальное здравоохранение, устойчивость бизнеса и глобальные культуры. Фокусом для дискуссии в рамках симпозиума стала программа

«Новая городская программа», которую будут обсуждать в октябре 2016 в Кито в рамках конференции ООН «Habitat III».

Новая городская программа была представлена как инструмент для национальных правительств, администраций городов и широкого круга местных заинтересованных сторон на уровне города, занимающихся достижением целей по устойчивому развитию и другим глобальным программам. Летний симпозиум международной сети WC2 стал коммуникационной площадкой для обсуждения роли университетов и академических институтов при разработке и осуществлению новой городской программы.

Программа симпозиума включала панельные дискуссии, работу по тематическим группам, например, транспорт, глобальные культуры, а также семинары и финальные презентации работы учебных групп. Гуманитарный институт СПбПУ Петра Великого принял участие в тематическом клубе «Глобальные культуры» в лице старшего преподавателя кафедры «Реклама и связи с общественностью» и магистранта кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация».

Как было указано выше, состав участников и формат их взаимодействия был представлен по-новому. Основной задачей симпозиума стала включение студентов (магистрантов, аспирантов) в активную работу ассоциации с целью сформировать международные исследовательские команды, которые могли бы продолжить взаимодействие также после завершения мероприятия.

Формат программы симпозиума позволил студентам не только выступить в роли слушателей или наблюдателей, но также занять позицию непосредственного участника как на уровне приглашенных спикеров, так и преподавателей присутствующих университетов. В этом плане все тематические клубы состояли из студентов и преподавателей, результатом работы которых на мероприятии стали финальные презентации проектов и их экспертиза.

На протяжении всех дней работы мероприятия выступали спикеры и лидеры выражения мнений по ключевым вопросам, связанным с новой городской программой и том месте, которое в ней занимают университеты. Студенты имели возможность на практике увидеть, как работает международная ассоциация, поучаствовать в дискуссиях, а также выступить с презентацией промежуточных результатов групп.

Таким образом, студенты могли приобрести новые компетенции непосредственно в реальной деятельности. В связи с этим для реализации задачи работа тематического клуба «Глобальные культуры» была разделена на подготовительную часть, «сборку» проекта и оценку результатов на общем пленарном заседании симпозиума.

На подготовительном этапе студенты объединились вокруг интересующих их тем проектов (например, разработка веб-сайта, создание документального видео), образовав, тем самым, международные команды, которые сами формировали идею проекта, делегировали задачи другим

участникам проекта, распределяли роли и обязанности с помощью онлайн-средств коммуникации. Подобный международный опыт кросскультурного взаимодействия, переговоров и формулировки общего видения по проекту позволил студентам улучшить свои коммуникативные навыки, чувство эмпатии и знание английского языка.

Непосредственно на симпозиуме студентам были продемонстрированы различные форматы по организации коллективной работы: панельная дискуссия, семинары по генерации идей, работа в тематических группах. В клубе «Глобальные культуры» информационный блок (презентации тем) от преподавателей был встроен в проектную работу студентов. Также процесс генерации идей по проекту проходил в формате *World Cafe* – метода сфокусированного неформального обсуждения вопросов на определенную тему, что позволило студентам определиться с формами самоорганизации и творческого подхода при обсуждении любых вопросов.

Заключительный этап мероприятия был разделен на две части: презентация и экспертная оценка в рамках клуба «Глобальные культуры» и выступление по результатам на общем пленарном заседании для всех участников симпозиума. Студентами были представлены четыре проекта по форматам: документальное видео, веб-сайт, игра и фото-эссе. Тема проекта не была жестко структурирована, но отражала взаимосвязь университета, как основного участника глобальной системы образования, и города через призму глобальных культур.

Приведем далее описание опыта участия магистранта Гуманитарного института в разработке веб-сайта для клуба «Глобальные культуры». Этот клуб начал свою работу за три недели до начала летнего симпозиума 2016 года в Берлине. Организаторами симпозиума было принято решение о том, чтобы все студенты клуба были объединены в одной группе в социальном сервисе *Facebook*. Это позволило всем распределиться по мини-группам и обмениваться контактами. Всего было организовано четыре мини-группы, которые работали над такими проектами как *съёмка документального фильма, создание веб-сайта, презентация фото-эссе и разработка игры*. Если от одного университета в клубе представлено два и более студента, то они не должны были быть в одной мини-группе.

Работа над созданием веб-сайта началась сразу же после формирования мини-группы студентов. Мини-группа состояла из пяти студентов из разных стран. Для коммуникации по теме проекта была выбрана платформа *Google Drive*. Благодаря *Google Docs* была организована площадка обмена планами и идеями о создании сайта, в разделе *Folders* были созданы пять папок об университетах с общим доступом для каждого из студентов, которые были использованы для размещения различных документов и медиа-файлов для будущего сайта.

