

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 14 ♦ 2020

Новосибирск

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Научно-практический периодический журнал

Том 14 ♦ 2020



*Журнал размещен в Научной электронной библиотеке
и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)*

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Главный редактор

Костина Екатерина Алексеевна

канд. пед. наук, проф., декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Заместитель главного редактора

Архипова Ирина Викторовна

канд. филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Редакционная коллегия

Баграмова Нина Витальевна

д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, *Санкт-Петербург*

Халяпина Людмила Петровна

д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, *Санкт-Петербург*

Жетписбаева Бахытгуль Асылбековна

д-р пед. наук, проф., Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, *Караганда, Казахстан*

Тлеужанова Гульназ Кошкимбаевна

канд. пед. наук, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, *Караганда, Казахстан*

Чернобров Алексей Александрович

д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Курпешко Надежда Николаевна

д-р пед. наук, канд. филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Телешова Раиса Ивановна

канд. филол. наук, д-р наук Тулонского университета, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

Кретьева Лариса Николаевна

канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, *Новосибирск*

ISSN 2542-1549

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2020
Все права защищены

Журнал основан в 2006 г.
Выходит 1 раз в год
Электронная верстка – *И. Т. Илюк*
В авторской редакции
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск,
ул. Вилойская, 28, т. (383)244-03-92

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 22,1. Уч.-изд. л. 18,3.
Тираж 100 экз. Заказ № 19.
Формат 70×108/16.
Цена свободная.
Подписано в печать 20.03.2020
Отпечатано в Издательстве НГПУ.

NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

TOPICAL ISSUES
OF PHILOLOGY AND METHODS
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 14 ♦ 2020

Novosibirsk

TOPICAL ISSUES OF PHILOLOGY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Scientific-practical periodical journal

Volume 14 ♦ 2020



*The journal is listed in the catalogue of the Scientific e-library and included
in the data base of the Russian Index of Scientific Citing (RISC)*

Founder:

Federal State Educational Institution of Higher Education «Novosibirsk State Pedagogical University»

Editor-in-chief

Ekaterina Alekseevna Kostina

Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Dean of the Foreign
Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical
University, *Novosibirsk*

Assistant to the Editor-in-chief

Irina Viktorovna Arkhipova

Cand. Sci. (Philol.), Prof., Novosibirsk State
Pedagogical University, *Novosibirsk*

Editorial Board

Nina Vitalyevna Bagramova

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Herzen State Pedagogical
University of Russia, *St. Petersburg*

Lyudmila Petrovna Halyapina

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Peter the Great St. Petersburg
Polytechnic University, *St. Petersburg*

Bakhytgul Asylbekovna Zhetpisbayeva

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Academician E. A. Buketov
Karaganda State University, *Karaganda, Kazakhstan*

Gulnaz Koshkimbayevna Tleuzhanova

Cand. Sci. (Pedag.), Academician E. A. Buketov
Karaganda State University, *Karaganda, Kazakhstan*

Alexey Aleksandrovich Chernobrov

Dr. Sci. (Philol.), Prof., Novosibirsk State Pedagogical
University, *Novosibirsk*

Nadezhda Nikolaevna Kurpeshko

Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Novosibirsk State
Pedagogical University, *Novosibirsk*

Raisa Ivanovna Teshova

Cand. Sci. (Philol.), Dr. Sci. of Toulon University,
Prof., Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk

Larisa Nikolaevna Kretova

Cand. Sci. (Philol.), Assist. Prof., Novosibirsk State
Pedagogical University, *Novosibirsk*

ISSN 2542-1549

© FSBEI HE "NSPU", 2020

All rights reserved

The journal is based in 2006
Leaves 1 yearly
Electronic make-up operator – *I. T. Ilyuk*
In the author's addition.
Editors address:
630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, т. (383)244-03-92

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 22,1. Publisher's sheets: 18,3.
Circulation 100 issues. Order № 19.
Format 70×108/16
Signed for printing 20.03.2020
Printed in NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

Алексеева М. П., Губанищева О. Г. Роль латинской фразеологии в формировании лингвокультурной компетенции студентов	11
Архипова И. В. Функционально-семантическое поле таксиса	16
Васильев М. В. Особенности реализации речевых стратегий в виртуальном политическом дискурсе (на материале публикаций Д. Трампа в Twitter)	21
Везнер И. А. Трансвербализация эмоционально-оценочной семантики: когнитивно-дискурсивный аспект	27
Ефанова М. А. Термин и аспекты его изучения	33
Каткова Е. Н., Архипова И. В. Деривационная семантика девербативов: лингвистический и лингводидактический аспекты	38
Кретова Л. Н. Культурологическая направленность мифопоэтической парадигмы и ее роль в процессе иноязычного образования	43
Лисица И. В. Проблема интерпретации имплицитных смыслов в художественном тексте (на материале рассказа К. Мэнсфилд «The lady's maid»)	48
Ощепкова В. В., Соловьева Н. В. Модель мироздания в кельтском фольклоре	54
Полянская Л. П. Эмотивные предложения в современном французском языке	59
Питина С. А. Межкультурный коммуникативный диссонанс в эргонимах	64
Путина О. Н. Вербальная агрессия: функциональный аспект (на материале дискурсивных маркеров)	67
Стефанович М. В., Кшеневская У. Л., Стародубцева А. В. Наречия на <i>-ly</i> зрительного восприятия: когнитивно-дискурсивный аспект	73
Суховой Е. А. Метафора дома в повести Л. А. Кассиля «Кондуит и Швамбрания» как культурный код	79
Сюткина Н. П. Функционирование междометных фразеологических единиц в ситуации каузации эмоциональной модификации	83
Хлыстунова Ю. Ю., Ульянова Н. Н. Стилиевая дифференциация форм приветствия и прощания (на материале немецкого языка)	87
Хоцкина О. О. Использование имен Артуровского цикла (на материале научного труда «Обзор средневекового Винчестера»)	93
Чернобров А. А., Кожевников А. О. Использование языковых корпусов в диахроническом и синхроническом исследовании концептов английского языка (на примере концепта «freedom»)	95
Шарова И. Н. Понятие «термин» и его основные признаки	102
Юрченко М. А. Языковые контакты как фактор проявления естественного и искусственного би- и полилингвизма	106

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Абдоян К. Ж. Смешанное обучение в современном образовании	111
Алексанян А. Р. Использование аккаунта Instagram в процессе обучения иностранному языку	115
Бобыкина И. А., Нефедова Л. А. Опыт реализации технологии CLIL в условиях дополнительного профессионального образования педагогов	119
Вальгер О. А. Национальная идентичность в обучении иностранному языку.....	125
Варламова Е. Ю. Проблемы методической подготовки студентов к обучению иностранным языкам людей с ограниченными возможностями здоровья (на примере групп слабовидящих)	129
Везиров Т. Г. Подготовка магистров педагогического образования с использованием интернет и сервисов Web 2.0 в обучении иностранным языкам	135
Вьюшкова Л. Н. Песенный дискурс в языковом образовательном пространстве.....	137
Девятяров Д. В. Обучение профессионально-ориентированной диалогической речи на иностранном языке в военном вузе через интеграцию с дисциплинами военно-профессионального цикла.....	143
Дерябина М. И. Семантический подход в обучении лексике китайского языка.....	147
Ермолаева Е., Лубожева Л. Н. Опыт разработки модульного курса «English brilliant primary» на платформе Moodle для младших школьников	151
Ерохин В. В. Критериальное оценивание результатов обучения иностранному языку в высшей школе	155
Журина А. С. Прагмалингвистический подход как методологическая основа обучения профессиональному иноязычному общению	159
Зензеров В. Н. Использование сопоставительного метода при обучении студентов иностранным языкам разной типологии (на примере английского и китайского языков)	163
Костина Е. Д. Проблемы обучения иностранному языку детей с аутизмом.....	169
Мелёхина Е. А. Взаимооценивание как средство развития навыков академического письма у магистрантов	175
Mingazheva (Glukhova) E. A. Interactive briefing as one of the forms of control of mastering communicative foreign language competence of students at the university by means of self education	179
Микута И. В., Телешова Р. И., Курак Г. В. Маршрутная карта определения коммуникативных ситуаций в обучении французскому языку в вузе	182
Митюшова Е. С. «Мягкие» навыки как актуальный аспект профессиональной компетентности учителя английского языка.....	188

Павлиашвили С. А. Обучение лексике китайского языка с использованием игровых методов, ориентированных на применение упражнений по мелкой моторике, на начальном этапе	191
Раубо К. В. Дифференциация аспектного маркера 了 и модальной частицы 了 в процессе обучения грамматике китайского языка	197
Рекичинская Е. А. Исследовательский проект по английскому языку в начальной школе (из опыта работы)	202
Романчук А. В. Межкультурная коммуникация как средство формирования социокультурной компетенции	209
Савилова Т. К., Володина Е. Г. Необходимо ли обучать транскрипции изучающих английский язык в школе и вузе?	213
Степанова М. В. Учитель и учебник – стратегии совершенствования и развития в рамках программы повышения качества образования	216
Телешова Р. И. О востребованности французского языка (исторический и современный аспекты)	220
Тряпицына И. Ю. Цифровизация языкового образования: перспективы и риски	226
Хмелёва К. О. Применение технических средств обучения в преподавании китайского языка	231
Хорошилова С. П. К вопросу об интеграции MOOK в образовательную программу магистратуры	235
Чистякова А. Н. Отработка словообразования с суффиксом 族 как метод расширения лексического запаса у студентов	241
Юхмина Е. А., Нурова А. Э. Особенности проектной деятельности в обучении иностранным языкам	247

CONTENT

ACTUAL ISSUES OF PHILOLOGY

Alekseeva M. P., Gubanishcheva O. G. The Role of Latin Phraseology in Forming Students' Linguistic and Cultural Competence.....	11
Arkhipova I. V. Functional-semantic Field of Taxis	16
Vasiliev M. V. Features of the Implementation of Speech Strategies in Virtual Political Discourse (Based on D. Trump's Publications on Twitter).....	21
Vezner I. A. Transverbalization of Emotive and Evaluative Semantics: Cognitive and Discourse Aspects.....	27
Efanova M. A. The Term and Aspects of its Study.....	33
Katkova E. N., Arkhipova I. V. Derivative Semantics of Deverbatives: Linguistic and Linguodidactic Aspects.....	38
Kretova L. N. Cultural Orientation of the Mythopoetic Paradigm and its Role in Foreign Language Education	43
Lisitsa I. V. Implicit Meaning in Fiction: The Problem of Interpretation (based on K. Mansfield's Short Story "The Lady's Maid").....	48
Oshchepkova V. V., Solovieva N. V. The Model of the Universe in Celtic Folklore	54
Polyanskaya L. P. Emotive Sentences in Modern French.....	59
Pitina S. A. Intercultural Communicative Dissonance in Ergonyms	64
Putina O. N. Verbal Aggression: Functional Aspect (on the Basis of Discursive Markers).....	67
Stefanovich M. V., Kshenovskaya U. L., Starodubtseva A. V. Adverbs in -ly Visual Perception: Cognitive-discursive Aspect.....	73
Sukhovey E. A. The Metaphor of the House in the Story by L. A. Kassil "Conduit and Shwambrania" as a Cultural Code.....	79
Syutkina N. P. The Functioning of Phraseological Interjections in a Situation of Causation of Emotional Modification	83
Khlystunova Yu. Yu., Ulyanova N. N. Style Differentiation of Forms of Greeting and Parting (on the Material of the German Language).....	87
Khotskina O. O. Use of the Names of the Artur Cycle (Based on the Scientific Work "Overview of the Medieval Winchester").....	93
Chernobrov A. A., Kozhevnikov A. O. The Use of Vocabulary in the Diachronic and Synchronic Study of Concepts in English (the Concept "Freedom" as an Example).....	95
Sharova I. N. The Concept "Term" and its Main Features	102
Yurchenko M. A. Language Contacts as a Factor Revealing Natural and Artificial Bi- and Multilingualism.....	106

TOPICAL PROBLEMS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abdoyan K. Zh. Mixed Schooling in Modern Education	111
Aleksanyan A. R. Using an Instagram Account in Foreign Language Teaching	115
Bobykina I. A., Nefedova L. A. The Experience of Using the CLIL Technology in the Additional Professional Education of Teachers	119
Valger O. A. National Identity in TEFL	125
Varlamova E. Yu. Problems of Methodological Preparation of Students for Teaching Foreign Languages to People with Limited Health Abilities (with Poor Eyesight, for example)	129
Vezirov T. G. Preparation of Masters of Education Using the Internet and Web 2.0 Services in Teaching Foreign Languages	135
Vyushkova L. N. Song Discourse in the Language Educational Space	137
Devyatiyarov D. V. Teaching Professionally-oriented Dialogical Speech in a Foreign Language at a Military University through Integration with Disciplines of the Military-professional Cycle	143
Deryabina M. I. Semantic Approach to Teaching Chinese Vocabulary	147
Ermolaeva E., Lubozheva L. N. The Experience of Developing the "English Brilliant Primary" Modular Course on the Moodle Platform for Younger Schoolchildren	151
Erokhin V. V. Criteria of Assessing the Results of Foreign Language Teaching in Higher Education	155
Zhurina A. S. Pragmalinguistic Approach as a Methodological Basis for Teaching Professional Foreign Language Communication	159
Zenzerov V. N. Using the Comparative Method in Teaching Students Foreign Languages of Different Typology (English and Chinese as an Example)	163
Kostina E. D. Problems of Teaching a Foreign Language to Children with Autism	169
Melyokhina E. A. Mutual Assessment as a Means of Developing Academic Writing Skills among Undergraduates	175
Mingazheva (Glukhova) E. A. Interactive Briefing as one of the Forms of Control of Mastering Communicative Foreign Language Competence of Sstudents at the University by Means of Self Education	179
Mikuta I. V., Teleshova R. I., Kurak G. V. Route Map for Determining Communicative Situations in Teaching French at a University	182
Mityushova E. S. "Soft" Skills as an Actual Aspect of the Professional Competence of an English Teacher	188
Pavliashvili S. A. Teaching Chinese Vocabulary through Games Involving the Use of Fine Motor Exercises at the Initial Stage	191
Raubo K. V. Differentiation of the Aspect Marker 了 and the Modal Particle 了 when Learning Chinese Grammar	197
Rekichinskaya E. A. English Language Research Project in Elementary School (from Work Experience)	202

Romanchuk A. V. Intercultural Communication as a Means of Forming Sociocultural Competence	209
Savilova T. K., Volodina E. G. Is it Necessary to Teach Transcription to English Learners at School and University?.....	213
Stepanova M. V. Teacher and Textbook – Strategies for Improvement and Development as Part of a Program to Improve the Quality of Education	216
Teleshova R. I. On the Demand for the French Language (Historical and Modern Aspects)	220
Tryapitsyna I. Yu. Digitalization of Language Education: Prospects and Risks	226
Khmelyova K. O. The Use of Technical Education Ttools in Teaching Chinese....	231
Khoroshilova S. P. MOOC Integration in the Master’s Educational Program.....	235
Chistyakova A. N. Working out Word Formation with the Suffix 族 as a Method of Expanding the Vocabulary of Students	241
Yukhmina E. A., Nurova A. E. Peculiarities of Project Activity in Teaching Foreign Languages.....	247

УДК 811.111'373+811.124

М. П. Алексеева, О. Г. Губанищева

(Новосибирский государственный педагогический университет)

РОЛЬ ЛАТИНСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛАТИНСКОГО, АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье рассматриваются три аспекта изучения студентами ФИЯ латинского фразеологического словаря: собственно лингвистический, когнитивный и сравнительно-сопоставительный. Определяются конкретные приёмы изучения фразеологического фрагмента античной языковой картины мира.

Ключевые слова: фразеологизм, концепт, заимствование, интернационализмы, калькирование, переводный эквивалент, компетенция.

Alekseeva M. P., Gubanishcheva O. G.

THE ROLE OF LATIN PHRASEOLOGY IN FORMING STUDENTS' LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE

The article focuses upon three directions of using Latin phraseologisms by students of the Faculty of Foreign Languages: linguistic proper, cognitive and comparative. The concrete techniques of studying phraseologisms of antique world's picture are defined.

Keywords: phraseological unit, concept, borrowing, internationalism, translation loan, translation equivalent, competence.

Практика обучения латинскому языку студентов-лингвистов и будущих переводчиков требует многоуровневого и многоаспектного подходов при изучении данного языка. Особое внимание должно быть обращено на фразеологический «промежуточный» уровень, который, к сожалению, не получил статус самостоятельного раздела в современных учебных пособиях по латинскому языку [6].

Между тем античный фразеологический словарь, в частности латинская фразеология обладают своей спецификой с точки зрения знаковой природы устойчивых единиц, их функциональной ценности, системно-структурных и смысловых отношений с другими

уровнями языка, особых кумулятивных свойств фразеологизмов, позволивших увидеть и понять культурно-исторические связи и опыт многих народов.

Включение фразеологии как специального раздела и большой темы в курс «Древние языки и культуры» поможет обогатить методическую и научную базу в освоении лексики и грамматики древнего и современных языков.

Можно выделить некоторые аспекты и направления при изучении фразеологических единиц (далее ФЕ):

– *собственно лингвистический*, когда студент получает сведения не только о значении фразеологизма, но прежде всего о структуре и своеобразии грамматических форм его компонентов. Мож-

но сказать, что представленные на занятиях предложения находятся на «службе» у грамматики. Они «увековечивают» парадигматические свойства слова как части речи, позиционную (грамматическую или лексическую) закреплённость опорного компонента, а значит, способствуют успешному овладению грамматическими нормами и исключениями из правил [1, с.4]. Предложения в большей своей части отбираются таким образом, чтобы в них были реализованы парадигмы склонения и спряжения изучаемой части речи, а также выход в межкультурную сферу.

Например, при изучении многообразия языковых форм глагола предлагается анализ таких предложений, как *Vivere est cogitare* – *Жить значит мыслить*; *Cum tacent, clamant* – *Когда молчат, кричат*; *Cogito ergo sum* – *Я мыслю, следовательно, существую*; *Nota bene* – *Обрати внимание*; *Vive valeque, magister carissime!* – *Живи и будь здоров, любимый учитель!*; *Vade mecum* – *Пойдём со мной*; *Veni, vidi, vici* – *Пришёл, увидел, победил*; *Exegi monumentum* – *Я памятник воздвиг*; *Dixi et animam levavi* – *Я сказал и тем облегчил свою душу*; *Vivat Academia!* – *Да здравствует академия!*; *Pereat mundus, fiat justitia* – *Пусть погибнет мир, да свершится правосудие* и т.д.

В собственно лингвистический аспект анализа могут быть вовлечены те фразеологизмы, которые помогают освоению нового синтаксического материала: инфинитивных и других оборотов, типов придаточных предложений и проч. Например: *Scio me nihil scire* – *Я знаю, что я ничего не знаю* (Сократ); *Do, ut des* – *Я даю, чтобы и ты дал* (формула Римского права). Лингвоуровневый аспект, бесспорно, повышает грамматическую компетенцию студентов.

Второй аспект – **когнитивный**. Здесь латинские пословицы, поговорки, ци-

тации и другие паремии оцениваются как «кванты» знания об античном мире, культуре, историческом опыте римского социума. Семантика таких предложений во многом обусловлена и их ключевыми лексическими составляющими, и экстралингвистическими (историко-культурными) факторами. Кроме того, каждая паремическая единица может оцениваться как «мини-текст», требующий «комплексного рассмотрения структуры, семантики и прагматики ... с учётом своеобразия языковой личности, «стоящей» за текстом» [5, с. 23].

Когнитивный аспект изучения фразеологических единиц позволяет использовать множественность подходов к латинскому словарю-минимуму. Все они системно связаны друг с другом и могут быть представлены студентам первого курса в виде большой темы, сопровождаемой презентациями, текстами, докладами и др. Так, фразеоструктурный уровень включает такие темы, как:

1) ФЕ с компонентом-названием политических и социально значимых фактов и событий древнего Рима: *Caveant consules* – *Пусть консулы будут бдительны*; *Senatus populusque* – *Сенат и народ*; *Civis Romanus sum* – *Я римский гражданин*; *Sint Maecenates, non deerunt*, *Flacce, Marones* – *Были бы меценаты, в Маронах, Флакк, недостатка не будет*; *Pontifex maximus* – *Великий понтифик (жрец)* и мн. др.

2) ФЕ с компонентом - названием римских обычаев, нравов, традиций: *Beati pacifici* ... – *Блаженны миротворцы...*; *Censor morum* – *Блюститель нравов*; *Libri Sibyllini* – *Сивиллины книги (к которым в критические времена обращались за советом)*; *Natalem Festum habere* – *Праздновать день рождения*; *Ad Kalendas Graecas* – *До греческих календ (никогда)* и др.

3) ФЕ с теистическим компонентом: *Noctua Minervae noctu evolat* – *Сова*

Минервы вылетает ночью (хорошие мысли приходят ночью); Quod licet Jovi, non licet bovi – Что дозволено Юпитеру, не дозволено быку (о нескромной или безосновательной претензии); Domus Plutonia – Плутониев дом (подземный мир), Junonale tempus – Время Юноны, (июнь) и т.д.

Чрезвычайно важно изучение фразеологических единиц с компонентами, эксплицирующими основные концепты античной картины мира: homo (человек), familia (семья), servus (раб), urbs (город), vita et mors (жизнь и смерть), amor (любовь) и многие другие. Такой фразеологический минимум расширяет и закрепляет лексико-семантический словарь и грамматическую зоркость студентов.

Успешному овладению концептосферой латинского языка и фразеологическим материалом, в частности, помогает не только структурно-концептуальный подход, но и общетематический или системно-тематический. Как и при изучении лексики, здесь учитывается сфера употребления ФЕ и их концептуальная значимость. В основе классификации устойчивых выражений – общее фразеологическое значение, «обогащённое «потенциями», тесно связанными с национальным, культурным, профессиональным, возрастным и прочим опытом» [7, с. 322].

В предложениях о природе и человеке, добре и зле, истине и лжи, законе и беззаконии, войне и мире, богатстве и бедности, счастье, добродетелях, дружбе и вражде, праздниках и буднях, славе и бесславии, душе и характере античного человека студенту представится возможность не только расширить свои языковые познания в области лингвокультурологии, но и иметь возможность вступить в диалог двух культур – античной и современной.

Третий аспект изучения ФЕ, **сравнительно-сопоставительный**, чрезвычай-

чайно полезен для студентов ФИЯ (профиль «Перевод и переводоведение»).

При таком подходе должны быть реализованы принципы взаимодействия языка и культуры, их универсальные и неповторимые свойства: динамизм и традиционность, открытость, преемственность, интернациональность и проч. Нельзя не учесть, что в мир, увиденный русским, английским и прочим языковым сознанием, «вошли понятия и образы мировой литературы, мировой науки, мировой культуры через ... переводы, через языки – греческий и латинский» [7, с. 3].

Здесь возможны приёмы билингвистического и трилингвистического сравнения латинских фразеологизмов: в латинском и русском, в латинском и английском, в латинском – английском – русском языках.

В данном случае может быть представлена интересная и полезная *классификация* фразеологизмов по структурно-концептуальному признаку: это фразеологизмы с античным (греко-латинским) компонентом (божеством, героем, историческим лицом, событием, топонимом и т.д.).

Augeas: лат. Cloacas Augeae (purgare), англ. An Augean task, русск. Авгиевы конюшни, т.е. тяжёлая и грязная работа.

Tantalus: лат. Tantaleae sortes, англ. The torments of Tantalus, русск. Муки Тантала, т.е. нестерпимое мучение от невозможности достигнуть цели.

Carthago: Censeo Carthaginem delendam esse, англ. Carthago must be destroyed, русск. Карфаген должен быть разрушен, т.е. призыв к борьбе с врагом или препятствием.

Kalendae (Calendae): лат. Ad Kalendas Graecas, англ. On (at) the Greek calends, русск. От (до) Греческих Календ, т.е. никогда.

Trojanus: лат. Trojanus equus, англ. Trojan horse, русск. Троянский конь, т.е. обман, хитрость.

Приём сравнения помогает выявить «зоны» интернационализации во фразеологических картинах мира изучаемых языков, источником которой является античная культура и её важнейшие константы.

Кроме того, сравнительно-сопоставительный аспект изучения греко-латинской фразеологии углубляет лингвистические знания будущих переводчиков в области семантики, явлений первичной и вторичной номинации, этимологии и заимствования, классификации устойчивых единиц, их лингвокультурного комментирования и перевода.

Войти в структуру и содержание фразеологизма «глазами» переводчика значит решить не только собственно языковые задачи, но правильно понять их мотивационную, художественную, социально-историческую и портретно-временную ценность.

Относительно полное представление о латинской фразеологии как европейском достоянии может дать *классификация* ФЕ по степени их структурной и смысловой эквивалентности в языке-источнике и языке-реципиенте.

Большую группу заимствованных ФЕ в английском и русском языках составляют «своеязычные» (по терминологии Я.М. Боровского) [4, с. 4], которые сохраняют латинскую графику, структуру и семантику в языке-реципиенте. Например:

лат. Terra incognita, англ. Terra incognita, русск. Terra incognita, т.е. неизвестная страна или неизвестная область знания;

лат. Casus belli, англ. Casus belli, русск. Casus belli, т.е. повод к объявлению войны;

лат. Post scriptum, англ. Post scriptum, русск. Post scriptum, т.е. приписка;

лат. Aqua vitae, англ. Aqua vitae, русск. Aqua vitae, т.е. водка, джин, виски и др. (буквально вода жизни);

лат. Bona fide, англ. Bona fide, русск.

Bona fide, т.е. добросовестно, честно;

лат. Folio verso, англ. Folio verso, русск. Folio verso, т.е. на обороте;

лат. Cui prodest, англ. Cui prodest, русск. Cui prodest, т.е. кому выгодно.

Некоторые подобные ФЕ получили лексикографическую «прописку» в сокращённом виде [2, с. 11].

Использование «своеязычных» ФЕ в изучаемом иностранном языке позволяет увидеть их устойчивые языковые и внеязыковые ассоциации; особую текстуально-стилистическую и художественную нагрузку, культурологическую ценность.

Большое внимание при изучении фразеологизмов следует обратить на кальки и их разнообразие. Вслед за И.В. Архиповой, считаем целесообразным обозначить всё многообразие калькированных фразеологизмов общим термином «переводные эквиваленты», на наш взгляд, более точным и ёмким [3, с. 28].

К переводным эквивалентам можно отнести ФЕ, *сохраняющие структуру и семантику* латинского источника. Такие устойчивые сочетания требуют от переводчика знания ключевых или опорных слов, вокруг которых может образоваться «фразеологическая парадигма» (по В.Г. Гаку). «Значения же компонентов ФЕ могут быть определены как «предел полисемии» [8, с. 152]. Приведём некоторые примеры:

лат. Aut Caesar aut nihil, англ. Either Caesar or nothing, русск. Или Цезарь или ничто, т.е. или всё или ничего;

лат. Divide et impera, англ. Divide et govern, русск. Разделяй и властвуй (принцип политики силы и власти);

лат. In vino veritas, англ. In wine there is truth, русск. Истина в вине, т.е. что у трезвого на уме, то у пьяного на языке;

лат. Periculum (est) in mora, англ. Delays are dangerous, русск. Промедление смерти подобно, т.е. промедление опасно.

Латинские кальки в переводном тексте могут быть выделены на основе фразеологической радиации или расширения фразеологической сочетаемости [8, с. 148]. К ним можно отнести:

а) ФЕ, которые подвергаются *структурной радиации*, т.е. расширению за счёт компонентов, не меняющих основное значение ФЕ. Например:

лат. *Similia similibus*, англ. *Like will to like*, т.е. подобное (лечится) подобным, подобное (стремится) к подобному;

лат. *Ubi bene ibi patria*, англ. *Where one feels good, there is one's country*, т.е. там хорошо, где родина.

б) ФЕ, которые в языке-реципиенте претерпевают *структурно-семантическую радиацию*. Она требует от переводчика особой рефлексии над ФЕ и знания модели «смысл – текст». Здесь важно увидеть мотив приращения смысла, факт переосмысления и фактор «языкового творчества» принимающего языка. Например:

лат. *Suum quique*, букв. По заслугам; англ. *The bird loves her own nest*, букв.

Птица любит своё гнездо, т.е. каждому своё;

лат. *Tempus fugit*, букв. Время бежит (течёт), т.е. всё меняется, англ. *Time and tide waits for none*, т.е. время и прилив никого не ждут;

лат. *Vulpes pilum mutat non mores*, букв. Лисица меняет шкуру, но не нравы. В англ. языке *Leopard won't change its spots*, букв. *Леопард не хочет менять свои пятнышки* (т.е. шкуру);

лат. *Nodie mihi cras tibi*, букв. Сегодня мне, завтра тебе. В англ. языке *Each dog has his day*, букв. *У каждой собаки есть свой день*.

Следует заметить, что трёхаспектное

изучение латинских ФЕ активизирует интерес филолога к проблемам системной организации языка, сложным вопросам сравнительно-типологических исследований, к чрезвычайно ценному и неповторимому словарному материалу.

Когнитивный и сравнительно-сопоставительный аспекты рассмотрения ФЕ имеют важное практическое значение. Они нацеливают и открывают перспективы успешной текстовой деятельности студентов. Фразеологизмы в оригинальном и переводном текстах – это его своеобразные языковые, культурные и гуманистические (авторские) фоны знания, обогащённые новыми смыслами.

Например:

Лат. *Cum grano salis*. Букв. С крупинкой соли, т.е. с умом, с оттенком остроумия, едко, язвительно, с известной остротностью, с оговорками.

Т. Смоллет: Один из моих приятелей, шутник, говаривал, что в приятном обществе нет плохого вина, но сие изречение надлежит воспринять **cum grano salis**.

Лат. *In medias res*. Букв. В середину вещей т.е. в самую сущность, в самую глубь.

Дж. Г. Байрон:

Гораций говорил, что «medias res»

Для эпоса – широкая дорога,

Что было раньше, волею небес

Поэт потом покажет понемногу.

Бесспорно, умение филолога и будущего переводчика войти в текстуальное и интертекстуальное пространство может быть оценено как более высокий уровень языковой компетенции – компетенции профессиональной.

Список литературы

1. Алексеева М. П., Басалаева Е. Г. Латинский язык и авторы: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013.
2. Алексеева М. П., Губаницева О. Г. Когнитивно-экспланаторный потенциал греко-латинских заимствований в английском языке // Актуальные проблемы филологии

и методики преподавания иностранных языков: научно-практический периодический журнал. Новосибирск, 2017. Т. 11. С. 9–14.

3. *Архипова И. В.* О переводных эквивалентах предложных девербативов (на материале немецкого языка) // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: научно-практический периодический журнал. Новосибирск, 2017. Т. 11. С. 28–30.

4. *Бабичев Н. Т., Боровский Я. М.* Словарь латинских крылатых слов: 2500 единиц / под ред. Я. М. Боровского. М.: Русский язык, 1982.

5. *Болотнова Н. С.* Филологический анализ текста. Изд-во Том. ун-та, 2005.

6. Латинский язык: учебник для пед. вузов // В. Н. Ярхо, З. А. Лобода, Н. Л. Кацман и др. / под ред. В. Н. Ярхо и В. Н. Лободы. М. Высшая школа, 2005.

7. *Лихачёв Д. С.* Избранные труды по русской и мировой культуре. СПб, 2006.

8. *Телия В. Н.* Вторичная номинация и её виды // Языковая номинация (Виды наименований). Москва: Наука. 1977. С. 152–160.

УДК 811.112.2`36

И. В. Архипова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ТАКСИСА

Статья посвящена описанию функционально-семантического поля таксиса в немецком языке. В статье анализируются различные таксисные значения: собственно таксисные значения одновременности/разновременности, обстоятельственно-таксисные значения одновременности (модально-, медиально-, инструментально-, каузально-, concessивно-, финально-таксисные), таксисные значения кратности (итеративной, дистрибутивной, мультипликативной).

Ключевые слова: примарный таксис, секундарный таксис, таксисные значения одновременности, таксисные значения разновременности.

Arkhipova I. V.

FUNCTIONAL-SEMANTIC FIELD OF TAXIS

The article is devoted to the description of the functional-semantic field of taxis in the German language. The article analyzes different taxic values: eigen taxic values of simultaneity/asynchronicity, adverbial-taxic values of simultaneity (modal-, medial-, instrumental-, causal-, concessive-, final-taxic), taxic values of frequency rate (iterative, distributive, multiplicative).

Keywords: primary taxic, secondary taxic, taxic values of simultaneity, taxic values of asynchronicity.

Категория таксиса привлекает пристальное внимание лингвистов с 1957 года и получает различное освещение с точки зрения описания семантики и средств ее выражения в разноструктурных языках. В 1957 году Р. Якобсон отметил, что «таксис характеризует сообщаемый факт по отношению к другому сообщаемому факту и безотносительно к факту сообщения»

[11, с. 101-102].

В отечественной лингвистике категория таксиса была детально изучена и рассмотрена в рамках теории функциональной грамматики под руководством А.В. Бондарко [6; 7; 8; 9; 10].

Согласно функционально-семантической концепции категория таксиса трактуется как сложное полицентрическое или бицентрическое функциональ-

но-семантическое поле (в дальнейшем – ФСП), формируемое элементами разных языковых уровней (морфологического, лексико-грамматического, синтаксического).

Сложность полицентрической (бицентрической) структуры ФСП таксиса обусловлено различием функций зависимого и независимого таксиса и наличием центральных и периферийных конституентов в каждой из сфер или *субполей* (в дальнейшем – ФСсП) [7, с. 79; 2, с.12].

Субполе независимого таксиса немецкого языка конституируют различные типы сложных и осложненных полипропозитивных предложений: (1) сложноподчиненные предложения с темпоральными, каузальными, кондициональными, конзекутивными, инструментальными, модальными придаточными с союзами *als, während, nachdem, bevor, seit/seitdem, sobald, solange, wenn, falls, obgleich/obschon/obgleich, wobei/indem, dadurch dass, so dass* и др.; (2) сложносочиненные предложения; (3) предложения с однородными предикатами (слитные предложения).

Центральные конституенты поля таксиса характеризуются наибольшей специализацией выполняемой ими функции, высокой регулярностью и прототипической семантикой. Соответственно, сложноподчиненные предложения с темпоральными и темпорально-кондициональными придаточными, бессоюзные предложения кондиционально-темпоральной семантики, сложносочиненные и слитные предложения являются центральными или ядерными компонентами субполя независимого таксиса немецкого языка и имеют прототипический характер. Например:

Der Täter überraschte die Männer und Frauen und ein zweijähriges Kind, *während* sie schliefen. (www.ln-online.de, gecrawlt am 27.03.2018).

Nach seinem Abschluss sammelte er im Ausland Erfahrungen, *bevor* es zurück in die Südpfalz ging. (www.rheinpfalz.de, gecrawlt am 25.03.2018).