Каждым из студентов был написан небольшой информационный текст о себе, подобраны фотографии университетов, подготовлен материал о сильных и слабых сторонах во взаимодействии университета и города, в котором университет расположен. Например, сильной стороной Санкт-

Петербургского политехнического университета Петра Великого является проведение мероприятий для студентов и жителей Санкт-Петербурга и наличие инфраструктуры – территория кампуса; слабой же стороной является малое освещение событий университета в городских СМИ.

Главной проблемой при разработке веб-сайта стал выбор платформы для его размещения, поскольку ни у кого из членов группы не было опыта в создании веб-сайтов. Основным требованием к площадке были бесплатный хостинг, отсутствие необходимости в создании кода для сайта и функциональность. Были подобраны несколько платформ, но самой просто и интуитивно понятной была *ukit.com*. На этой площадке и был зарегистрирован созданный участниками проекта сайт. Дальнейшая доработка сайта, а именно выбор дизайна, размещение информации и т.д., была уже проделана в Берлине.

В клубе «Глобальные культуры» были представлены такие работы преподавателей университетов, как, например, «Университеты мира, объединяйтесь! Глобализация высшего образования», «Город и университет: век перемен в Берлине», «Городской кризис и глобальный университет в 1960-е годы в Америке» и другие. Далее было организовано общение студентов и преподавателей в формате «World Café», где каждый из проектов мини-групп рассматривался через призму четырех тем: *университет, город, мировой масштаб и будущее*. Данное общение помогло конкретизировать тему проекта разработки веб-сайта, а именно сконцентрироваться не на освещении проблем того или иного города и университета, а разработать площадку студентов-участников следующих симпозиумов и форум для обмена идеями по вопросам взаимодействия города и университета.

Во второй день симпозиума продолжилось представление работ преподавателей различных университетов: «Моделирование спектра взаимодействия города и университета», «Институционализация города и области: знания для будущего городов», «Понимание современного города изнутри», «Гуманитарная образовательная среда в современном техническом университете» [4], «Музыка как метафора в глобальном университете» и другие. После лекций для студентов было выделено время для работы над проектами. За это время был выбран макет дизайна для сайта, созданы тематические разделы и форум. Проводилась также работа по написанию контента, а именно, информационной справки о сайте, материала для каждого из разделов сайта.

В третий день симпозиума организаторами было предложено задание для каждого из городов, то есть для каждой отдельной группы делегатов университетов. Задание представляло собой круговую диаграмму с различными областями: экология, культура, политика, экономическая ситуация. Каждую из областей нужно было заполнить согласно девятибалльной шкале оценки: от «критической» до «процветающей». После задания все представленные города вывесили свои диаграммы и давали комментарий по каждой.

Второе задание состояло из нескольких вопросов, на которые должен был ответить каждый из пяти клубов (Вносит ли ваш клуб в WC2 вклад для реализации новой программы городского развития / целей устойчивого развития в городе? Как мог бы ваш клуб в WC2 развиваться, чтобы стать более эффективным для реализации новой программы городского развития / целей устойчивого развития?). После заданий для студентов было выделено время для работы над проектами. За это время на сайт был добавлен весь написанный контент и фотографии, отредактированы недочеты. В четвертый день симпозиума состоялась презентация студенческих проектов».

Таким образом, принципиальным отличием проведения симпозиума от других подобных мероприятий стала его практическая направленность и изменение качества участников. Это позволило посмотреть на обсуждаемые вопросы с другой точки зрения, более прикладной по своей сути, и, кроме того, дало возможность студентам освоить и применить компетенции XXI века.

Согласно отчету Мирового экономического форума совместно с исследованиями Бостонской консалтинговой группы, для встраивания в креативную экономику сегодняшнему студенту необходимо обладать следующими универсальными компетенциями:

- системное мышление (умение определять сложные системы и работать с ними, в том числе, системная инженерия);
- навыки межотраслевой коммуникации (понимание технологий, процессов и рыночной ситуации в разных смежных и несмежных отраслях);
- умение управлять проектами и процессами;
- программирование ИТ-решений / управление сложными автоматизированными комплексами / работа с искусственным интеллектом;
- клиентоориентированность, то есть умение работать с запросами потребителя;
- мультиязычность и мультикультурность (свободное владение английским и знание второго языка, понимание национального и культурного контекста стран-партнеров, понимание специфики работы в отраслях в других странах);
- умение работать с коллективами, группами и отдельными людьми;
- работа в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач (умение быстро принимать решения, реагировать на изменение условий работы, умение распределять ресурсы и управлять своим временем);
- способность к художественному творчеству, наличие развитого эстетического вкуса;
- бережливое производство.

Сопоставляя перечисленные выше компетенции с теми возможностями по их формированию, которые предоставляются проектной деятельностью, которую вели студенты в рамках симпозиума, можно сделать вывод о том, что новый формат программы задал определенные рамки для их формирования. Об этом свидетельствуют также ответы на вопросы, заданные

после мероприятия студентам клуба «Глобальные культуры». Вопросы и некоторые ответы приводятся ниже.