Denn die Republikaner wissen nun, dass die Demokraten einknicken, *sobald* sie unter Druck geraten. (www.tagesschau.de, gecrawlt am 27.03.2018).

Der Präsident ist nicht gefährdet, *solange* seine Vertrauten zusammenhalten. (www.tagesspiegel.de, gecrawlt am 27.03.2018).

Ein Mensch wurde tot geborgen, *nachdem* ein Teil eines Schulgebäudes bei der Explosion eingestürzt war. (www.hoefner.ch, gecrawlt am 27.03.2018).

Viele Touristen wissen nicht, wie sie sich verhalten sollen, *wenn* ihnen Böses widerfährt. (www.pattayablatt.com, gecrawlt am 26.03.2018).

К периферийным компонентам ФСсП независимого таксиса относятся сложноподчиненные предложения с кондициональными, концессивными, каузальными, модальными, инструментальными, финальными придаточными, а также сложносочиненные и слитные предложения с несобственно хронологическими отношениями (каузально-конзекутивными, модальными, финальными и др.). Например:

Die Pelle schmeckt leicht verbrannt, *obwohl* die Wurst kaum durch ist. (www.taz.de, gecrawlt am 29.03.2018)

Ein Verhör scheiterte jedoch, *weil* man sich sprachlich nicht verstand. (www.mallorcazeitung.es, gecrawlt am 27.03.2018).

Außerdem wird der optimale Reifendruck eingestellt, *damit* das Auto sicher vom Hof rollen kann. (www.schwaebische.de, gecrawlt am 25.03.2018).

Ein Zeuge hatte das Kennzeichen des Lastwagens abgelesen, *sodass* die Polizei den Fahrer ermitteln konnte. (www.gmuender-tagespost.de, gecrawlt am 27.03.2018).

Die Materialien sind hauptsächlich Kunststoffe, *wobei* man auch Glas und

Textil entdeckt. (www.rtl.de, gecrawlt am 29.03.2018).

Die Verkäufer spielen mehrmals täglich ein Lied darauf, *indem* sie von Taste zu Taste hüpfen. (www.stern.de, gecrawlt am 27.03.2018).

Функционально-семантическое субполе зависимого таксиса образуют полипропозитивные высказывания с причастиями и *предложными* *девербативами* (термин наш – И.В. Архипова) [1; 2; 3; 4; 5].

Обследованные высказывания хронологического (логически необусловленного) типа с *предложными* *девербативами* с темпорально-таксисными предлогами *während, vor, bis, nach, seit* конституируют субполе *примарного* (первичного, хронологического, не обстоятельственного, логически необусловленного) *таксиса* (термин наш – И.В. Архипова), а высказывания логически обусловленного типа образуют субполе *секундарного* (вторичного, обстоятельственного, сирконстантного, логически обусловленного, фонового) *таксиса* (термин наш – И.В. Архипова) [1; 2; 3; 4; 5].

Центральными конституентами ФССП зависимого таксиса немецкого языка являются высказывания хронологического (логически необусловленного, не обстоятельственного) типа с темпорально-таксисными предлогами *während, vor, bis, nach, seit*, а также с гетерогенно-таксисными предлогами *in, bei, mit* в темпоральном значении. Периферийными конституентами данного ФССП являются высказывания логически обусловленного (обстоятельственного, нехронологического) типа с предлогами *in, bei, mit, unter, durch, vor, aus, trotz, wegen, zu, für*. В таких высказываниях *предложные* *девербативы* актуализируют обстоятельственно-таксисные значения одновременности (модально-, медиально-, инструментально-, кондиционально-, каузально-, консекутивно-,

финально-таксисные) [1, с. 95-104; 4, с. 11-12; 5, с. 135-142].

Обследованные высказывания с темпорально-таксисными предлогами *während, vor, bis, nach, seit* следует рассматривать как ядерные конституенты ФССП примарного таксиса, а высказывания с гетерогенными предлогами *in, bei, mit* в темпоральном значении – как «около-ядерные» конституенты данного ФССП.

Высказывания с предлогами *in, bei, mit, unter, durch* относятся к ядру или центру анализируемого ФССП *секундарного* таксиса. Высказывания с *предложными* *девербативами* с предлогами *zu, trotz, für, aus, vor, wegen* следует относить к периферии зоны *секундарного* таксиса.

Предложные *девербативы* с темпорально-таксисными предлогами *während, vor, bis, nach, seit* актуализируют таксисные значения одновременности (полной, частичной) и разновременности (строгой, нестройной). Например:

Sehr leise wurde ich dann *während des Lesens der Zeitung* in der U-Bahn von einem älteren Ehepaar angesprochen, die mich fragten, wo ich denn diese Zeitung erhalten hätte. (www.taz.de, gecrawlt am 26.03.2018).

Er hatte *beim Angeln* an einem Baggersee so viel getrunken, dass er ins Wasser fiel. (www.gmuender-tagespost.de, gecrawlt am 27.03.2018).

Beim Klettern kommt man gut ins Schwitzen. (www.abendzeitung-muenchen.de, gecrawlt am 27.03.2018).

Nach der Rückkehr testen die Bremer noch bei Eintracht Braunschweig und beim VfB Oldenburg. (www.noz.de, gecrawlt am 28.03.2018).

Seit ihrem Eintritt in den Ruhestand engagiert sie sich ehrenamtlich für die Bewohner des Alten- und Pflegeheims St. Michael in Berg am Laim. (www.wochenanzeiger.de, gecrawlt am 28.03.2018).

Vor der Abreise bekräftigen sie ihre

Haltung zum Massaker an den Armeniern. (www.zeit.de, gecrawlt am 26.03.2018).

Die Polizei hat eine Karte zur *An- und Abreise* der Lotter und Dortmunder veröffentlicht. (www.noz.de, gecrawlt am 27.03.2018).

Высказывания с гетерогенно-таксисными предложениями *in, bei, unter, mit, durch* в модальном, инструментальном, медиальном, кондициональном и каузальном значениях реализуют обстоятельство-таксисные значения одновременности:

(1) модально-таксисные:

Mit Ausziehen, Anziehen, Umziehen, Posieren vergeht die Zeit. (www.nachrichten.at, gecrawlt am 27.03.2018).

Mit dem Heben und Senken Ihres Körpergewichts trainieren Sie die Wadenmuskulatur. (www.nachrichten.at, gecrawlt am 25.03.2018).

Das Pferd konnte angeblich rechnen und gab Antworten *durch das Klopfen seines Hufes*. (www.focus.de, gecrawlt am 29.03.2018).

Mit zustimmendem Klopfen auf den Tischen haben die Mitglieder der Luckauer Stadtverordnetenversammlung den Haushaltsplan 2007 verabschiedet. (www.lr-online.de, gecrawlt am 26.03.2018).

Dann langsam und *unter stetem Schlagen* so viel Walnussöl einfließen lassen, bis sich eine luftige, aber feste Sauce gebildet hat. (www.beobachter.ch, gecrawlt am 28.03.2018).

(2) инструментально-таксисные:

Durch das Tragen einer Fußfessel wird der genaue Aufenthaltsort ermittelt. (www.fnj.de, gecrawlt am 28.03.2018).

Nach dem Veredeln des Drucks wird das Endprodukt *durch Schneiden, Falzen oder Binden fertiggestellt*. (www.wochenkurier.info, gecrawlt am 26.03.2018)

(3) медиально-таксисные:

Stillschweigend nahmen die Gemeindevertreter diese Information hin, nachdem sie die wortreiche Stellungnahme von zur Fortschreibung des Regionalplans

des Regionalen Planungsverbands Augsburg zustimmend *mit einem akademischen Klopfen* quittiert hatten. (www.augsburger-allgemeine.de, gecrawlt am 29.03.2018).

Mit einem Kopfnicken bestätigt der 38-Jährige, dass es ihnen hier in Stralsund gut gehe. (www.ostsee-zeitung.de, gecrawlt am 26.03.2018).

(4) кондиционально-таксисные:

Dazu kommt eine Spielfreude, die *beim Zusehen* wirklich Spaß macht und die Herren auf der Bühne sehr sympathisch wirken lässt. (www.azonline.de, gecrawlt am 25.03.2018).

(5) каузально-таксисные:

Unser Mund blieb *bei dem Anblick* offen stehen. (www.dorfposcht.ch, gecrawlt am 25.03.2018).

Полипропозитивные высказывания с предложными девербативами с предложениями каузальной, concessивной и финальной семантики *vor, aus, wegen, trotz, zu, für* эксплицируют:

(1) каузально-таксисные значения:

Nach dem Urteil legt der Landwirt, der im Januar *aus Verzweiflung* einen Veterinär erschoss, keine Revision ein. (www.maz-online.de, gecrawlt am 28.03.2018).

Das Spiel war *wegen Verzögerung* bei der Anreise der Gästefans mit einer halben Stunde Verspätung angepiffen worden. (www.sport1.de, gecrawlt am 28.03.2018).

(2) concessивно-таксисные значения:

Trotz Klopfen wurde den Beamten nicht geöffnet. (www.muensterschezeitung.de, gecrawlt am 25.03.2018).

Wir haben also den Anschlussflug *trotz Verspätung* doch noch erreicht, sind gesund auf dem Rückweg in die Schweiz. (www.derbund.ch, gecrawlt am 27.03.2018).

(3) финально-таксисные значения:

Aber auch als Kleinbetrieb hat das Unternehmen mit strengen Vorschriften zu kämpfen: *Zum Schneiden, Bohren, Kantenbrechen* und Polieren braucht Mühlbach Wasser, das im Kreislauf verwendet wird und sich nach und nach mit

Granit- und Marmorstaub mischt. (www.paz-online.de, gecrawlt am 26.03.2018).

Die Tschechische Republik hatte zur *Verminderung von Verkehrsunfällen* eine Nationale Strategie zur Sicherheit im Straßenverkehr eingeführt. (www.radio.cz, gecrawlt am 25.03.2018).

При актуализации медиально-таксисных значений одновременности в высказываниях взаимодействуют акциональные девербативы-соматизмы (das Achselzucken, das Kopfschütteln, das Nicken, das Kopfnicken) и каузативные глаголы с интегральной семой «модификация» (физической, психической, перцептивной, информативной), обозначающие некоторое целенаправленное результативное действие (verweisen, hinweisen, abwehren, abtun, abweisen, auffordern, ermahnen, quittieren, drohen). [2, с. 92; 4, с. 46-47]. Например:

Es gibt Modelle wie The Dash von Bragi, bei denen man Anrufe *durch Kopfnicken* oder *-schütteln* annimmt oder abweist. (bazonline.ch, gecrawlt am 29.03.2018).

Auch andere Politiker gaben *mit einem Kopfnicken* zu verstehen, dass sie Sympathie für solche Überlegungen haben. (www.noz.de, gecrawlt am 25.03.2018).

В высказываниях, актуализирующих кондиционально-таксисные значения одновременности, рекуррентны кондициональные актуализаторы (erst, nur, aber, näher, genauer, zärter, oberflächlich и др.). [1, с. 95-104; 2, с. 108-109; 5, с. 135-142]. Например:

Das hat *bei näherem Betrachten* aber vor allem damit zu tun, dass Technik zunehmend unsichtbar wird. (www.woz.ch, gecrawlt am 29.03.2018).

Nun, *bei genauerem Überlegen* scheint es mir, daß es genau dieses Konzept ist, das der ganzen Idee des Monetarismus zugrunde liegt. (www.solidaritaet.com, gecrawlt am 25.03.2018).

В кратных высказываниях с девербативами словообразовательной или генетической кратности (das Nicken,

das Kopfnicken, das Kopfschütteln, das Schlucken, das Zittern, das Zeren, das Klopfen, das Schlucken, die Beobachtungen, die Betrachtungen, die Überlegungen, die Angriffe, die Abfahrten) и итеративными (собственно итеративными, мультипликативными, дистрибутивными) глаголами (zittern, nicken, schlucken, sich verschlucken, zerren, klopfen, hüpfen, schütteln, schnarren, frösteln, winken, schwenken, zusammenkommen), а также количественно-итеративными адвербиалами (jedesmal, mehrmals, mehrfach, oft, oftmals, manchmal, häufig, regelmäßig, meistens, selten, immer, wieder, immer wieder, immerfort и др.) и количественно-итеративными атрибутами (heftig, mehrmalig, mehrfach, jeder и др.) актуализируются таксисные значения кратной одновременности и разновременности [1, с. 95-104; 2, с. 98-116; 3, с. 149-159]. Например:

(1) итеративной:

Es wurde *nach mehrmaligem Verschieben* des Eröffnungstermins vergangenes Jahr in Betrieb genommen. (www.radio.cz, gecrawlt am 27.03.2018).

Denn *oftmals* bleibt man schon *beim Anziehen mit dem Fingernagel* hängen und hat dann sofort eine Laufmasche. (www.radiohamburg.de, gecrawlt am 28.03.2018).

Das mache ich *immer* als Erstes *nach dem Aufstehen und als Allerletztes vor dem Schlafengehen*. (www.giessener-allgemeine.de, gecrawlt am 29.03.2018).

(2) дистрибутивной:

Bei ihrer Ankunft drängten sich die Leute *zusammen* (A. Seghers).

(3) мультипликативной:

Auch *beim Sprechen* und *gleichzeitigen Essen* verschlucken sie sich leicht. (www.dzonline.de, gecrawlt am 29.03.2018).

Таким образом, в немецких высказываниях с предложными девербативами ФСсп зависимого (примарного, секундарного) таксиса актуализируются:

(1) собственно таксисные значения одновременности; (2) таксисные значения разновременности; (3) таксисные значения кратной одновременности и разновременности: собственно итеративной, мультипликативной, дистрибутивной, а также сирконстантно- или обстоятельство-таксисные значения одновременности; (4) модально-таксисные, (5) инструментально-таксисные, (6) медиально-таксисные, (7) кондиционально-таксисные, (8) каузально-таксисные, (9) концессивно-таксисные, (10) финально-таксисные.

Список литературы

1. *Архипова И. В.* Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. Т. 9. № 5. С. 95–104.
2. *Архипова И. В.* Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке: монография / И. В. Архипова. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. 148 с.
3. *Архипова И. В.* Кратный таксис в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 6 (16). С. 149–159.
4. *Архипова И. В.* Предложные девербативы в современном немецком языке: монография / И. В. Архипова; Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: НГПУ, 2013. 80 с.
5. *Архипова И. В.* Предложный девербатив как конститuent зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 4. С. 135–142.
6. *Бондарко А. В.* Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Л.: Наука, 1983. 208 с.
7. *Бондарко А. В.* Функциональная грамматика. Л.: Наука, 1984. 134 с.
8. *Бондарко А. В.* Основы функциональной грамматики: Языковая интерпретация времени. СПб: Изд-во СПбГУ, 1999. 258 с.
9. *Бондарко А. В.* Анализ глагольных категорий в системе функциональной грамматики // ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды Института лингвистических исследований РАН / Отв. ред. Н. Н. Казанский. Т. XI. Ч. 1. Категории имени и глагола в системе функциональной грамматики / Ред. М. Д. Воейкова, Е. Г. Сосновцева. СПб.: Наука, 2015. С. 21–36.
10. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис/ Редкол.: А. В. Бондарко (отв. Ред.) и др.; АН СССР, Ин-т языкознания. Л.: Наука, 1987. 348 с.
11. *Якобсон Р. О.* Шифтеры, глагольные категории и русский язык // Принципы типологического анализа языков различного строя: сб. статей / сост. и предисл. О. Г. Ревзиной. М.: Наука, 1972. С. 95–114.

УДК 81'44

М. В. Васильев

(Московский государственный областной университет)

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ РЕЧЕВЫХ СТРАТЕГИЙ В ВИРТУАЛЬНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИКАЦИЙ Д. ТРАМПА В TWITTER)

В статье рассматриваются три доминантных речевых стратегии Twitter-сообщений Д. Трампа: убеждение, интерпретация, дискредитация. Автор анализирует основные комму-

никативные тактики, входящие в состав перечисленных стратегий, а также языковые средства их реализации.

Ключевые слова: политический дискурс, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, пропаганда, Twitter-коммуникация.

Vasiliev M. V.

FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF SPEECH STRATEGIES IN VIRTUAL POLITICAL DISCOURSE (BASED ON D. TRUMP'S PUBLICATIONS ON TWITTER)

The article discusses the three dominant communicative strategies of D. Trump's Twitter messages: persuasion, interpretation, defamation. The author analyzes the main communicative tactics that make up the listed strategies, as well as the language means of their implementation.

Keywords: political discourse, communicative strategy, communicative tactics, propaganda, Twitter communication.

Стратегии, позволяющие формировать общественное мнение, убеждать несогласных и дискредитировать противников, привлекали внимание философов, ораторов и политических деятелей с момента становления политической системы общества. В XX веке особую популярность приобрели лингвистические и психологические методы воздействия, которые появлялись и совершенствовались вместе с изменениями политической философии и развитием вспомогательных наук, таких как: психология, психолингвистика, лингвистика текста, неориторика, теория аргументации и других. В рамках этих дисциплин были упорядочены и консолидированы знания ораторов Древнего Мира, Античности, Средних Веков и Нового времени, изменены принципы ведения политической игры.

Более того, с каждым годом повышается роль в обществе и растет количество видов СМИ, которые активно используются всеми политиками и ораторами для массовой трансляции своих взглядов и мнений широким слоям общества. Среди СМИ наибольшей популярностью на данный момент пользуются телевидение и интернет, на фоне которого наиболее популярными выглядят социальные сети: Twitter, Facebook

и т.д. Именно через них политические деятели предпринимают попытки манипулирования мнением большинства.