1) Что стало самым запоминающимся в работе клуба «Глобальные культуры»? Это «групповая дискуссия и критика», «взаимодействие со студентами из других стран, множество интересных аспектов городов-участников», «игра World Cafe», «общение с преподавателями из разных университетов», «разнообразие стран, специальностей, опыта», «объединение нашего опыта и обучение друг у друга».

2) С какими вызовами Вы столкнулись в процессе работы со студентами и преподавателями из университетов других стран? Могли бы Вы описать его как глобальное образование? Один из ответов был следующим: «Многообразие представленных интересов не так-то легко было объединить, но, в конце концов, мы смогли сфокусироваться на общих проблемах для всех»; «однозначно это была отличная возможность учиться у студентов из других городов-стран и делиться опытом», «у нас у всех были различные типы ментальности и взгляды на происходящее, но это, скорее, было мотивацией научиться чему-то от других, применить знания и действовать как разносторонняя команда»; «это был, по-существу, опыт глобального образования: это одновременно и сложно, и захватывающе, так как у нас были разные точки зрения по одному вопросу».

3) Каким образом проект, над которым Вы работали, повлиял на Ваш профессиональный или академический интерес? «Он обеспечил понимание того, что значит работать на международном уровне: это значит преодолевать непонимание, анализировать позитивное или негативное восприятие участников проекта. Проект помог развить навыки активного слушания и достижения консенсуса (общего понимания) в групповой работе, акцентировал внимание на проблемах глобализации»; «мне было бы интересно продолжить работу над проектом», «подобный проект стал прекрасной возможностью улучшить свои навыки кросскультурной коммуникации и установить профессиональные контакты в различных странах»; «институциональную значимость роли университетов в решении городских вопросов необходимо повышать. Быть услышанным – это большой вызов. WC2 дала мне блестящую идею, как приобрести такой голос и помогла более критически думать над этим процессом»; «этот проект наглядно показал мне, как важно сотрудничать с людьми из смежных отраслей, которые напрямую не связаны с моей областью, но могут обогатить мои проекты (например, лингвисты, архитекторы, историки)»; «я много узнала из презентаций преподавателей – это помогло мне лучше понять, как спроектировать свой исследовательский проект».

4) Как Вы планируете продолжить работу или взаимодействие с WC2? «Мы хотим опубликовать статью по теме нашего опыта участия»; «консолидировать проект в публикацию»; «надеюсь продолжать сотрудничать по нашему проекту, чтобы получить что-то стоящее»; «хочу рассказать большему количеству людей узнать о сети WC2 и привлечь их к сотрудничеству с клубом «Глобальные культуры»; «с удовольствием приму

участие в дальнейших мероприятиях»; «хотел бы поддерживать связь с участниками, которых здесь встретил».

5) *Какие у Вас предложения по улучшению работы клуба «Глобальные культуры»?* «Групповая работа может быть лучше организована: необходимо большее вовлечение студентов в презентации преподавателей»; «необходимо в большей мере сфокусироваться на взаимосвязь *город-университет*, опыт извне поможет прочувствовать ситуацию и улучшить конечный результат, необходимо переосмыслить позицию преподавателя в процессе работы»; «нужно включить форматы по командообразованию, лекции и презентации сделать более интерактивными»; «это отличный обмен результатами с другими тематическими клубами, вместо презентации преподавателей нужно включить больше общих пленарных заседаний по одной теме»; «вовлечение в сеть университетов из развивающихся стран будет способствовать большей междисциплинарности и культурному образованию всех участников».

Проанализировав семантическое поле представленных ответов, можно отметить, что студентам действительно удалось усвоить указанные выше компетенции XXI века при реализации групповых проектов. В особенности, это относится к пониманию национального и культурного контекста стран-партнеров, специфики работы в различных сферах культуры в других странах, умению распределять ресурсы и управлять своим временем, а также работе с коллективами, группами и отдельными людьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Официальный сайт международной платформы лидеров глобального образования Global Education Futures. [Электронный ресурс]: <http://map.edu2035.org/futuremap>. Дата обращения: 08.08.2016.
2. Официальный сайт WC2, Лондон. [Электронный ресурс]: <http://www.wc2network.org/about>. Дата обращения 15.09.2016.
3. **Попова Н.В., Косенко М.А., Кукушкина М.Д., Симон А.В.** Конференции по организации сотрудничества между университетами крупнейших городов мира с участием политехников (World Cities, World Class (WC-2)). // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. №4(18). С.386-392.
4. **Попова Н.В., Халяпина Л.П.** Основные итоги конференции «Гуманитарная образовательная среда в техническом вузе» 11-13 мая 2016 года // Вопросы методики преподавания в вузе. 2016. №5(19-2). С.287-292.

Мазуренко Анна Владимировна – преподаватель кафедры «Реклама и связи с общественностью», Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, Политехническая, 29. E-mail: mazurenko_av@spbstu.ru.

Mazurenko Anna V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: mazurenko_av@spbstu.ru.

Старосельская Наталия Евгеньева – магистрант кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация», Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, Политехническая, 29. E-mail: staros@gmail.com

Staroselskaya Natalia E. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 195251, Politekhnikeskaya Str. 29, St. Petersburg, Russia; e-mail: staros@gmail.com

INTERNATIONAL CONFERENCE AS A FORMAT TO OBTAIN XXI CENTURY COMPETENCIES

The article presents a brief description of authors' experience in World Cities, World Class (WC2) Summer Symposium 2016 participation. The participants are the professors and students of St. Petersburg Polytechnic University (SPbPU). The specific format of the workshop is analyzed, challenges of acquiring the XXI century competencies are emphasized. Participation in a cross-cultural project on web-site design is described, student opinions on the Summer school are analyzed.

COMPETENCIES; UNIVERSITY, CITY, COOPERATION, WC2, WEB-SITE, OPINIONS, SPBPU.

© Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2016

УДК 81-114.2

Liudmila Devel

St.Petersburg University of Culture (Russia)

Elżbieta Jendrich

Kozminski University, Warsaw (Poland)

INTERCULTURAL WORKSHOP FOR STUDENTS IN ITALY

Case Study of Florence 1 – 8 November 2015 Workshop “Efficient Youth Intercultural Dialogue through Education, the Sciences, Culture, Communication and Information”. The workshop was devoted to 80 anniversary of Roerich Pact, 70 anniversary of UNESCO and 50 anniversary of ICOMOS. The workshop with the motto – Nickolas Roerich’s citation “The awareness of beauty will save the world” was successful and its second edition will be held on 5-12 th March 2017.

EFFICIENT; YOUTH; INTERCULTURAL DIALOGUE; COMMUNICATION;
EDUCATION; CULTURE; SCIENCE; INFORMATION

Introduction

Italy has special policy in the sphere of world heritage preservation and works with different countries [1, 2] in various formats. One of the popular formats is an international workshop for students. The “Life Beyond Tourism” International Institute is based in Florence and is closely connected with the Romualdo Del Bianco Foundation [3]. Their basic aim is to promote understanding between cultures and to build a better future to share by people from diverse cultures and various countries.

The Foundation Board invited several universities to take part in an international workshop. The Workshop Coordinator L.Devel was a professor who represented St. Petersburg University of Culture. Students and professors who attended the workshop came from four Russian universities: St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg University of Culture, Novosibirsk State Pedagogical University and Far Eastern Federal University in Vladivostok as well as one Polish university – Kozminski University from Warsaw and the Florentine University. The title of the international workshop was: “Efficient Youth Intercultural Dialogue through Education, the Sciences, Culture, Communication and Information”. The motto of the Workshop was “The awareness of beauty will save the world” Roerich. The official language of the workshop was English.

The aim of this paper is to analyze the case [4, 5], to present three stages of the work that was done within its framework of the Florentine international workshop in:

- Preparation for the workshop.
- Participation in the workshop.

- Follow-up and further developments.

Since the workshop was focused on the promotion of intercultural dialogue, it needs to be stressed that the participants, both students and professors, contributed greatly to achieving this goal. As a result of a detailed schedule prepared by the Workshop Coordinator and agreed with the Foundation, various forms of activities were undertaken. They included both individual and team work. Additionally, the Foundation arranged visits to all the major tourist attractions in Florence so the participants could admire the historic beauty of the city.

Preparation for the Workshop For about two months before the workshop started, there had been preparations going on in all universities and coordinated by the St. Petersburg University of Culture representative on the basis of the supplied materials and instructions [6, 7, 8]. All academic centres were informed about the tasks and were asked to decide on the character of their contribution. The main two initiatives taken at the preparation stage are detailed below.

A. Multilingual Dictionary of Restoration

Following the initiative of the Workshop Coordinator, three universities: Novosibirsk State University, Kozminski University and St. Petersburg University of Culture prepared a multilingual dictionary of restoration. It was a truly collaborative project done by both professors and students. The work on the project was based on the following methodology. Firstly, the basic English terminology of reconstruction was identified in a corpus of selected literature – monolingual dictionaries and books of transactions [for example: 9, 10]. The decision on the inclusion of specific items into the dictionary was consulted with experts in conservation (both in terms of restoration and reconstruction) from the University of Culture who presented their opinions on the use of a given term and recommended its inclusion in the dictionary.

Then, the Russian equivalents of the terms were identified (by St. Petersburg University of Culture, L.Devel). Sometimes it was the case that two Russian synonyms were used for one English term, sometimes it was even necessary to add a short definition as well. At the next stage, all the dictionary items were translated into Polish (by Kozminsky University, E. Jendrich) and into German (by I. Bakaitis from the Novosibirsk University, see Fig. 3).

This way a multilingual English-Russian-Polish-German dictionary of restoration was created with the aim to popularize the terminology connected with conservation and restoration (many terms overlap), especially among students who study abroad and need this type of dictionary as a tool for learning specialist terminology.

B. Preparation of Presentations of Territories

All student participants in the workshop were encouraged by the Foundation and by the Project Coordinator to use the Foundation website www.lifebeyondtourism.org and upload their individual or group presentations there. Students were expected to present both a description and pictures of the chosen territories.