Попытки оказать влияние так или иначе предпринимаются практически всеми политиками, однако методы и умение манипулировать могут сильно отличаться в зависимости от конкретного адресанта. Одним из наиболее интересных объектов исследования являются твиты 45-го президента США Дональда Трампа. Настоящее исследование посвящено анализу Twitter-постов Д. Трампа с целью установить особенности реализации речевых стратегий и тактик в твитах, направленных на изменение общественного мнения.

Twitter-контент постоянно модифицируется и обновляется, количество приемов вербального и невербального воздействия на сознание и мнение целевой аудитории постоянно увеличивается. Следовательно, установление наиболее эффективных стратегий и особенностей их языковой реализации представляется нам актуальным.

Ключевыми для настоящей работы являются понятия коммуникативной или речевой стратегии и тактики. Речевая стратегия – «планируемый процесс речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения

и личности коммуникантов, а также реализация плана в процессе общения» [4, с. 252]. Существует целый ряд параметров, которые могут влиять на выбор средств реализации коммуникативной стратегии. Помимо психофизических особенностей адресанта и адресата, существенную роль в реализации речевой стратегии играют социальные и политические параметры участников речевой деятельности. Например, профессия, принадлежность к субкультуре, уровень дохода и имущественное положение, положение в иерархии общества.

Немаловажную роль играет этнокультурная принадлежность коммуникантов, определяющая выбор способов и средств реализации речевой стратегии. В своей работе «Основы риторики» исследователь А.К. Михальская затрагивает понятие «этнориторики», заявляя о наличии специфических национальных паттернов языкового поведения, присущих каждой народности, которые воздействуют на процесс коммуникации и, следовательно, определяют выбор речевых стратегий и средств их реализаций: «В каждой культуре складываются особые и вполне определенные представления о том, как должно происходить речевое общение. Люди, приобщаясь к культуре, «входя» в нее, получают как одну из ее составных частей некий общий образец – идеал речевого поведения, которому нужно следовать, и представления о том, как должно выглядеть «хорошее» речевое произведение – устная речь или письменный текст» [2].

Внутри политического дискурса различают несколько основных коммуникативных стратегий:

1. самопрезентация;
2. дискредитация;
3. манипуляция;
4. информирование и интерпретация;
5. убеждение [Там же].

По мнению Н.Н. Романовой и А.В. Фил-

липова, речевая тактика – это «выбор и использование логического или психологического речевого приема, который представляется правильным, эффективным в данных конкретных складывающихся речевых условиях для достижения основной, стратегической цели беседы» [3].

Исходя из вышеуказанного определения, можно утверждать, что коммуникативная тактика является частью и непосредственной реализацией речевой стратегии. Выбор речевых тактик определяет уникальный коммуникативный паттерн адресанта.

Анализ коммуникативных тактик, реализуемых в политическом дискурсе, подробно представлен в работе американского социолога Р. Коула “International encyclopedia of propaganda” [5]. Классификация, включающая свыше 60 различных способов и приемов ментального и вербального воздействия на целевую аудиторию и являющаяся в настоящий момент наиболее полной и подробной, положена в основу нашего исследования.

Рассмотрим далее, какие стратегии и тактики используются Д.Трампом в Twitter’е, и проанализируем реализующие их лингвистические средства.

Проведенный нами анализ 189 сообщений позволил нам установить три основные коммуникативные стратегии, задействованные президентом Д. Трампом в твитах: убеждение, интерпретация, дискредитация. В пределах рассматриваемых стратегий выделяются 13 основных коммуникативных тактик:

1. стратегия убеждения: euphoria , appeal to authority , flag waving, appeal to fear, black and white fallacy, dictat, foot-in-the-door;

2. стратегия интерпретации: glittering generalities, selective truth, information overload, pensee unique ;

3. стратегия дискредитации: name calling, false accusations [5].

Одной из ведущих тактик в пределах стратегии убеждения является коммуникативная тактика “Euphoria”, заключающаяся в использовании отсылок к тем или иным событиям, которые, по мнению адресанта являются позитивными в глазах аудитории. Частотность употребления тактики “Euphoria” составляет ~20.1% (применяется в 38 сообщениях из 189 изученных).

Рассмотрим пример из твит-сообщения Д. Трампа: *“Congratulations to newly inaugurated Mexican President @lopezobrador. He had a tremendous political victory with the great support of the Mexican People. We will work well together for many years to come!”*

В сообщении Д. Трамп выражает свое восхищение по отношению к мексиканскому народу, а также новоизбранному президенту Лопесу Обрадору. При этом он прибегает к гиперболизации, используя такие определения, как: “tremendous”, “great”, “well” и т.д. Более того, в конце сообщения Дональд Трамп утверждает, что он будет активно и продуктивно сотрудничать с новым президентом Мексики в течение следующих лет.

В основе тактики “Foot-in-the-door” лежит использование комплиментов, адресованных целому социальному классу/группе/слою или ярких обещаний, которые не всегда совпадают с реальными интенциями адресанта, но заставляют реципиентов проникаться симпатией и пониманием по отношению к нему и его политическим взглядам.

Яркой иллюстрацией использования тактики “foot-in-the-door” выступает следующее сообщение: *“Beautiful #MAGARally tonight in Grand Rapids, Michigan - thank you, I love you! MAKE AMERICA GREAT AGAIN!!”*

Дональд Трамп выражает восторг по поводу массового митинга в штате Мичиган и заявляет о своей симпатии

к штату. При этом эмоциональность нарастает на протяжении твита и достигает своей кульминации в двух последних фразах: “I love you! MAKE AMERICA GREAT AGAIN!!” Фраза “Make America great again” – является слоганом администрации Д. Трампа, под которым он начинал собственное выдвижение на пост президента, и который используется до сих пор в качестве лозунга своеобразного бренда президента Трампа, в частности, для привлечения внимания к его персоне. Фразой “I love you”, обращенной к населению штата Мичиган, Трамп создает психологическую и эмоциональную связь между собой и реципиентами, тем самым заранее задавая положительный настрой по отношению к собственной персоне.

Отношение числа твитов с данной коммуникативной тактикой к общему числу исследованных твитов составляет ~7.4% (14 из 189), она используется президентом Д. Трампом реже, чем другие тактики, реализующие стратегию убеждения.

Тактика “glittering generalities” или «блестящие неопределенности», реализующая стратегию интерпретации, заключается в использовании слов и понятий, вызывающих почтение среди целевой аудитории. Подобный выбор позволяет заручиться поддержкой реципиентов.

Приведем в качестве примера следующее сообщение: *“Farmers will be a a very BIG and FAST beneficiary of our deal with China. They intend to start purchasing agricultural product immediately. We make the finest and cleanest product in the World, and that is what China wants. Farmers, I LOVE YOU!”*

Президент Д. Трамп обещает американским фермерам существенные выгоды в случае достижения новых договоренностей с Китаем, а также гарантирует немедленный сбыт фермерской продукции. В завершение он назы-

вает сельскохозяйственную продукцию США лучшей в мире и указывает на большой спрос на нее со стороны Китая. Все сообщение может рассматриваться в качестве случая применения “glittering generalities”, так как три тезиса призваны лишь улучшить образ и увеличить политический вес Д.Трампа в глазах его подписчиков. Более того, в конце сообщения стоит фраза “*Farmers, I LOVE YOU!*”. С одной стороны, утверждение можно интерпретировать как логическое завершение предыдущих тезисов. С другой стороны, эта фраза позволяет заручиться поддержкой американских фермеров. Описываемый твит имеет весьма необычную структуру: с каждым новым тезисом эмоциональность увеличивается, достигая своего пика в конечной фразе, в то время, как объективность, напротив, снижается к концу сообщения.

Президент Д. Трамп достаточно часто прибегает к использованию коммуникативной тактики “glittering generalities”. Так, 34 из 189 представленных Twitter-сообщений Трампа содержат данный прием, что составляет ~18% от их общего числа твитов.

Речевая тактика “Selective truth” позволяет выдвинуть на передний план часть информации и вызвать неоднозначную реакцию целевой аудитории. При этом другая сторона информации может умалчиваться сознательно или не упоминаться. Иллюстрацией применения описываемой коммуникативной тактики служит следующее сообщение: “*Now that they realize the only Collusion with Russia was done by Crooked Hillary Clinton & the Democrats, Nadler, Schiff and the Dem heads of the Committees have gone stone cold CRAZY. 81 letter sent to innocent people to harass them. They won't get ANYTHING done for our Country!*”

Президент Трамп заявляет о его неправомерном обвинении в сговоре с Россией, инициированном членами

Демократической Партии, и утверждает, что единственные политики, которые вовлечены в сговор – представители ДП США, включая Хиллари Клинтон. При этом Трамп исключает возможность вовлеченности политиков-республиканцев в сговор. Еще одним примечательным фактом является использование Трампом негативно коннотированных слов (“stone cold Crazy”), коммуникативного приема “Name calling” (“Crooked Hillary”) и капитализации для увеличения уровня эмоциональности собственного высказывания. Все эти манипуляции преследуют цель оправдать Трампа в глазах реципиентов и одновременно очернить его политических противников путем зеркального обвинения их в пророссийских симпатиях и махинациях.

Тактика “Selective truth” является достаточно популярной тактикой в Twitter'е Д.Трампа: из 189 проанализированных твитов 47 содержат данный прием, что составляет ~24.8% от общего числа.

Название коммуникативной тактики “False accusation” может переводиться как “ложные обвинения”, что отражает саму суть приема – обвинение оратором оппонента, которое является ложным и не имеет под собой реальных доказательств вины. Данная тактика является достаточно простой, тем не менее популярной среди многих ораторов, так как весьма эффективно вводит неподготовленного реципиента в заблуждение, заставляет его принять сторону оратора.

Существует три возможных способа реализации данной тактики: заведомо ложное заявление о приписываемых оппоненту действиях, которые никогда не происходили; заведомо ложное обвинение оппонента в реальных событиях, к которым тот не имеет ни малейшего отношения; заведомо ложное искажение реально произошедших событий, которое позволяет обвинить оппонента.

Из-за своей эффективности тактика “False accusation” нашла применение и у Д.Трампа: “*Jerome Corsi: "This is not justice, this is not America. This is a political prosecution. The Special Prosecutor (Counsel), to get this plea deal, demanded I lie and violate the law. They're the criminals." He is not alone. 17 Angry Dems. People forced to lie. Sad!*”

Д. Трамп приводит слова американского политического комментатора Джерома Корси о том, что в процессе расследования связей президента с Россией Корси заставляли лгать с целью очернить Д. Трампа и подтвердить обвинения. При этом президент Трамп возлагает вину за происшедшее на 17 «злых демократов», что в конечном итоге приводит к переносу обвинения на демократическую партию США в целом. Учитывая малую вероятность нарушения законов США одновременно 17 представителями демократической партии, можно прийти к выводу, что президент намеренно использует прием “false accusations”, чтобы очернить своих политических противников в глазах целевой аудитории.

Коммуникативная тактика “false accusations” обнаружена в 38 из 189 исследованных твитов (~20.1%).

Рамки настоящего исследования не позволяют нам подробно рассмотреть все из перечисленных в статье коммуникативных тактик. В заключение отметим, что, помимо выделения коммуникативных стратегий и тактик, реализующихся в сообщениях президента Д. Трампа, проведенное исследование позволило нам установить ведущие языковые средства, с помощью которых реализуются коммуникативные стратегии убеждения, интерпретация и дискредитации. К наиболее распространенным средствам реализации коммуникативных стратегий и тактик мы относим капитализацию, эллиптические конструкции, лексические единицы с негативной коннотацией. Наиболее значимым языковым средством следует признать лексические единицы с негативной коннотацией, их отличает наиболее высокая частотность применения (подобные единицы зафиксированы в 79 % сообщений от общего числа выборки).

Список литературы

1. Пуанкаре А. О. О науке. 2 изд. М.: Москва "Наука", 1990. 736 с.
2. Речевая стратегия и способы ее вербальной реализации // <http://www.bibliotekar.ru>. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bibliotekar.ru/delovoe-obschenie/78.htm> (дата обращения: 30.05.2019).
3. Речевая тактика // Национальная психологическая энциклопедия β [Электронный ресурс]. URL: <https://vocabulary.ru/termin/rechevaja-taktika.html> (дата обращения: 15.04.2019).
4. Щукин А. Н., Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 447 с.
5. Cole R. International Encyclopedia of Propaganda. London: Routledge, 1998. 1000 p.

УДК 43-2+830(092)

*И. А. Везнер**(Новосибирский государственный педагогический университет)***ТРАНСВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ СЕМАНТИКИ: КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ АСПЕКТ**

В статье рассматриваются некоторые аспекты трансвербализации эмоционально-оценочного содержания языковых единиц в контексте когнитивно-дискурсивной парадигмы современной лингвистики.

Ключевые слова: трансвербализация, диалогический дискурс, категория эмоциональной оценки, нарратив, парадигма перевода.

*Vezner I. A.***TRANSVERBALIZATION OF EMOTIVE AND EVALUATIVE SEMANTICS: COGNITIVE AND DISCOURSE ASPECTS**

The paper discusses some aspects of emotive and evaluative semantics in terms of its transverbalisation.

Keywords: transverbalisation, discourse, genre, translation paradigm, emotional evaluation semantics.

В данной статье предпринимается попытка рассмотреть роль когнитивно-дискурсивного фактора при трансвербализации эмоционально-оценочного содержания.

Под трансвербализацией мы понимаем вид коммуникативно-речевой межъязыковой деятельности, направленной на выявление и преобразование совокупностей инокультурно-значимых смыслов, подлежащих вербализации в том или ином типе дискурса принимаемой лингвокультуры. Инструментом трансвербализации выступают трансвербы, которые, представляя собой билингвально-бикультурные дискурсивные корреляты (или разноуровневые вербализованные смысловые комплексы), являются оптимальными переводческими решениями для определённых жанрово-дискурсивных условий [3;4;5].

Когнитивное направление в современной лингвистике характеризуется экспланаторностью, т.е. стремлением не только регистрировать и описывать языковые явления, но и объяснять, по-

чему они реализуются именно так, а не иначе.

Ранее нами уже рассматривались некоторые проблемы передачи образной лексики не только с позиций традиционного для теории перевода нормативного аспекта, но и в контексте современной когнитивно-дискурсивной парадигмы теории перевода [1;2].

Заметим, что в последнее время, когда в лингвистике повышается значимость коммуникативно-дискурсивной научной парадигмы, для лингвистов становится очевидным тот факт, что никакие языковые явления не могут быть адекватно поняты и описаны вне их употребления, без учета их дискурсивных аспектов. Дискурсивный анализ становится сейчас одним из центральных разделов лингвистики и имеет собственный специализированный предмет исследования [6,с.5–11].

Отправной точкой большинства исследований сегодня является коммуникативно-дискурсивная природа языка, что предполагает его изучение в аспек-

те функционирования: когда языковые единицы в речевом употреблении приобретают прагматическую направленность.

Можно предположить, что объективные когнитивные исследования языка на современном этапе развития лингвистического знания немыслимы без обращения к дискурсу.

Исследователи подчеркивают ситуативную обусловленность дискурса, его связь с понятиями «ситуация» и «контекст», поэтому дискурсивный анализ невозможен без учёта коммуникативных, культурологических, когнитивных и других составляющих его компонентов.

По мнению О.В. Магировской, соотношение «дискурс – когниция» дихотомично. Будучи тесно связанным с деятельностью человека и, выступая ее продуктом, дискурс неотделим от человеческой когниции. Именно дискурсивная деятельность обеспечивает реализацию целого ряда когнитивных возможностей и способностей человека, прежде всего таких, как восприятие, память, прогнозирование, ментальное соотнесение событий, выстраивание ассоциативных связей, установление причинно-следственных закономерностей и др. В свою очередь, когниция дискурсивна, имея дискурс своим источником проявления [10, с 151–152].

При когнитивном осмыслении единиц языка они не меняют своего значения, они просто применяются не только к прототипической центральной ситуации, но и к примыкающим к ней ситуациям с несколько отличными признаками.

Иллюстрируя данное утверждение, Л.М. Ковалёва приводит примеры предложений со словом *отец*.

Во всех следующих предложениях лексема *отец* имеет значение, которое в терминах структуральной лингвисти-

ки может быть представлено как набор признаков «взрослый» + «мужской» + «зачавший ребенка», но в сочетании с другими языковыми средствами она приобретает разный смысл в разных высказываниях, ср.:

1. Его отчим был его настоящим *отцом*;

2. Его отчим был ему настоящим *отцом*;

3. Это настоящий *отец*, достойный уважения;

4. Ну он не *отец* – так избить ребенка!

5. Этот так называемый *отец* и др.

Прототипическое употребление лексемы *отец*, по мнению исследовательницы, можно усмотреть лишь в предложении 1, где она употреблена в наиболее понятном, принятом и частотном значении [7, с.10–11].

Л.А. Фурс, размышляя о принципах когнитивной обработки знания полагает, что при моделировании синтаксически репрезентируемого концепта первостепенным по важности является прием когнитивной доминанты, который позволяет учесть креативность человеческого мышления и динамический характер речемыслительных процессов. Принцип действия механизма когнитивной доминанты заключается в том, что говорящий, ориентируясь на задачи коммуникации, должен передать различные стороны объективной ситуации.

Мышление человека оперирует базовыми концептуальными характеристиками, которые имеют первостепенное значение для говорящего при осмыслении действительности. Когнитивно доминирующая структура включает только те блоки знания, которые значимы на данный момент [14, с.33].

В.В. Виноградов в своей статье о типах лексического значения слова (1953) показал, что определенные значения именительного падежа «привязаны» к конкретным синтаксическим позициям.