The participants of the portal place information on the promotion of territories. So the portal in this case can be viewed upon as an open multilingual or bilingual (in our case basically English-Russian pair of languages and also English-Polish and English-German) cultural heritage encyclopedia. The instruction to present a territory (where you live, say Leningrad Oblast or other places of the world, *see the following sample on Ivan-Gorod*) is as follows:

- specify the official name of your country and name of the monument/ site tangible or intangible object and its significance (UNESCO – special box for a tick on the website or other level: say federal or regional or specify). Download 2-3 good picture/s or videos
- write 2 mini texts and 2 extension texts (20-50 words each : 2 -in English and 2- in your native language)
- check the location on the website map – you will see the tick (usually automatically)
- write your commentaries – travel recommendations and personal impressions.

Russian Federation, Ivan-Gorod, Federal Level of Cultural Heritage



Fig. 1 General view on the fortress of Ivan-Gorod



Fig 2. Inside the Ivan-Gorod fortress

English mini text 1

The town is the site of the Ivan-Gorod Fortress (Fig.1, 2), a prominent fortification monument of the 15th and the 16th centuries. The fortress was established in 1492 during the reign of Ivan III of Moscow and was named after him. Between 1581–1590 and between 1612–1704, it was controlled by Sweden. The district contains thirty-three cultural heritage monuments of federal significance. All federal monuments are related to the Ivan-gorod Fortress. The fortress functions as a museum.

English extension text 2

Ivangorod or Ivan-Gorod was granted town privileges and administered as a Russian township under the Crown of Sweden (who conquered it in 1612 from boyar Teuvo Aminev) until 1649, when its burghers were ordered to remove to a Narva suburb. In 1617, the Treaty of Stolbovo was signed between Russia and Sweden, which placed the area under the Swedish sovereignty. Russia reconquered it during the Great Northern War in 1704. Despite other changes in territory and sovereignty.

Russian mini text 1

В 1492 году в 12 верстах от берега залива, на реке Нарове, по приказу царя была построена крепость. В честь Ивана III ее называли Ивангородом (в разгар Литовской войны) московским князем Иваном III Васильевичем и назван в его честь — согласно русским летописям: «повелением великого князя Ивана Васильевича заложиша град на немецком рубеже, против Ругодива города немецкого. На Нарове, на Девичьей горе на Слуде, четвероуголен и нарече ему имя Иванград». В районе крепости Иван-город находятся 33 объекта культурного наследия федерального значения.

Russian extension text 2

Первоначальную крепость Иван-город, заложенную в 1492 году, в 1496 году осадили и разрушили шведы. После этого, русские восстановили и расширили её. В немецких документах конца XV века был известен как «контр-Нарва». Крепость Ивангород с мощными каменными стенами и десятью башнями — первое русское оборонительное сооружение с регулярным, прямоугольным планом.

Students were free to decide which territory to present. Most of them, however, chose the places that were a part of their own region and the places which were of great historical value. Most of those places are, quite naturally, important tourist attractions as well. Some of the presentations concentrated on the beauty of nature in a given territory, while others evidenced the conservatory efforts taken to preserve these beautiful places for future generations.

It was an essential component of the workshop preparation stage because it was closely connected with the mission of the Foundation – “Discovering the past

together, building a common future” and the motto of the |Workshop: “The awareness of beauty will save the world”. The rationale for presenting places of interest to foreigners is based on the assumption that our civilization is interconnected by the principle of respecting your own nation’s contribution into culture, traditions and history expressed, among others, by great pieces of architecture. No matter which country you come from, you understand and share this principle.

It can be said that everyone is proud of the culture and civilization created by our predecessors. The question, however, how to promote cross-cultural understanding by promoting the beauty and cultural values of your country is open for every new generation.

Participation in the Workshop

A. Welcome Addresses

On the first day of the workshop the Secretary General of the Foundation and The Workshop Coordinator gave opening speeches in which they welcomed the participants in a historic place built in Renaissance – Palazzo Coppini, which is the seat of the Foundation in the heart of Florence. They presented the key ideas, scope and aims of the workshop. They stressed the need for cross-cultural cooperation and understanding and the unique opportunities the workshop gives to the participants from Russia, Poland and Italy, both students and professors. These two opening addresses, given by representatives of two different cultures showed how much these cultures have in common: they share the same values regarding history of civilization in their respective countries. They also showed the speakers' firm belief in the intercultural dialogue, which was the best way to build bridges of trust and understanding between nations.



Fig. 3. Igor Bakaitis from Novosibirsk University presenting in Palazzo Coppini

B. Students’ Presentations of Territories

Later on, the representatives of all the universities participating in the workshop as foreigners delivered their power point presentations about the chosen territories in their countries. The presentations were professionally prepared and delivered by students. Each group has a limited time slot to present.

It is important to stress the variety of territories presented by students – from those located in Europe to those in Asia – Novosibirsk and Far East Asia – Vladivostok (the latter, by the way, is more than 10,000 kilometers away from Florence).