В частности, для существительных с оценочной семантикой – *умница, молодец, молодчина, прелесть, дурак, болван, придурок, сволочь* и т. п. – характерны в тексте особые позиции: роль предиката (сказуемого), а также обращения, заголовочного слова.

При этом подчеркивается, что особые значения слов типа *петух* или *жилец* проявляются только тогда, когда они играют в предложении роль сказуемого, ср.: *Вот так петух!* или *Не жилец она не белом свете*.

В остальных же позициях оценочная лексика используется ограниченно. Не говорят: «*Дурак живет в соседней квартире*», «*Умница всех обыграл в шахматы*», «*Фаталист получил письмо*» и т. п.

Если же это все же случается, то у адресата остается ощущение дополнительной семантической нагрузки, придаваемой оценочному слову, например, это может быть «взгляд со стороны», скрытая цитация и т. п.

В определенных условиях (в частности, в сочетании с местоимениями или в результате сложения пропозиций) такие «предикатные» по своей сути названия расширяют диапазон своего употребления. Они становятся способны к референции и к тому, чтобы выступать в формах других падежей, например:

– *Живут же паразиты! Будто аристократы... Паразитов собралось столько, что их мяса и жира вполне хватило бы на целый год для работы мыловаренной фабрики* (В. Пикуль. Честь имею; под паразитов имеется в виду: «этих паразитов»).

(1) – Что станешь делать с ним? Притворился *старый хрен*, по своему обыкновению, глухим: ничего не слышит и еще бранит, что шатаюсь бог знает где, повесничаю и шалю с хлопцами по улицам.
(Н.В. Гоголь
«Вечера на хуторе близ Диканьки»)

В этих случаях употребление оценочной лексики за пределами привычной для нее предикатной позиции придает тексту дополнительную семантическую глубину и рассчитано на адресата, способного данный прием оценить (цит. по [12, с. 156–157]).

Употребление оценочной лексики за пределами привычного для неё контекста характерно для художественного дискурса в силу того, что в нём репрезентируется индивидуальная картина мира. Художественный дискурс, имея различные способы организации, является прагматически ориентированным речевым произведением, в котором единицы разных уровней в процессе своего функционирования реализуют свой вариативно-интерпретационный потенциал.

Реализация этого потенциала детерминируется тем, что эти единицы, с одной стороны, являются элементами языка как устойчивой системы, а следовательно, обладают языковым значением, а с другой – функциональной системы, а значит, обладают прагматическим значением, или смыслом.

Остановимся на анализе примеров из художественного дискурса и покажем роль когнитивно-дискурсивного фактора при выборе трансвербов для словосочетания *старый хрен*, являющегося средством оценочной номинации пожилого человека, которое в словаре имеет помету: *просторечное, бранное*.

Из нижеприведённых примеров видно, что при передаче этого сочетания на английский язык переводчик выбирает разные трансвербы.

What can you make of him? The old curmudgeon pretends to be deaf; he will not listen to anything, and blames me for loafing with fellows, as he says, about the streets
(перевод Field Claud).

(2) – <i>Шляетесь здесь, лабарданцы! Благодарите еще бога, что по шее, старый хрен, не заработал. А в другой раз придешь, так и знай, стесняться с тобой не стану, намну загрибок и стащу к господину вряднику. Шантрапа!</i> (А.И. Куприн, Белый пудель)	<i>"Loafing around here, you tramps!" he said threateningly. "You should thank God you got away with a whole skin, you damned gaffer. But next time you turn up you can be sure I'll give it to you—I'll punch your head and take you to the uryadnik. You scum!"</i> (перевод S. Apresyan)
---	---

На наш взгляд, выбор различных трансвербов для русского сочетания *старый хрен* не случаен. Употребляясь в двух разных типах дискурса (нарративе и диалоге), оно отличается семантико-функциональным потенциалом.

С точки зрения содержания категория эмоциональной оценки отличается многоплановостью и выражается при помощи разнообразных ресурсов языка. Несмотря на то, что эмоция и оценка тесно связаны в составе коннотативного макроэлемента, они все же обладают разными семами. Это связано с тем, что оценочность возможна при отсутствии эмоциональности и наоборот. Хотя в большинстве случаев оценка функционирует вместе с эмоциональностью. Следует также отметить, что зачастую оценка может содержаться не в коннотативном элементе, а в денотативном. Это происходит в том случае, если называется само неодобрительное отношение к предмету, а не предмет и в качестве дополнения его оценка [13, с. 23].

Разница в языковой репрезентации смысла, выражаемого с помощью сочетания *старый хрен* при его трансвербализации в двух анализируемых типах дискурса, на наш взгляд, обусловлена когнитивными факторами: в примере (1) в речи героя представлено суждение (мнение о человеке в его отсутствии). Поэтому на первый план выходит оценочный аспект данного сочетания, который акцентируется и самим контекстом (герой недоволен своим отцом, который запрещает ему жениться на любимой девушке, бранит его (*blames me*)). В примере (2) на первый

план выходит эмоциональный аспект этого выражения, поскольку герой напрямую обращается к собеседнику. Эмоциональность также акцентируется и поддерживается другими средствами, используемыми в данном контексте (*лабарданцы, шантрапа, шляетесь, намну загрибок* и т. д.). Ср.: **лабарданцы**; **шантрапа** – (*просторечное, бранное*) *никчемный, никуда не годный человек*; **tramp** – *a person who travels from place to place on foot in search of work or as a vagrant or beggar*; **scum** – (*informal*) *a worthless or contemptible person or group of people*.

В предложении (1) трансвербом для сочетания *старый хрен* выступает английское оценочное слово *curmudgeon* в сочетании с прилагательным *old*. (Ср.: **curmudgeon** – *a bad-tempered or surly (unfriendly) person*). Как показывает компонентный анализ, в семантике этого английского существительного отсутствует компонент значения *старый*, который в исходном высказывании имеет рематический статус, и, поэтому при переводе он компенсируется с помощью английского прилагательного *old*.

В предложении (2) трансвербом выступает английское слово *gaffer* (Ср.: **gaffer** – *informal an old man*) в сочетании с усилителем *damned* (Ср.: **damned** – *used for emphasis, esp. to express anger or frustration*).

Подчеркнем, что слово *gaffer* имеет нейтральную оценку и, употребляясь самостоятельно, в качестве обращения, может приобретать положительную окраску (Ср.: **gaffer** – *разг. старик, старина; дедушка*).

Для того чтобы придать данному слову рематический статус, сделав его в переводе эмоционально-отрицательным, ругательным обращением к пожилому человеку, переводчик оправданно вводит усилитель *damned*.

(3) *Вы-де с барином, говорит, **мошенники**, и барин твой – плут. Мы-де, говорит, таких шерамыжников и **подлецов** видали.*

(Н.В. Гоголь «Ревизор»)

Наши наблюдения подтверждаются и следующими примерами (3) и (4), в которых употребляются русские существительные с функцией характеристики лица *подлецы* и *мошенники* в разных контекстах.

*You and your master are **cheats**, he says, and your master is a blackleg besides, he says. We know the breed. We've seen **swindlers** like him before.*

(перевод Т. Seltzer)

(4) ***Мошенники**, каналы, чем они кормят! И челюсти заболят, если съешь один такой кусок. (Ковыряет пальцем в зубах.) **Подлецы!***

(Н.В. Гоголь «Ревизор»)

Scoundrels! Crooks! The stuff they give you to eat! It makes your jaws ache to chew one piece of it. [Picks his teeth with his fingers.] Villains!

(перевод Т. Seltzer)

В русском языке слово мошенник может употребляться в следующих значениях: 1. *тот, кто обманывает или злоупотребляет доверием с целью завладения чужим имуществом либо правом на чужое имущество (собственность или деньги);* 2. *(разговорное, презрительное) проходимец, пройдоха, жулик, плут* и имеет ряд английских эквивалентов: по первому значению ему соответствуют английские слова *swindler* и *cheat* (более разговорное); по второму значению оно сближается с английским словом *scoundrel*.

Наряду со словом *мошенник* в данных контекстах употребляется слово *подлецы*, которое сближается со вторым значением слова *мошенник*, и поэтому мы рассматриваем эти слова как взаимозаменяемые синонимы, несмотря на некоторые смысловые нюансы, которыми они отличаются (Ср.: *подлец* – *(разговорное, бранное) низкий, подлый человек*).

В примере (3) слово *мошенник* сближается с терминологическим значением *обманывать или злоупотреблять доверием*, что подтверждается взаимодействием этого существительного с другими существительными с функцией характеристики, используемыми в дан-

ном контексте (*плут, шерамыжник*). Ср. *плут* – *хитрый и изобретательный обманщик, мошенник, нечестный в деловых отношениях человек; шерамыжник* – *(просторечное) человек, который любит поживиться на чужой счёт, жулик; blackleg – a cheating gambler; someone who continues to work when other workers are on strike, used to show disapproval.*

Трансвербами русских слов *подлецы* и *мошенники* являются соответственно *swindlers* и *cheats*. (Ср. *swindler – a person who swindles (use deception to deprive (someone) of money or possessions; cheat – a person who behaves dishonestly in order to gain an advantage).*

В примере (4) с помощью этих слов герой «выплескивает» вслух свои эмоции, рассердившись на поваров. Эмоциональный фон его высказывания поддерживается так же экспрессивным синтаксисом и ближайшими контекстуальными лексемами (*каналы; И челюсти заболят, если съешь один такой кусок*). (Ср. *каналья* – *(шутливо-бранное восклицание, выражающее восхищение кем-нибудь) мошенник, плут, бестия, пройдоха; crook – (informal) a criminal or dishonest person*).

Поэтому в начальной позиции трансвербом обращения-эмотива *мошенники* является английское оценочное слово *scoundrels*. (Ср. *scoundrel* - *a dishonest or unscrupulous person; a rogue* (1. *a person whose behaviour one disapproves of but who is nonetheless likeable or attractive*. 2. *a person or thing that behaves in an aberrant or unpredictable way, typically with damaging or dangerous effects*); трансверб слова *подлецы* – *villains*. (Ср. *villain* – *1 a wicked person or a person guilty of a crime*).

Проведённый анализ показал, что способы трансвербализации одного и того же слова с эмоционально-оценочной семантикой в зависимости от его речевой функции и типа дискурса могут варьироваться.

Семантика языковых единиц, формирующая тот или иной эмоционально-оценочный смысл, является дискурсивно обусловленной. Дискурсивная репрезентация действительности неразрывно связана с

когнитивной деятельностью человека.

По мнению Е.С. Кубряковой, задача лингвиста заключается в том, чтобы усмотреть за различием форм именно разное видение ситуации [8, 117]. Разные ситуации можно категоризовать одними и теми же единицами, если говорящий приравнивает их друг к другу. Новизна заключается не в выявлении новых значений у семантических структур, а в выявлении и понимании их употребления в речевой деятельности. Исследуя концептуализацию и категоризацию окружающей действительности, мы получаем информацию о том, как язык отражает семиотически маркированные ситуации и объекты и как они понимаются (видятся) нашим сознанием [9].

Когнитивно-дискурсивный подход к анализу языковых явлений позволяет изучать не только механизмы обработки поступающей человеку информации, но и проследить способы её вербализации.

Список литературы

1. Везнер И. А. Перевод образной лексики: Когнитивно-дискурсивный подход: учебное пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 88 с.
2. Везнер И. А. Адекватность и эквивалентность при переводе образных средств с английского языка на русский//Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы междунар. науч.-практ. интернет-конф. (20 октября –20 ноября 2006 г.). Новосибирск, 2006. С. 24–29.
3. Везнер И. А. Трансвербализация инокультурных профессиональных концептосфер: методологический аспект // Образование в XXI веке: проблемы и перспективы: сб. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф. Пенза: Приволжский Дом знаний, 2017. С. 27–32.
4. Везнер И. А. Трансвербализация инокультурного смысла в контексте коммуникативно-деятельностной парадигмы перевода// Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. Научно-практический периодический журнал. Том 13. 2019. Новосибирск: НГПУ, 2019. С. 7–11.
5. Везнер И. А., Везнер С. И. К вопросу о трансвербализации глагольной категориальной семантики // Язык. Культура. Личность: сборник научных трудов, посвященный юбилею доктора филологических наук, профессора Л. А. Козловой / под науч. ред. И.Ю. Колесова. Барнаул: АлтГПУ, 2020. С. 102–109.
6. Кибрик А. А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: диссертация ... доктора филологических наук в форме науч. докл.: 10.02.19. Москва, 2003. 90 с.
7. Ковалева Л. М. О когнитивных категориях пропозитивного конституента предложения// Когнитивные категории в синтаксисе: кол. монография / под ред. Л.М. Ковалевой (отв. ред.), С. Ю. Богдановой, Т. И. Семеновой. Иркутск: ИГЛУ, 2009. С. 9–20.
8. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук. Ин-т языкознания. М.: «Языки славянской культуры», 2004. 560 с.

9. *Кубрякова Е. С.* О семантически маркированных объектах и семантически маркированных ситуациях в языке // Концептуальное пространство языка: Сб. науч. трудов, посвященный юбилею проф. Н. Н. Болдырева. Тамбов: Изд. ТГУ, 2005. С. 95–101.

10. *Магировская О. В.* Перспективы когнитивных исследований дискурса Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 6 (335). Филология. Искусствоведение. Вып. 88. С. 151–154.

11. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка имени В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1997. 944 с.

12. *Норман Б. Ю.* Лингвистическая прагматика (на материале русского и других славянских языков): курс лекций. Минск, 2009. 183 с.

13. *Стернин И. С., Саломатина М. С.* Семантический анализ слова в контексте [Учебное пособие]; изд. 2-е. М. Берлин: Директ-Медиа, 2015. 202с.

14. *Фурс Л. А.* Особенности когнитивной категории в синтаксисе // Когнитивные категории в синтаксисе: кол. монография / под ред. Л.М. Ковалевой (отв. ред.), С. Ю. Богдановой, Т. И. Семеновой. Иркутск: ИГЛУ, 2009. С. 21–50.

УДК 81'276.6:62

М. А. Ефанова

(Новосибирский государственный технический университет)

ТЕРМИН И АСПЕКТЫ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ

Данная статья посвящена описанию аспектов изучения терминов. Приводится анализ литературы по терминоведению, а также сравнительный анализ, направленный на выявление специфики изучения терминов в разных аспектах.

Ключевые слова: термин, терминология, аспекты изучения терминологии.

Efanova M. A.

THE TERM AND ASPECTS OF ITS STUDY

The article describes aspects of terminology study. The author provides an analysis of terminological literature as well as the analysis aimed at identifying the peculiarities of terminology study in different aspects.

Keywords: termin, terminology, aspects of the study of the terminology.

Вопросы терминологии рассматриваются учёными в различных аспектах: функциональном, динамическом, комбинаторном, когнитивном и др. Лингвистика занимала наиболее активную позицию в изучении термина, что впоследствии способствовало выделению таких областей, как терминоведение и терминография. Лингвистическая проблематика термина и история терминоведения достаточно полно представлены в работах А.Д. Хаютина, В.П. Даниленко, А.В. Суперанской,

В.М. Лейчика и др.

Актуальность исследования заключается в том, что на данном этапе развития общества изучение проблем терминологии – это одна из задач науки о языке. В современном мире терминология играет главную роль в профессиональной коммуникации, является средством получения информации, инструментом освоения любой специальности. Термины, будучи частью одной терминосистемы, объединяются между собой посредством логико-понятийной,

структурной, лексико-семантической и других видов связи, каждая из которых требует отдельного изучения.

Целью статьи является выделение и описание существующих аспектов изучения терминов.

Данное исследование проводится в рамках рассмотрения терминов комбинаторной лингвистики, изучающей синтагматические связи языковых единиц и их комбинаторный потенциал [3].

Основными методами исследования являются, во первых, анализ литературы по терминоведению, а во-вторых, анализ, направленный на выявление разных аспектов в изучении терминов и их специфики.

В литературе по терминологии представлены различные дефиниции понятия «термин», среди которых он определяется как:

1) слово, специальное слово, специальное понятие, специальный объект, словесный комплекс языковой, особый знак, функция, член терминологической системы, единство знака и понятия, лингвоментальный знак культуры, специальная единица науки [13, с. 19];

2) основная единица науки, специальных отраслей знаний и сфер деятельности человека, призванная номинировать объекты и процессы и одновременно служить средством познания окружающего мира [8, с. 14];

3) лексическая единица определенного языка для специальных целей, обозначающая общее – конкретное или абстрактное – понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности [12, с. 31] и т.д.

К обязательным и постоянным признакам отраслевого термина традиционно относят то, что термин: 1) связан с научным понятием конкретной области знания; 2) обладает системностью, проявляющейся в синонимических, антонимических, родовидовых и целочастных отношениях с другими терми-

нами данной терминосистемы; 3) нуждается в дефиниции.

Терминосистема, согласно В.М. Лейчику, это такая «модель определенной теории специальной области знаний или деятельности» [12, с. 129].

Изучение терминов и терминосистемы той или иной области знаний может проводиться как по одному, а как правило, по нескольким аспектам.

Большинство терминологов выделяют **функциональный и нормативный** аспекты. Первый позволяет определить особенности функционирования слов-терминов в разных речевых регистрах, в разных типах текста, в разных коммуникативных ситуациях [13]. Значение термина раскрывается в определенном мини- и макроконтексте. Например: «потенциальная сочетаемость слов» (возможная), «реальная сочетаемость слов» (действительная), «синтаксическая сочетаемость» (грамматическая) [2].

Термин часто создается посредством вторичной номинации: сначала появляется специальное понятие, а затем формируется знак для его обозначения. Термин создается человеком, поэтому возникает необходимость и возможность унификации и стандартизации языковой формы термина.

В рамках **нормативного и нормализующего** аспектов исследователи выделяют следующие виды терминов: 1) стандартизованные термины, которые содержатся в официальных терминологических стандартах; 2) рекомендуемые термины, которые приводятся в сборниках рекомендуемых терминов; 3) предпочтительные термины, находящиеся в справочных словарях; 4) допустимые термины, которые приводятся как разрешенные к употреблению наряду с основным термином в двух первых типах документов; 5) отсылочные термины, которые не рекомендуются справочными словарями; 6) не рекомендуемые термины, которые приводятся

как нежелательные в сборниках рекомендуемых терминов; 7) недопустимые термины, которые запрещены к употреблению терминологическими стандартами [4]. Например, термин «valence – валентность» зафиксирован в словарях как лингвистический термин, означающий потенциальную сочетаемость единиц языка [2].

Некоторые исследователи выделяют **комбинаторный** аспект изучения терминов, в рамках которого изучаются проблемы, связанные «с сочетаемостью и комбинаторным потенциалом лексем, выявлением механизмов их сочетаемости, установлением закономерностей их связей и ограничениями на сочетаемость» [3, с. 302]. Например, термин «синтагматика (syntagmatics)» образует следующие сложные сочетания: «лексическая синтагматика (lexical syntagmatics)», «общая синтагматика (general syntagmatics)» [2]. В данных словосочетаниях термин «синтагматика» имеет разные значения исходя из его комбинаторных возможностей связываться со многими словами и образовывать различные терминологические коллокации.

Важно также указать на **психолингвистические** проблемы терминоведения, которые заключаются в изучении восприятия термина и терминологии (терминосистемы), их воздействия на пользователя. Применение методов психолингвистики предполагает наличие у термина прагматического компонента значения. Это означает, что прагматическое значение термина связано с выполняемой им функцией передачи, оценки и усвоения знания [12].

В рамках **когнитивного** аспекта рассматриваются проблемы, связанные с особенностями терминов, функционирующих в специальных сферах. В частности, особое значение уделяется выявлению и изучению специфики феномена метафоры. Ряд ученых

(Н.Д. Арутюнова, Ж.Д. Егорова, О.С. Зубкова, С.В. Лебедева, Ф. Ницше, А. Ричардс и др.) считают метафоричными по своей природе речевое мышление человека и познание мира. Порождение метафоры связано со способностью человека обращать внимание на сходства и различия между объектами. Эта способность играет важную роль в мышлении человека. Когнитивисты подчеркивают, что метафора как «когнитивный феномен является средством познания и выражения эмоционально-оценочного отношения к явлениям действительности» [11, с. 5]. Данный аспект пересекается с номинативным, идея которого заключается в дифференциации значений терминов в процессе их номинации [5]. Так, например, в лингвистической терминологии четко прослеживаются ассоциации с химической наукой: «валентность (valence)» [2].

Кроме того, многие терминологи выделяют **динамический** аспект изучения термина. Современная лингвистика признает язык динамической системой, так как активное развитие языка наблюдается в различных областях, в том числе и в области терминологии. В качестве одного из способов развития терминологии лингвисты выделяют процесс неологизации [7]. Так, в области изучения языка появляются новые термины, например «окказиональная коллокация – occasional collocation» [9].

Логико-понятийный анализ терминов проводит В.Д. Табанакова. Данный анализ способствует адекватному переводу терминов, характеризующихся многозначностью, омонимичностью или отсутствием эквивалента в языке, на который осуществляется его перевод [13].

В рамках **структурного** аспекта осуществляется изучение процессов образования терминов [1]. Например, термин «контекст» является простым термином, «контекстуальный» и «контекстуализация» – производными, об-

разуемыми из первого суффиксальным способом, «контекстуальный анализ» и «контекстуальная связанность» являются сложными терминами, т.е. состоящими из двух и более слов [3].

Многие исследователей изучают термины в **лексико-семантическом** аспекте, подразделяя на основные, базовые, общенаучные, междотраслевые и узкоотраслевые [6]. Например, к терминам, обозначающим основные понятия комбинаторной лингвистики относится «синтагматика (syntagmatics)» и «комбинаторика (combinatorics)» [2].

Следующим аспектом изучения терминов является **когнитивно-дискурсивный**. В когнитивной лингвистике «дискурс – это когнитивный процесс, связанный с реальным речепроизводством, созданием речевого произведения, текст же является конечным результатом процесса речевой деятельности, находящим свое выражение в определенной законченной форме» [10, с. 186]. В рамках данного аспекта

проводится изучение процесса формирования терминов в различных типах текстов с учетом связи между мышлением и языком.

Так, в ходе исследования были выявлены наиболее значимые аспекты изучения терминов (см. таблицу 1). Кроме того, анализ работ показал, что исследования терминологии в какой-либо области знаний проводятся сразу в нескольких аспектах, например, лексико-семантическом, структурном, логико-понятийном и функциональном аспектах. Как правило, ученые-терминологи завершают свое исследование созданием терминологического словаря, что свидетельствует о вычленении **лексикографического** аспекта.

К сравнительно новым аспектам изучения терминосистем можно отнести когнитивный и дискурсивный аспекты. Далее представим обобщающую таблицу выделенных аспектов изучения терминов в различных областях знаний (см. таблицу 1).

Таблица 1

Аспекты изучения термина

№	Аспект	Что изучается	Кто выделяет
1	2	3	4
1	Номинативный	Дифференциация значений терминов в процессе их номинации	М.Ю. Дементьева
2	Функциональный	Позволяет определить особенности функционирования терминов в разных речевых регистрах	В.Д. Табанакова
3	Логико-понятийный	Способствует адекватному переводу терминов, характеризующихся многозначностью, омонимичностью и т.д.	В.Д. Табанакова
4	Когнитивно-дискурсивный	Изучение процесса формирования терминов в различных типах текстов с учетом связи между мышлением и языком	Е.С. Кубрякова
5	Когнитивный	Рассматриваются проблемы, связанные с особенностями терминов, функционирующих в специальных сферах	С.В. Лебедева

1	2	3	4
6	Динамический	Изучается процесс неологизации в области образования терминов	Г.А. Заварзина
7	Нормативный	Выделение видов терминов: стандартизованные, рекомендуемые, предпочтительные, допустимые и т.д.	С.В. Гринев
8	Комбинаторный	Изучение проблем, связанных с сочетаемостью и комбинаторным потенциалом терминов	М.В. Влавацкая
9	Структурный	Изучение структуры терминов	Л.М. Алексеева, Р.В. Денико
10	Лексико-семантический	Позволяет подразделять термины на основные, базовые, общенаучные, межотраслевые и узкоотраслевые термины	Р.В. Денико

Таким образом, к изучению терминов отдельной области знаний требуется комплексный подход, объясняющий процессы формирования терминов, их функционирование в различных типах текстов и в речи. Термины подлежат систематизации и уточнению в пределах выделенной системы. Результаты последних исследований доказывают неразрывную связь между терминами

и мышлением человека. Изучение терминов также направлено на реализацию прикладных целей в рамках определенной профессиональной сферы – составление терминологических словарей различных типов, которые являются важными источниками информации об изучаемой области знания и являются необходимыми в решении как научных, так и учебных задач.

Список литературы

1. Алексеева Л. М. Проблемы термина и терминообразования : учебное пособие по спецкурсу / Л. М. Алексеева. Пермь : Пермский ун-т, 1998. 120 с.
2. Влавацкая М. В. Комбинаторная лингвистика: аспекты изучения сочетаемости слов: монография / М. В. Влавацкая. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2016. 244 с.
3. Влавацкая М. В. Теоретические основы комбинаторной лингвистики: лексикологический и лексикографический аспекты (на материале русского и английского языков): дис. ... д-ра филол. наук. Новосибирск, 2013. 477 с.
4. Гринев С. В. Введение в терминоведение. Москва, 1993. 309 с.
5. Дементьева М. Ю. Номинативно-когнитивный аспект семантики фразеологизма и слова (на материале тематической группы «Финансовое положение человека» в современном английском языке): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2002. 25 с.
6. Денико Р. В. Активные процессы в сетевой терминологии русского языка XXI века: дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2017. 262 с.
7. Заварзина Г. А. Процессы неологизации в лексической подсистеме тематической сферы «Государственное управление» в современном русском языке // Язык и культура. Томск: Национальный исследовательский ТГУ, 2014. № 1 (25). С. 14–21.
8. Ивина Л. В. Лингво-когнитивные основы анализа отраслевых терминосистем (на примере англоязычной терминологии венчурного финансирования): учебно-методическое пособие. Москва: Академический проект, 2003. 301 с.

9. *Корицунова А. В.* Оказиональные коллокации в типологическом и функционально-семантическом аспектах (на материале произведений русских, английских и французских поэтов эпохи романтизма): дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2018. 320 с.
10. *Кубрякова Е. С.* О контурах новой парадигмы знания в лингвистике / Е. С. Кубрякова, О. В. Александрова // Структура и семантика художественного текста: доклады VII междунар. конф. Москва, 1999. С. 186–197.
11. *Лебедева С. В.* Медицинская метафора в современном языке : монография / С. В. Лебедева, О. С. Зубкова. Курск: Изд-во КГУ, 2006. 128 с.
12. *Лейчик В. М.* Терминоведение. Предмет, методы, структура / В.М. Лейчик. 4-е изд. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 256 с.
13. *Табанаква В. Д.* Авторский термин: знаю, интерпретирую, перевожу : монография / В.Д. Табанаква. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2013. 208 с.

УДК 811.112.2'36 + 81'36

Е. Н. Каткова, И. В. Архипова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ДЕРИВАЦИОННАЯ СЕМАНТИКА ДЕВЕРБАТИВОВ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

В статье рассмотрены особенности деривационной семантики девербатов немецкого и нидерландского языков в лингвистическом и лингводидактическом аспектах. Среди девербатов различных деривационных моделей выделяют статальные, процессуальные, акциональные и событийные девербаты, сохраняющие вербальную семантику производящих глаголов. Кроме того, в немецком и нидерландском языках следует различать словообразовательные модели, присущие девербативам конкретно-предметной семантики.

Ключевые слова: девербатов, именное словообразование, деривационная модель, деривационная семантика.

Katkova E. N., Arkhipova I. V.

DERIVATIVE SEMANTICS OF DEVERBATIVES: LINGUISTIC AND LINGUODIDACTIC ASPECTS

The article discusses the features of derivational semantics of the deverbatives of the German and Dutch languages in the linguistic and linguodidactic aspects. Among the deverbatives of various derivational models, there are static, active, actional and eventual deverbatives that preserve the verbal semantics of producing verbs. In addition, in the German and Dutch languages, it is necessary to distinguish between word-forming models inherent in deverbatives of specific subject.

Keywords: derivative, nominal word formation, derivational model, derivational semantics.

Девербаты привлекали внимание отечественных и зарубежных лингвистов (И.В. Архипова, В.Ф. Балакирев, И.И. Большаков, Л.М. Борисенкова, И.В. Волкова, Т.С. Глушак, Н.Н. Зольникова, К.Е. Зоммерфельдт, А.С. Коваль, Г.Я. Лавриненко, Н.А. Маслова,

Р.З. Мурясов, Г.П. Шилко, В. Ульмер-Эрих, Т. Просс, Д. Мунган, А. Фабрегас и др.).

В отечественной германистике девербаты известны как: «отглагольные имена существительные», «имена действия», «девербаты», «гибридные

формы», «именные формы глагола», «мимикрические формы глагола», «субстантивные формы глагола», «субстантивные аналоги глагола», «номинализации» и др.

Отечественные лингвисты рассматривают девербативы, чаще всего, с точки зрения их семантики и синтаксического окружения, соотнося их с производящими глаголами (Н.В. Аржанцева, В.Ф. Балакирев, И.И. Большаков, Н.А. Васильева, Т.С. Глушак, Н.Н. Зольникова, Г.Я. Лавриненко, Н.А. Маслова, Р.З. Мурясов и др.) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

В зарубежной германистике отглагольные имена известны как: «Verbalsubstantive», «nomina actionis», «deverbal nouns», «nominalizations» и др.

Ряд работ зарубежных лингвистов посвящены рассмотрению аспектуальной и словообразовательной семантики девербативов немецкого и нидерландского языков (в частности, имен на -ung и др.) (А. Фабрегас, Г. Бой, Г. Мунган, Т. Просс и др.). [9; 10; 11].

Целью статьи является рассмотрение и сопоставление основных деривационных моделей девербативных существительных в немецком и нидерландском языках в лингвистическом и лингводидактическом аспектах.

Эмпирическую базу исследования составили электронная и ручная картотеки девербативов немецкого и нидерландского языков, отобранных методом сплошной выборки из оригинальных художественных и публицистических текстов.

Методология исследования основана на принципе системно-функционального сопоставления изофункциональных лингвистических феноменов. Основными методами исследования явились сбор фактического материала, описательный и сравнительно-сопоставительный методы.

Описательный метод включает в себя анализ и классифицирование девербативных существительных различных словообразовательных моделей в немецком и нидерландском языках, а также синтез полученных в ходе исследования практических результатов. Применению этого метода предшествовал сбор фактического материала. Кроме того, в ходе исследования применялись следующие методы: метод компонентного анализа, предполагающий исследование семантической структуры девербативов путем их разложения на семы, и метод семантической идентификации, используемый при выявлении семантики девербативов.

Сравнительно-сопоставительный метод позволил выявить общие и специфические особенности именного словообразования в немецком и нидерландском языках и сопоставить основные словообразовательные модели девербативов в этих языках.

Девербативы являются особым словообразовательным классом, объединяя себе два начала: субстантивное и глагольное. Девербативы как имена производные совмещают в себе признаки двух главных частей речи: глагола и имени существительного.

Девербативы представляют собой гетерогенный класс имен с точки зрения их вербальной семантики. Негомогенность класса девербативных существительных связана с их «двойственной природой». Девербативы объединяют глагольные значения, являющиеся онтологическими, и субстанциональные (предметные) значения, приобретенные ими в процессе деривации [1; 2; 3; 4].

При рассмотрении девербативов в лингвистическом и лингводидактическом аспектах важно учитывать их словообразовательное значение, поскольку девербативы разных деривационных моделей характеризуются некоторыми особенностями лексической и аспекту-

альной семантики [1; 2; 3; 4].

В немецком и нидерландском языках, являющихся близкородственными, наблюдается значительное сходство деривационных моделей девербативных существительных.

Выделяют следующие деривационные модели немецких и нидерландских девербативов:

-en/-en, например:

Das einfache Aufaddieren immer neuer, kleiner und pragmatischer Entscheidungen zu einem Ganzen funktioniert nur in den seltensten Fällen (www.tagesspiegel.de, gecrawlt am 28.03.2018). – *De afgelopen maanden is GMTO druk geweest met het toevoegen van informatie over diverse modellen.* (www.gmt.nl, gecrawlt am 29.11.0002).

Wir gehen beim Erlernen kultureller Kompetenz von mehreren Phasen aus, die man durchläuft. (derstandard.at, gecrawlt am 25.03.2018). – *Leren is immers een continu proces en leent zich logischerwijs niet voor een eindige projectmatige aanpak.* (www.insp.nl, gecrawlt am 29.11.0002).

Nicht nur die Erwachsenen, sondern besonders die Kinder amüsierten sich beim Suchen. (www.dorfposcht.ch, gecrawlt am 25.03.2018). – *Dan wordt het zoeken geblazen want je moet natuurlijk nauwgezet de hele band afkijken.* (www.ufowijzer.nl, gecrawlt am 29.11.0002).

Данная модель является высокочастотной и характерна для образования девербативов акциональной или процессуальной семантики.

Особенностью именного словообразования современного немецкого языка является наличие сложных субстантивированных инфинитивов (сращений) (das Älterwerden, das Augenleuchten, das Augenzwinkern, das Achselzucken, das Blumengießen, das Dunkelwerden, das Herzklopfen, das Haareschneiden, das Geschirrspülen, das Gasgeben, das Eimerleeren, das Kaffeetrinken, das Wasserholen, das Möbelrücken, das

Kopfnicken, das Kopfschütteln, das Abendessen и др.). Последние характеризуются акциональной семантикой и обладают большим количеством сем, чем производящие их глаголы [3, с. 27]. Например:

Eine Umfrage auf dem Zeltplatz bringt nur Kopfschütteln zur Antwort. (www.derbund.ch, gecrawlt am 28.03.2018).

Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass so manche alte Hausfrau noch heute das mehrmals das gleiche Wasser zum Geschirrspülen nutzt. (www.kanarenexpress.com, gecrawlt am 25.03.2018).

Mit dem früheren Dunkelwerden freuen sich nun viele Kinder darauf, mit ihren Laternen durch die Straßen zu ziehen. (www.noz.de, gecrawlt am 29.03.2018)).

-ung/-ing, например:

Bei der Abfallentsorgung mag die Weltsicht keine so wichtige Rolle spielen. (www.tagesanzeiger.ch, gecrawlt am 28.03.2018). – *Voor de verwerking van afvalstoffen maken we onderscheid tussen verwijdering en nuttige toepassing.* (https://www.ilent.nl/onderwerpen/afvaltransport-evoa/bepalen-procedure/verwerken-afvalstof).

Девербативные существительные на *-ung/-ing* в отличие от субстантивированных инфинитивов, обозначающих процесс как таковой (в его «длительности»), имеют значение так называемого «осуществленного действия», то есть они обозначают, чаще всего, перфективное/результативное действие или событие [1; 2; 3; 4].