It is also worth noting that the students represented various study specializations. Some of them were linguists, some were art historians and some were restorers. This fact contributed to the multifaceted character of their presentations. It enriched the experience of all participants – they could look at the presented territories from different perspectives and learn about different aspects of restoration and renovation of places and buildings that are historically, architecturally and culturally important.

The presentations depicted historic places such as famous palaces, churches and old buildings. Some presenters concentrated on renovation and restoration processes, while others were focused on documenting how important their territories were for tourists, for the local people and for the whole country. It was strongly indicative that students are proud of their places of residence and have positive emotions and feelings towards the history and culture of their country. What seems to be most valuable, however, is the core idea of the workshop: sharing knowledge and experience in order to add value to our lives and to contribute to better understanding between different cultures and traditions.

C. Presentation of Life Beyond Tourism New Project

A Board Member of the International Institute Life Beyond Tourism gave an extensive presentation on a new project recently started by the Life Beyond Tourism Institute. Its title is ‘Travel for Dialogue’ and it is directed at specialist courses that can be run in various countries. The presenter concentrated on several key things connected with the idea of ‘travelling for dialogue’:

- The importance of cross-cultural understanding
- Respect for other cultures
- Gaining first-hand experience of other cultures
- Tourism as an arena for sharing
- Learning cross-cultural competences by representatives of different cultures

She also gave a detailed description of a course that she run in a school in Japan. Japanese students were exposed to European culture in a number of practical ways, i.e. by doing various tasks, either individually or in groups. The task of delivering presentations was used as an example of teaching Japanese students the European principles of public speaking, presenting personal opinions and encouraging feedback. Owing to cultural differences, Japanese students may find it difficult to follow these principles but most probably they could learn how these rules differ from their own ones. And that experience helped them understand the diversity of values and norms which are rooted in various cultures and which impact our behavioral patterns.

The presenter also showed very impressive photographs symbolizing the inflow of tourists from all over the world to two historic cities of Florence and

Venice. According to her, those tourists come to see interesting places. They are in the same place at the same time with thousands of other tourists coming from diverse cultures as well as with the local residents. However, they miss the chance of using this unique opportunity to speak to them in order to share their experiences and to create bridges between cultures. Tourism understood as a purely commercial activity is a prime example of consumerism and does not contribute to intercultural dialogue and understanding. This commercial approach to tourism is not consistent with the Manifesto of the Romualdo Del Bianco Foundation and with the principles and mission of the Life Beyond Tourism Institute.

D. Meeting with Professor Gennaro Tampone

Students and professors working at the Multinational Dictionary of Restoration were honoured to meet Prof. Tampone and discuss some possible improvements in the dictionary content and form. Prof. Tampone, a restorer and engineer, is a world-renowned expert in restoration and the President of the ICOMOS International Wood Committee. He is the author of many publications on restoration of art.

He gave some valuable guidelines to the students on how to avoid mistakes when preparing entries for the dictionary. He also voiced an opinion that the dictionary may be expanded by adding some more entries that can be suggested by students. His suggestions were most valuable for the multilingual dictionary authors, It was also recommended that in the future the dictionary may be uploaded on the Life Beyond Tourism portal and new languages, especially Italian, French and Spanish, may be added to it to make it more universal.

E. Lecture at Florentine University

Students and professors of the Florentine University invited the participants of the workshop coming from other countries to visit the University and to take part in a special lecture. The lecture was given by Prof. Marcello Garzaniti from the Department of Foreign Languages. He presented the issues related to his research area and newly developed material for the encyclopedia of Florence. What followed was a lively discussion, by both students and professors, on the problems pertaining to his presentation.

Dr Natalia Zhukova presented a group of Italian students from the Florentine University, the Department of Slavic Languages, who specialize in studying Russian. Both Prof. Garzaniti and the Italian students spoke Russian during that lecture, which was a nice surprise for all other participants. It also showed that Italian students who participated in the workshop were eager to contribute to cross-cultural dialogue by sharing their experiences and were eager to practice their language and communication skills.

F. Special Invitation to ‘Unity in Diversity’ International Conference of City Mayors

All the participants of the Workshop were invited along with the Romualdo Del Bianco Foundation – one of the hosts of the important global forum – to the opening ceremony in Palazzo Vecchio. It was an unforgettable experience for everyone. First of all as it took place in the place famous across the world for its

Salon with outstanding art masterpieces and secondly because of the speeches of Nobel prize winners. The conference signed Florentine Charter and supported UNESCO initiatives to preserve cultural heritage [11]. It was also useful experience for students to see how interpreters work in booths doing simultaneous translation, how big cross-cultural issues were discussed in the format of roundtables by representatives of different continents (see Fig. 4).

The Romualdo Del Bianco Foundation at the *Unity in Diversity*:

Florence, November 10, 2015 – The City of Florence invited the Romualdo Del Bianco Foundation to collaborate with its international network of contacts in the scheduled forum "**Unity in Diversity**", an event that brought together at the **Palazzo Vecchio, from 5 to 8 November**, the mayors of 56 cities from all the world under the sign of dialogue on peace. The key line of "Unity in diversity" was the crucial role that cultural heritage and education play in peace-building and development processes.