-t/-t, например, *Fahrt/vaart*

Aber auch während der Fahrt über Probleme zu grübeln, könne ablenken. (www.wn.de, gecrawlt am 29.03.2018). – *Tijdens de vaart houden we contact met de basis met name voor de landingsplaats.* (www.happyballooning.nl, gecrawlt am 29.11.0002).

-ø/-ø, например: – *Ablauf/verloop*

Doch noch vor Ablauf einer halben Stunde

kassierte Nice den Ausgleich. (www.hoefner.ch, gecrawlt am 27.03.2018). – *Afhankelijk van de complicaties, die tijdens het verloop van de ziekte ontstaan, krijgt u een dieetadvies.* (www.lumc.nl, gecrawlt am 29.11.0002).

Отличительной особенностью именного словообразования нидерландского языка является наличие суффикса *-st*. Например:

Ten derde wil ik u alleen zeggen dat juist bij de aankomst de besmetting zo hoog is, niet bij het vertrek (EuroParlNL – ep-98-06-17.txt).

В нидерландском языке достаточно часто встречаются девербативы с суффиксом *-st*, в то время как в немецком языке девербативные существительные данной словообразовательной модели отсутствуют. Ср.:

Na aankomst in Fortaleza, transfer naar uw hotel. (www.q-int.nl, gecrawlt am 29.11.0002). – *Die Gefangenen sind bei ihrer Ankunft völlig ahnungslos.* (www.spiegel.de, gecrawlt am 25.03.2018).

Именами действия в немецком языке являются производные имена существительные на *-en*, *-ung*, *Ge-* (*-e*), а также безаффиксные имена (*das Nachdenken, die Erinnerung, die Besichtigung, die Befragung, der Wiederaufbau, das Gebrüll*).

В нидерландском языке среди акциональных девербативов следует различать производные имена существительные на *-en*, *-ing*, *-ø*, *Ge-* (*-e*) (ср.: *nadenken, herinnering/nagedachtenis, wederopbouw, gebrul*).

Безаффиксные образования могут выражать как действие в целом, так и его отдельный акт (ср.: *der Schlag, der Stoß, der Schritt – slag/klap, duwtje, stap*). В последнем случае девербативы также отходят от вербальности и «обрастают» вторичными предметными значениями [1; 2; 3; 4].

Акциональными именами с семантикой деятельности в немецком

языке являются производные имена существительные на *-en*, *-ø*, *-e* (*das Kommen, das Reisen, das Singen, die Arbeit, die Suche*). В нидерландском языке таковыми являются производные на *-en*, *-heid*, *-tie*, *-ø*, (*aanwezigheid/aanwezig, reizen, vinkensteken, inspectie, ondervraging, werk, zoek*).

Статальными именами являются немецкие производные имена на *-en*, *-ø*, (*das Erwachen, das Liegen, der Schlaf*). В нидерландском языке таковыми являются девербативные существительные на *-en*, *-ø*, например: *ontwaken, liggen, vrees, slaap*.

Событийными именами являются, как правило, немецкие девербативы на *-ung*, *-t*, *-e* (*die Scheidung, die Abreise, die Ankunft*). В нидерландском языке к девербативам событийной семантики относятся имена на *-ing*, *-st*, *-ø* (*echtscheiding, vertrek, komst*).

Кроме того, в немецком и нидерландском языках следует выделять следующие деривационные модели, характерные для девербативных существительных конкретно-предметной семантики. Ср.:

-nis/-nis – Hindernis/hindernis

Die Elektrik sofort zu erneuern, sei auch kein Hindernis für spätere Sanierungsarbeiten. (www.maz-online.de, gecrawlt am 26.03.2018). – *Met plezier trotseert hij elke hindernis om voor zijn baas te mogen werken.* (www.puppystar.nl, gecrawlt am 29.11.0002).

-ei,- elei,- erei/-erij – Fischerei/visserij

Scheuer geht davon aus, dass die Fischerei als Freizeitbeschäftigung eine Zukunft hat. (www.journal.lu, gecrawlt am 27.03.2018) – *De burgemeester waardeerde zijn zeer grote kennis van de visserij.* (www.sgp-goedereede.nl, gecrawlt am 29.11.0002).

Итак, сопоставительный анализ немецких и нидерландских девербативов представляет интерес для современных исследователей и позволяет раскрыть

лингвистический и лингводидактический потенциал данных имен существительных.

Анализ эмпирического материала обнаруживает значительное сходство деривационных моделей немецких и нидерландских deverbativов.

Среди deverbativов различных деривационных моделей в обоих языках выделяют статальные, процессуальные, акциональные и событийные deverба-

тивы, сохраняющие вербальную семантику производящих глаголов. Таковыми являются немецкие deverбативы существительные на *-en*, *-ung*, *-t*, *-e*, *-ø* и нидерландские имена на *-en*, *-ing*, *-st*, *-ø*. Кроме того, в немецком и нидерландском языках следует различать словообразовательные модели, характерные для deverбативных существительных конкретно-предметной семантики (имена на *-ei*, *-elei*, *-erei/-erij*, *Ge-* (*-e*) и др.).

Список литературы

1. *Архипова И. В.* Высказывание с предложными deverбативами в современном немецком языке: монография / И. В. Архипова. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. 148 с.
2. *Архипова И. В.* Высказывание с предложными deverбативами в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. Т. 9. № 5. С. 95–104.
3. *Архипова И. В.* Предложные deverбативы в современном немецком языке: монография / И. В. Архипова; Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: НГПУ, 2013. 80 с.
4. *Архипова И. В.* Предложный deverбатив как конституент зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 4. С. 135–142.
5. *Волкова И. В.* О статусе отглагольных имён в современном немецком языке // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2015. № 4. С. 147–154.
6. *Зольникова Н. Н.* Словообразовательные модели отглагольных существительных немецкого языка // Наука и культура России. 2015. Т. 1. С. 225–229.
7. *Мурясов П. З.* Словообразование и теория номинализации. Вопросы языкознания. 1989. № 2. С. 39–53.
8. *Мурясов П. З.* Номинализация и аспектология // Вопросы языкознания. 1991. № 3. С. 74–91.
9. *Booij G.* *The grammar of words. An introduction to linguistic morphology* (Oxford Textbooks in Linguistics), Oxford: Oxford University Press, 2005.
10. *Fabregas A., Marin R.* The role of Aktionsart in deverbal nouns: State nominalizations across languages. *Journal of Linguistics*, Vol. 48, no. 1, March 2012, pp. 35–70.
11. *Hartmann St.* *Wortbildungswandel. Eine diachrone Studie zu deutschen Nominalisierungsmustern.* 2016. 316 p.
12. *Pross T.* German medium verbs and their -ung nominalizations // Roßdeutscher A. (ed.). *Ontology and Argument Structure in Nominalizations.* University of Stuttgart, 2013. pp. 24–37.

УДК 372.881.111.1

*Л. Н. Кретова**(Новосибирский государственный педагогический университет)*

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ МИФОПОЭТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ И ЕЕ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается культурологическая направленность мифопоэтической парадигмы поэтического художественного текста и определяется ее роль в процессе иноязычного образования. Автором трактуется само понятие «мифопоэтическая парадигма», которая понимается как группа лексики, имеющая ассоциативную связь с мифологическими образами и используемая в тексте как средство создания мифологического подтекста и средство поэтизации речи.

Автор обращается к культурологическому подходу в обучении английскому языку и к проблемам отбора культурологического материала, к вопросам культурологического образования и самообразования, а также технологий культурологического образования средствами иностранного языка.

Автором обоснован выбор поэтических текстов в оригинале и переводе для определения сходства и различия между культурологическими составляющими оригинала и перевода и задан вектор дальнейшего исследования в этом направлении.

Ключевые слова: культурологическая направленность, мифопоэтическая парадигма, модель языкового образования, поэтический текст.

Kretova L. N.

CULTURAL ORIENTATION OF THE MYTHOPOETIC PARADIGM AND ITS ROLE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article examines the cultural orientation of the mythopoetic paradigm of a poetic literary text and determines its role in the process of foreign language education. The concept of “mythopoetic paradigm” is understood as a group of vocabulary that is associated with mythological images and used in the text to create a mythological subtext making it poetic.

The author suggests a cultural approach to teaching English and considers the problems of selecting suitable material for a cultural education and self-education, as well as technologies of cultural education using a foreign language.

The choice of poetic texts in the original and in translation demonstrates similarities and differences between the cultural components of the original and their rendering in English, which opens up new vistas for further research in this direction.

Keywords: cultural orientation, mythopoetic paradigm, model of language education, poetic text.

Обратившись к современному состоянию проблемы культурологической направленности мифопоэтической парадигмы, мы должны рассмотреть как само понятие парадигмы, так и определить ее место в системе культурологического подхода к изучению иностранного языка. С точки зрения Е.П. Турбиной [12], для рассмотрения культурологического подхода необходимо понимать содержания указанного

понятия, а также обратиться к работам ряда авторов, таких как Ипполитова Н.В., Красильникова В. С., Колмогорова И. В., по мнению которых образовательный процесс может быть эффективным, только когда он опосредован культурой, когда культура является доминантной в образовании личности.

Собственно, еще в работах Е.И. Пасова был выдвинут постулат об изучении языка через культуру и культуры

через язык: «Процесс иноязычного образования осуществляется как бы в двух сопряженных плоскостях, точнее, в диалоге двух миров – мира иностранной и мира родной культуры. Это важно потому, что формирование человека культуры, человека духовного всегда проходит благодаря диалогу культур – родной и иностранной» [7, с.15].

При этом культура понимается автором как система ценностей, которая становится содержанием образования и средством развития духовности личности. По словам Е. И. Пассова, в основе одного из положений коммуникативной технологии лежит формула «культура через язык, язык через культуру». При этом данная формула заменяет традиционно существующую «Язык + культура», так как первая из указанных, отражает истинный культуросообразный подход в образовании. В связи с этим мы выдвигаем в качестве критерия отбора значимость содержания культурных ценностей в аутентичных текстах, что позволяет реализовать познавательный аспект иноязычного образования [7, с. 89].

Культурологический подход, как определяли его такие ученые как Ипполитова Н.В. [1], Колмогорова И. В. [2], Красильникова В. С. [3], Сафонова В.В. [9] – это комплексное интегративное понятие, играющее на различных стадиях образовательного процесса разные роли, исходя из функциональной направленности, опирающееся на культуру как средство деятельности содержательно. Структурно культурологический подход включает в себя практически-деятельностный, познавательно-информационный, ценностно-ориентирующий компоненты [1, с.13].

Культурологический подход одновременно выступает как средство обучения, как форма деятельности и как процесс, базирующийся на различных технических средствах; также культу-

рологический подход позволяет повысить мотивацию к изучению английского языка [4].

Мифопоэтическая парадигма представляет собой группу лексики, имеющую культурную или ассоциативную связь с мифологическими образами и используемую в тексте как средство создания мифологического подтекста и средство поэтизации речи.

Поэтический текст выступает как аутентичный текст для воспринимающего субъекта и для переводчика. Именно поэтому мифологический подтекст, связанный с культурологическими особенностями данного языка, особенно сложно передать на другой язык адекватно. Несмотря на легкость заучивания (наличие рифмы, ритма, звукописи и т.д.), поэтический текст отличается сложностью интерпретации, которая усиливается при работе с концептуальной поэзией, к числу которых относится поэзия Н. Заболоцкого.

По мнению И. Г. Морозовой [6], среди преимуществ использования художественной литературы при преподавании английского языка можно определить следующие:

1. Художественный текст является значительным мотивирующим фактором в изучении английского языка.

2. Художественный текст является источником знаний истории народа и его языка, его культуры и традиций.

3. Работа с художественного текста значительно увеличивает словарный запас учащихся.

4. Поэтические и прозаические произведения способствуют усвоению фонетики иностранного языка.

5. Даже частичные, поверхностные знания иностранной художественной литературы и умение поддерживать беседу на литературные темы углубляет коммуникативную компетентность учащихся, способствует установлению контактов с носителями языка, позволя-

ет установить их на более качественно высоком уровне.

6. Творческий подход педагога к работе с художественным текстом создает на занятиях интеллектуальную и эмоциональную атмосферу, способствующую углублению взаимоотношений между учениками, а также между учителем и учениками, что, несомненно, способствует развитию их личности [6].

Для рассмотрения культурологической направленности мифопоэтической парадигмы мы обратились к тексту стихотворения Н. Заболоцкого «Футбол» и его переводу на английский язык, выполненному Кристофером Фортьюном.

Этот текст относится к текстам с выраженной антропоморфной мифологической моделью мироустройства, что создает трудности при переводе подтекста, связанные с семантикой названий каждой части человеческого тела.

Рассмотрим представленность мифопоэтической парадигмы в тексте оригинала и перевода. В оригинале и переводе доминирующей парадигмой является парадигма «части тела», включающая компоненты: тело, ключица, ухо, перепонка, горло, колени, голова, глазок (body, clavicle, ear, membrane, throat, knees, head, eye). С точки зрения мифологической символики, опираясь на словарь М.М. Маковского [5], мы можем определить, какова семантика каждой мифологемы в оригинале и переводе с учетом генеалогических и культурологических особенностей русского и английского языков.

Например, голова как наиболее значимый компонент текста в мифопоэтическом плане в тексте оригинала имеет значения: святость, связь с божественным; гармония; творческое начало; продолжение рода. В контексте это образ поддерживается лексемами с общим компонентом «круглая форма»: виноград, шар (мяч), шар (земной), клубок

ниток) шар. При переводе текста стихотворения на английский язык лексема «виноград» сохранена, но слово «шар» переводится как «ball» (мяч), что не позволяет сохранить подтекст стихотворения и поддержать на семантическом уровне компонент «голова» с актуализированной семой «сферическая форма». Именно из-за разницы трактовок мифопоэтического подтекста в русском и английском языках возникает когнитивный диссонанс, базирующийся на невозможности перевода подтекста стихотворения из-за невозможности восприятия англоязычным носителем языка всей совокупности поэтических смыслов текста.

С другой стороны, в сознании англоязычного носителя слово голова связано с понятием середины, которое считалось священным, нередко отождествлялось с женщиной [5, с. 146–147]: др.-англ. *ides* «женщина», но литов. *vidus* «середина»; тох. А *kuli* «женщина», но др.-англ. *healf* «половина, середина» (и.-е. **kel-*). Этот мифологический смысл специфичен только для английского языка и не характерен для русского.

Произведения Н. Заболоцкого проникнуты славянской ментальностью, поэт стремился актуализировать национальную мифологическую модель мира, репрезентируя в творчестве не только национально-специфичные темы и образы, но и универсальные, включённые в контекст мировой культуры и мифологии.

Семантика глаза в тексте стихотворения репрезентирована через компонент «глазок сожмет – спокойной ночи, глазок откроет – добрый день», причем глазки отнесены к шару – персонифицированному образу мяча-головы форварда. Образ глаз также имеет концептуальное значение в творчестве поэта. Необходимо отметить, что глаза в данном тексте персонифицируются, отделяются от человека. В мифологии глаза

– важный орган, наделённый сакральными функциями, к которым относятся: пророческая, воздействующая (в основном отрицательно), посредническая между мирами (глаза как вместилище души; по некоторым славянским поверьям в момент смерти душа выходит из тела через глаза) [10].

М.М. Маковский отмечает, что глаз связан с семантикой света, огня, божественной силы, также с семантикой плодородия, знания, что может быть оценено как позитивная семантика, но глаз может быть связан со значениями «испуг», «смятение», «смерть», «голод», «зло», «изъязн» и «больной» [5, с. 119]. Двойственность образа глаза позволяет задавать в тексте стихотворения семантику как положительную, так и отрицательную, но в каждом конкретном языке глаз как символ будет вызывать разные ассоциации: например, в английском глаз связан с семантикой богатства и божественной силы, тогда как в русском – с понятием зла. Именно поэтому мы приходим к разному культурологическому пониманию одного и того же образа в оригинале и переводе: «It shuts its eye: «Good night!» It opens the eye: «Good afternoon!» Вместе с тем есть и общий культурологический компонент, позволяющий передать семантику утраты связи с божественным в русском языке через утрату головы, в английском – через семантику закрытых глаз.

Отделение головы от тела форварда приводит не только к потере связи с божественным, но и к потере функции глаз: пророческой функции, воздействующей функции и к доминированию функции посреднической – открытый глаз символизирует жизнь форварда, свет, закрытый – умирание, тьму, уход в мир мертвых. Именно глазок становится сигналом смерти форварда: это слово используется в контексте со словом «душа» (в душе у форварда пожар), глагол перемещения вниз также символизирует смерть (он падает, кричит «Из-

мена!»), а персонификация шара-мяча и олицетворение как художественный прием позволяют предположить, что душа форварда наблюдает за активным новым вместилищем как бы со стороны, сверху.

По мнению Н.И. Толстого, в народной аксиологии глаза связаны с семантикой сохранения, сбережения («беречь как зеницу ока»), здоровье глаз становится причиной табуирования на работу в определённые дни (например, 15/28 июня – Видов день), а любые аномалии, связанные с глазами, воспринимаются как наказание [11].

Глаза обеспечивают магическую связь, материальный контакт между человеком и видимым миром, между этим миром и миром астральным, между глазами и их символической сущностью. При этом глаза представляются объектом, отчуждаемым от человека, вместе с тем в них воплощаются человеческие страхи, но именно с помощью глаз человек способен избавиться от страхов, что отразилось, например, в выражении «У страха глаза велики». Таким образом, глаза в тексте оригинала и перевода, являясь частью мифопоэтической парадигмы, культурологически значимы и в оригинале, и в переводе. Затруднения при интерпретации образа в переводе возникают вследствие частичного или полного расхождения между коммуникативно-языковыми сообществами в наборе знаний о мире, в основе которого лежат исключительно реальные, объективные различия в деталях исторического и культурного развития [8].