Fig. 4. Florentine newspaper clipping of 10th November, 2015.

G. Closing Presentation of the Italian Students

Six Italian students from the Florentine University made the final concluding presentation which was devoted to the Duomo, Santa Maria del Fiore – the main church of Florence. They split it into several parts so that each of them spoke about certain aspect of this architectural monument. In the end they wrote in big block letters in three languages ‘Many thanks!’ to the participants and to the organizers for the workshop

Follow-up and Further Developments

During the workshop the participants raised some initiatives and ideas for wrap-up and further development of the project. It was agreed that the multilingual dictionary will be uploaded on the portal of the Life Beyond Tourism Institute. The Workshop Coordinator will be the editor of the dictionary. This way restoration terminology can be popularized among restorers from different countries. The dictionary maybe extended by new languages in the future.

Students from Russia, Kazakhstan and Poland uploaded their presentations of territories either as text and pictures or as articles presented in the form of power point presentations. Some of the presented territories are listed on the UNESCO World Heritage List, some are not that famous but still worth visiting. It can be hoped that these presentations will be useful for tourists who use the portal and want to read first-hand accounts written by locals rather than stereotype descriptions in guidebooks.

The Project Leader presented the newly developed instruction on the website presentation of territories.

Discussion

The final session on the last day of the workshop was devoted to the discussion of the results. The students were happy about the participation in the workshop. They said that it was interesting to prepare home presentations about the world significant monuments and sites as they learned much from this and their work could be useful to other students, guides and tourists from different countries. They developed their translation skills, developed and improved vocabularies, cross-cultural skills, multicultural education. Now they can submit international certificates at the universities.

Professors were happy to have international certificates as well, it was useful to visit the world famous museums and architectural ensembles, to be present at the global event “Unity in Diversity”, to get special experience to be disseminated to their students and colleagues.

The perception of cultural dialogue and understanding really transformed after the Florentine experience. Here is one of the master-students sharing.

The youth workshop “**Efficient Youth Intercultural Dialogue**” organized by the Romualdo Del Bianco Foundation is especially relevant today. Especially at the time of one of the events within the framework of the 70th anniversary of UNESCO – the 9th youth forum in Paris devoted to the anniversary of UNESCO bringing together young women and men from across the world to discuss youth issues and find solutions, to allow discussion of sustainable development challenges in the post-2015 context.

I think Nicholas Roerich was right. Nicholas Roerich’s motto “The awareness of beauty will save the world” is timeless and is quite applicable in the situation of youth intercultural dialogue. What is beauty? Do we see it as Dostoevsky saw it motto “Beauty will save the world”? Can beauty secure sustainable peace across the world? The awareness of the world cultural heritage will save the world. The whole idea of UNESCO or ICOMOS is very much the same: to save the world via building peace in the minds of men and women. Beauty is a complex concept which we can be better aware of in Florence – a significant place – the city of the geniuses, the Renaissance capital. Beauty notion implies harmony, proportion, the beauty of nature, the beauty of art and the human soul beauty.

In brief, the moral education of human being is done through art, science and religion. The humanity receives knowledge of previous generations through the cultural heritage of previous generations. In other words, beauty like a light in the life of mankind illuminates a human way in settling conflicts.

We teach children to love and understand the beauty of the environment since childhood. We introduce them to the world of nature, showing the beauty of their native land; show them how to appreciate every unique sunset and sunrise. We take them to museums, cultivating love to the immortal paintings and statues. We help them to see not only the appearance of other people, but also the beauty and purity of the human soul. When a human fully understands what the beauty is, he or she becomes capable of distinguishing the good and the bad. I am

glad to have the opportunity to participate in this workshop. To tell the truth, doing my homework I was glad to find out that much is going on in terms of protection of the World Heritage at a local level of my hometown of Saint Petersburg, Russia. Historic buildings in the city and its suburbs are actively being restored and parks (the Park Shuvalovsky, the Park of the Town of Pavlovsk, etc.) that are the objects of UNESCO are being reconstructed. The most important thing is that all these places are visited by parents with children. So the tradition to appreciate beauty never stops. It is still transmitted from generation to generation.

Awareness of beauty helps humans in saving the world from hatred, violence, wars, filling it with love and peace. I tend to believe that people today are losing the awareness of what a real beauty is and how precious it is. For example, many popular songs on the radio do not carry any meaning; moreover, obscene words are often used in them. Is this beautiful music? It is time for everyone to answer this question.

Today the observance of the Roerich Pact, support of the UNESCO, ICOMOS efficient work is more significant. The main goal of humanity is the protection of objects of cultural value.

The most striking example today is Palmyra recognized by UNESCO as the World Heritage site being at stake as a result of the events in Iraq and Syria. The world is shocked by the ISIS deliberate destruction of sites and monuments, objects of cultural, historical and religious value. Besides many mosques, temples, tombs ruins of ancient cities – Nimrud, Hatra, Dur-Sharrukin were wiped out from the face of the earth. Thousands of ancient manuscripts and books from the library of the city of Mosul have been burnt.

The intercultural youth dialogue on the current issues helps to find new ways of solving problems related to the conservation and protection of World Heritage sites and monuments.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1. Боголюбова Н.М., Николаева Ю.В.** Охрана культурного наследия: международный и российский опыт // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. **2014.** №4 (21).С.6-13.
- 2. Миронова Т.Н.** Сохранение культурного и природного наследия как главная черта культурной политики стран Европейского региона: Италия // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 2. С. 41-48.
- 3. Сайт Фонда Ромуальдо дель Бьянко** [электронный ресурс]. Режим доступа: http://en.wikipedia.org/wiki/Romualdo_Del_BiancoFoundation.
- 4. Окно в ситуационную методику обучения.** Обучение и доступ к интернет. Gateway to Case Study Method. Internet Access and Training Program. Проект Управления образовательных и культурных программ Государственного Департамента США [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.casemethod.ru/>.
- 5. Yin R. K.** Case Study Research: Design and Methods. 5th Ed. London: Sage, 2014. 282 p.
- 6. Девель Л.А.** Флорентийский семинар для молодежи 2015 // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. № 4 (18). С. 379-385

7. Девель Л.А. Семинарские занятия по дисциплине «Методика преподавания иностранных языков»: учебное пособие. – Vienna: “East West” Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2016. – 82 с.
 8. Девель Л.А. Английский язык для магистрантов факультета мировой культуры: Уч. пос. для студ. – Vienna: “East West” Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2016. – 42 с. ISBN: 978-3-903115-20-0
 9. **Dizionario** Generale Del Restauro Fondazione Universita Internazionale Dell’Arte Di Firenze, Regione Toscana. / F. Gurrieri, red. M. Del Freo. Opera Di Santa Maria Del Fiore: Mandragora, 2013. 295 p.
 10. **The Image of Heritage.** Changing Perception Permanent Responsibilities/ Proceedings of the International Conference of the ICOMOS International Scientific Committee for the Theory and the Philosophy of Conservation and Restoration. 6-8 March 2009. Florence, Italy / Ed.A.Tomaszewski, S.Giometti. Firenze: Edizioni Polistampa, 2011. 346 p.
 11. **Зонова Т.В.** «Единство в многообразии»: встреча мэров городов во Флоренции [Электронный ресурс] / Татьяна Зонова //МГИМО Университет – 13 ноября. – Режим доступа:<http://mgimo.ru/about/news/experts/edinstvo-v-mnogoobrazii-vstrecha-merov-gorodov-vo-florentsii/>
-

Девель Людмила Александровна – доцент кафедры иностранных языков и лингвистики ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский институт культуры» 191186, наб. Дворцовая, 2, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: miladevel@gmail.com

Devel Liudmila A. – Saint-Petersburg University of Culture, Dvortsovaya naberezhnaya, 2-4. St.Petersburg, Russia, 191186. e-mail miladevel@gmail.com

Джэндрих Элжбета – руководитель Лингвистического центра и директор программ обучения аспирантов английскому языку по специализации в области экономики и организации производства. Козминский университет. Джагелонска 57/59, 03-301, Варшава, Польша; e-mail: jendrych@kozminski.edu.pl

Dr Elżbieta Jendrych – the Head of the Languages Centre and the Director of the Business Studies in English Postgraduate Program. Kozminski University, Jagiellońska 57/59, 03-301, Warsaw. Poland; e-mail: jendrych@kozminski.edu.pl

СТУДЕНЧЕСКИЙ СЕМИНАР ПО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИТАЛИИ

Основы организации международных студенческих семинаров – анализ примера семинара во Флоренции 1-8 ноября 2015 «Эффективный международный диалог молодежи через образование, просвещение, науку, культуру, коммуникацию и информацию». Он был посвящен 80-летию Пакта Рериха, 70-летию ЮНЕСКО, 50-летию ИКОМОС с девизом - высказыванием Н.Рериха «Осознание красоты спасет мир» - прошел успешно и в продолжение серии назначен очередной семинар на 5-12 марта 2017 года.

МОЛОДЕЖЬ; ЭФФЕКТИВНЫЙ, МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ; КОММУНИКАЦИЯ; ОБРАЗОВАНИЕ; КУЛЬТУРА; НАУКА; ИНФОРМАЦИЯ

Научное издание

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Ежегодный сборник

№5 (19-2) 2016

Цифровой идентификатор данного выпуска сборника
DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.2016.5.19-2

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет»

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 55263 от 04.09.2013

Редакция

Попова Н.В. – д-р пед. наук, профессор – ответственный редактор
Соснина М.А. - редактор текстов на английском языке
Манцеров И.В. – выпускающий редактор

Тел. редакции: 8 (812) 297-78-18

Электронный адрес редакции: vorprosy_metodiki@mail.ru

Компьютерная верстка: Гришина А.С.

Подписано в печать 28.12.2016 Формат 70x100/16 Печать цифровая
Усл. печ. л. 19,5 Тираж 200 Заказ 15094b

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре
Политехнического университета.
Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.