Пространственное перемещение вниз также значимо с мифологической точки зрения: это движение в нижний мир, в преисподнюю, это переход из одного измерения в другое, это модель мироустройства, в которой есть свой трехчастный функционал, идентичный функционалу Мирового Древа, Мировой Горы и т.д. Аналогом Мирового

Древа является антропоморфная модель мироустройства, в которой голова человека символически обозначает верхний мир, тело – средний, а ноги – нижний мир. С этой точки зрения гремящие колени форварда – это призыв в нижний мир, бьющий из горла фонтан (кровь или звук) и голова – верхний мир, горизонтальное положение тела – переход в измерение покойника, потеря головы – потеря связи с верхним миром. При этом шар, вертящийся между стен, воспринимается как промежуточное положение форварда между миром живых и мёртвых, как промежуточный этап существования героя между жизнью и смертью.

Именно промежуточное положение героя и становится отправной точкой конструирования пространства текста оригинала: герой находится между пространствами, его состояние определяется как состояние сна: «спи форвард, задом наперед» («Sleep the forward backward»), но именно сон в нетипичном положении и дает отсылку к нижнему миру и позволяет трактовать сон как смерть героя. На этот же образ работают и оппозиции текста: спи – танцуют, спи – упала, спи – живём.

ют, спи – упала, спи – живём.

При переводе текста стихотворения на английский язык происходит формирование новой мифопоэтической парадигмы, отсылающей нас к менталитету англоговорящих субъектов, к культуре другой страны, к ассоциативно-семантическому полю, построенному на других принципах, к другой этимологии символов текста. Внеязыковая реальность, экстралингвистические ситуации, отраженные в тексте, находят отражение в переносных значениях лексических единиц текста, в глубокой системе подтекстов и смыслов. Авторский замысел, скрытый в глубинах идиостиля, коммуникативное намерение автора текста опираются на систему определённых фоновых знаний и представлений.

Таким образом, мифопоэтическая парадигма художественного текста отличается выраженной культурологической направленностью, обладает значительным семантическим потенциалом, отражает индивидуально авторское восприятие мира и является частью общей культурологической парадигмы.

Список литературы

1. *Ипполитова Н. В.* Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки: монография. Шадринск: ШГПИ, 2010. 244 с.
2. *Колмогорова И. В.* Культурологический подход в нравственном воспитании младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2000. 193 с.
3. *Красильникова В. С.* Лингвострановедческий подход в определении содержания обучения английскому языку дошкольников и младших школьников // *Иностранные языки в школе.* 1993. № 1. С. 11–19.
4. *Леонтьев А. Н.* Потребности, мотивы, эмоции. М., 1971. 285 с.
5. *Маковский М. М.* Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках. Образ мира и миры образов. М., 1996. 416 с.
6. *Морозова И. Г.* Использование художественных текстов для формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в вузах // *Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы третьей международной научной конференции.* СПб.: Государственная полярная академия, 2012. С. 317–327.
7. *Пассов Е. И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М.: Просвещение, 2000.
8. *Райхштейн А. Д.* Национально-культурный аспект интеркоммуникации // *Иностранные языки в школе.* 1986. № 5. С. 10–17.

9. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17–24.
10. Славянская мифология: словарь-справочник / Сост. Л.М. Вагурина. М.: Линор&Совершенство, 1998. 320 с.
11. Толстой Н. И. Глаза и зрение покойников // Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. М., 1995. с. 185–205.
12. Турбина Е. П. Роль культурологического подхода в процессе обучения иностранным языкам // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. 2018. № 1 (37). С. 111–116.

УДК 811.111-26

И. В. Лисица

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ПРОБЛЕМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИМПЛИЦИТНЫХ СМЫСЛОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА К. МЭНСФИЛД «THE LADY'S MAID»)

В статье рассматриваются особенности интерпретации имплицитных смыслов в коротком рассказе Кэтрин Мэнсфилд «The Lady's Maid». Декодирование невербализованного содержания данного литературного произведения связано не только с переносным значением слов, символической образностью или определенной композиционной организацией текста, но и имеет непосредственное отношение к объему жизненного опыта читателя.

Ключевые слова: интерпретация художественного текста, короткий рассказ, имплицитные смыслы, авторские интенции, символизм, метафора.

Lisitsa I. V.

IMPLICIT MEANING IN FICTION: THE PROBLEM OF INTERPRETATION (BASED ON K. MANSFIELD'S SHORT STORY "THE LADY'S MAID")

The paper considers the specificity of the interpretation of implicit meanings in the short story by Catherine Mansfield "The Lady's Maid". The decoding of the non-verbalized content of this particular literary work is associated not only with the figurative meaning of words, symbolic imagery or a specific compositional structure of the text, but is also determined by the reader's life experience.

Keywords: interpretation of fiction, short story, implicit meanings, the author's intentions, symbolism, metaphor.

Глубокое и полноценное восприятие художественного текста не представляется возможным без интерпретации авторских интенций, выраженных не только эксплицитно, но и скрытых за переносным значением слов, символической образностью или определенной графической организацией произведения. Имплицитные смыслы могут быть не всегда осознаваемы, поскольку

требуют вдумчивого и иногда многократного прочтения, сопоставления описанных ситуаций с биографией или жизненной позицией автора, соотнесения с литературным направлением, типические черты которого присутствуют с анализируемом тексте.

В ряде исследовательских работ подчеркивается необходимость анализа имплицитных смыслов, передаваемых

языковыми единицами разных уровней [6; 7; 9; 12]. Так, Л.Ю. Ларина, оценивая степень объективности и субъективности интерпретации короткого рассказа К. Мэнсфилд «Психология», приходит к заключению о том, что смысл, заложенный в данный текст, намного превосходит уровень повествования [5, с. 103]. При этом автор работы считает целесообразным признать, что границы между субъективностью и объективностью читательских выводов характеризуются размытостью и неопределенностью.

Согласно концепции Е.В. Ермаковой, «имплицитность – это феномен существования знания в усвоенной форме, без обязательного выведения его в сознательную форму». Имплицитность может проявлять себя в языке в качестве имплицитных значений языковых единиц, в речи – в качестве имплицитных смыслов, которые образуются при активизации имплицитного знания ситуативно-прагматическим контекстом [2, с. 7].

Отсутствие вербализованных компонентов содержания, которые при этом подразумеваются автором, можно наблюдать на разных языковых уровнях [3, с. 114]. Успех декодирования скрытых смыслов в данном случае непосредственно зависит от полноты фоновых знаний реципиента [8, с. 731].

Короткий рассказ К. Мэнсфилд *The Lady's Maid* наполнен имплицитными смыслами на разных уровнях, начиная с его названия. По своей сути заголовок выражает основную мысль произведения, а именно тот факт, что жизнь служанки принадлежит ее госпоже, о чем свидетельствует грамматическая форма притяжательного падежа. В этой связи перевод П. Охрименко «Служанка своей госпожи» представляется наиболее удачным, поскольку передает это грамматическое значение. Более того, обращает на себя внимание употребление определенного артикля. Действительно,

в жизни Эллен нашлось место только одному человеку, ее госпоже, и никакие жизненные обстоятельства не заставят ее отказаться от этой роли.

Композиционная структура рассказа является достаточно необычной. С одной стороны, это монолог главной героини, в котором она рассказывает про всю свою жизнь. С другой стороны, уже в первых строчках (... *I hope I haven't disturbed you, madam. You weren't asleep – were you? But I've just given my lady her tea, and there was such a nice cup over; I thought, perhaps...*) Эллен обращается к собеседнице, согласной ее выслушать. Каждый из последующих абзацев рассказа – это, очевидно, ответ на вопрос мадам, но сами вопросы в тексте рассказа отсутствуют, мы не слышим голоса второго персонажа.

Отсутствует в тексте и голос автора-повествователя, К. Мэнсфилд оставляет читателя один на один с историей Эллен. Таким образом, внешняя фокализация рассказа как повествовательная перспектива требует особого внимания при интерпретации невыраженных мыслей и переживаний главной героини.

В творчестве К. Мэнсфилд, как и ее современников, лейтмотивом выступает тема одиночества, разочарования и отчуждения. Ж.В. Трофимова, анализируя способы выражения эмоций в психологической прозе К. Мэнсфилд, приходит к выводу о том, что эмоциональные концепты обнаруживают высокую степень лингвистической репрезентации в произведениях данного автора. Исследователь выявляет репрезентанты восьми концептов базовых эмоций человека: «горе – страдание», «радость – удовольствие», «гнев – ярость», «отвращение – омерзение», «презрение – пренебрежение», «страх – ужас», «стыд – застенчивость», «удивление – изумление», таких комплексных эмоций, как «счастье» и «любовь» а также неспецифичных эмоциональных состояний «волнение» и «спокойствие» [10, с. 7]. Согласно ре-

зультатам исследования, доминантным концептом, который представлен наибольшим количеством репрезентантов, в творчестве К. Мэнсфилд является концепт «горе – страдание» [10, с. 11].

Жизнь Эллен, как она представлена в рассказе, может служить подтверждением данного вывода. Ее мама умерла от чахотки, когда девочке было четыре года. В XIX веке считалось, что данное заболевание связано с нарушением ду-

шевного равновесия, особенно вследствие нервных потрясений или несчастной любви. Поскольку Эллен ничего не говорит ни о своем отце, ни о родственниках с его стороны, можно предположить, что появилась на свет она вне брака, став нежеланным ребенком с рождения. В этом случае становится понятным отношение к ней со стороны родного деда, с кем она жила после смерти матери:

... I lived with my grandfather, who kept a hair-dresser's shop. I used to spend all my time in the shop under a table dressing my doll's hair – copying the assistants, I suppose. They were ever so kind to me. Used to make me little wigs, all colours, the latest fashions and all. And there I'd sit all day, quiet as quiet – the customers never knew. Only now and again I'd take my peep from under the tablecloth.

... But one day I managed to get a pair of scissors and – would you believe it, madam? I cut off all my hair; snipped it off all in bits, like the little monkey I was. Grandfather was furious! He caught hold of the tongs – I shall never forget it – grabbed me by my hand and shut my fingers in them. 'That'll teach you!' he said. It was a fearful burn. I've got the mark of it today [13, p. 305].

... Я жила с моим дедушкой, тогда он держал парикмахерскую. Там я и проводила все время, сидела под столом и делала прически куклам – повторяла за работниками. Они все были очень добры ко мне. Бывало, наделают мне маленьких париков всех цветов и по последней моде причем. Вот и сидела я там весь день, тихо как мышка – клиенты и знать не знали. Разве что выглядывала иногда одним глазком из-под скатерти.

... Однажды я все-таки добралась до ножниц – и что Вы думаете, мадам? Я состригла себе все волосы, как попало, клочками, ну обезьяна обезьяной просто. Дедушка был в ярости! Схватил горячие щипцы для завивки – этого я никогда не забуду – схватил меня за руку и зажал пальцы в щипцах. «Будет тебе уроком!» – он сказал. Ожег был ужасный. У меня до сих пор шрам остался (здесь и далее перевод Лисица И.В.).

Последнее предложение отрывка содержит важный для интерпретации всего произведения имплицитный смысл, выраженный при помощи лексемы *mark*, значение которой усиливается определенным артиклем. С одной стороны, это оставшийся от ожога шрам, с другой, данная метафора говорит о том, что дедушкин урок действительно остался шрамом в душе Эллен на всю жизнь, только выводы, которые в силу своего возраста сделала главная героиня, могут вызвать у читателя несогласие.

Поступок Эллен был мотивирован простым желанием ребенка, оставше-

гося без родительской любви, привлечь к себе внимание. Дедушка, в свою очередь, воспринял его как акт неповиновения, нарушения заведенного порядка или вызов своему авторитету. Возможно, на внушке он выместил свою обиду на дочь, которая сначала опозорила семью, а потом оставила его жить с ежедневным напоминанием об этом. Так или иначе, терпеть девочку в доме он уже больше не мог, и Эллен сначала забрала ее тётя, а потом в возрасте тринадцати лет она пошла в услужение в дом своей госпожи, где и проработала всю жизнь.

... I was thirteen, turned. And I don't remember ever feeling – well – a child, as you might say. You see there was my uniform, and one thing and another. My lady put me into collars and cuffs from the first ...
[13, p. 306].

... Мне только-только тринадцать исполнилось. Я вообще не помню, чтобы когда-либо чувствовала себя ребенком, как это, наверно, по-настоящему бывает. Мне выдали форму горничной, и началось – то одно, то другое. Моя госпожа с первого дня велела мне носить белый воротничок и манжеты...

При переводе данного отрывка на русский язык утрачиваются имплицитные смыслы, вложенные в лексемы *collars and cuffs*. Являясь многозначными единицами, они могут обозначать *ошейник и наручники* соответственно (<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>). С самого первого дня Эллен попадает в психоэмоциональную зависимость от своей госпожи, избавиться от которой она не сможет, даже когда судьба предоставит ей шанс выйти замуж за владельца цветочного магазина.

Анализируя концепцию человека в произведениях К. Мэнсфилд, А.А. Бурцев и М.А. Бурцева делают акцент на таком понятии, как «неразвитое сердце» [1, с. 193], определяя его вслед за Э.М. Форстером как сбой в коммуникации эмоциональных состояний. Воз-

можно, именно это объясняет все проблемы Эллен. Так, например, она винит только себя за ужасный поступок своего деда: *Бедный дедушка! Он так гордился моими волосами! ... Он сделался сам не свой, когда увидел, в какое пугало я себя превратила*. Или же предпочитает ничего не объяснять жениху, просто возвращает его подарки и захлопывает дверь. Референтные имплицитные смыслы данных контекстов могут получать различную, вплоть до диаметрально противоположной, интерпретацию, что будет определяться, в первую очередь, разным жизненным опытом читателя.

Главная героиня отказывается даже думать о том, что ее жизнь могла бы быть другой, если бы у нее хватило смелости оставить свою госпожу:

... I always tuck in my lady's feet, every night, just the same. And she says, 'Good night, Ellen. Sleep sound and wake early!' I don't know what I should do if she didn't say that, now.

... Oh dear, I sometimes think... whatever should I do if anything were to... But, there, thinking's no good to any one – is it, madam? Thinking won't help. Not that I do it often. And if ever I do I pull myself up sharp, 'Now, then, Ellen. At it again – you silly girl! If you can't find anything better to do than to start thinking!' [13, p. 308].

... Я всегда госпоже ноги в одеяло укутываю, каждый вечер, так уж повелось. А она мне говорит: «Спокойной ночи, Эллен. Спи крепко и вставай пораньше». Я уже по-другому и жизнь свою не представляю.

...Иногда, правда, я думаю, а что бы я делала, если бы... Ой, много думать вредно, верно же, мадам? Ничего этим не изменишь. Да я и не часто задумываюсь. Если вдруг случается, сразу себя одергиваю: «Ну вот опять, Эллен, глупая. Нашла, чем заняться! Будто дел других у тебя нет.»

В литературе модернизма (творчество К. Мэнсфилд принадлежит к этому художественному направлению) образам-символам уделяется особое внимание. Интерпретация символа предполагает работу мышления, на-

правленную на расшифровку смысла, скрытого за представленным языковым знаком. Ю.А. Ладыгин подчеркивает, что символ, функционирующий в художественном тексте, выходит за рамки языка и становится не просто словом,

но некоторой сущностью. Символическое значение суггестирует определенное содержание, проникнуть в которое возможно только после определенных усилий со стороны читателя [4, с. 132].

Символом детства, которого у Эллен

не было, и которого ей в какой-то момент захотелось так пронзительно, что она была готова кричать, в рассказе выступает поездка на осликах. Этот день в парке – единственное цветное воспоминание из ее прошлого:

... Beautiful those donkeys were! They were the first I'd seen out of a cart – for pleasure as you might say. They were a lovely silver-grey, with little red saddles and blue bridles and bells jing-a-jingling on their ears. And quite big girls – older than me, even – were riding them, ever so gay. Not at all common, I don't mean, madam, just enjoying themselves. And I don't know what it was, but the way the little feet went, and the eyes – so gentle – and the soft ears – made me want to go on a donkey more than anything in the world! [13, p. 306].

... Эти ослики были просто загляденье! Первый раз я таких красивых видела, чтобы без телеги. Они были необыкновенного серебристо-серого цвета, с маленькими красными седлами и голубыми уздечками, и колокольчики на голове весело звенели. Они катали взрослых девочек – даже старше меня – которые громко смеялись. Нет, не подумайте чего, просто им было очень весело. Я не знаю, что вдруг на меня нашло, но эти маленькие копыта, и глаза – такие милые – и мягкие уши – от этого всего мне так захотелось прокатиться на ослике! Больше всего на свете захотелось!

Для Эллен это был момент острого эмоционального прозрения, осознания потери всех детских радостей и возможностей. Она не могла прокатиться на ослике потому, что сопровождала двух маленьких племянниц госпожи: *... Of course, I couldn't. I had my young ladies. And what would I have looked like perched up there in my uniform? ... [13, p. 306].* Однако, когда несколько лет спустя у нее будет возможность снять форму горничной и стать хозяйкой своей судьбы, она не сможет принять это решение.

Невербальное поведение героев рассказа также содержит имплицитные смыслы. Когда дедушка жестоко наказал Эллен, она выскочила из парикмахерской и побежала прочь: *I ran away. Yes, I did, round the corners, in and out, I don't know how far I didn't run. Oh, dear, I must have looked a sight, with my hand rolled up in my pinny and my hair sticking out. People must have laughed when they saw me... [13, p. 305].* Читателю понятны боль и отчаянье девочки, ее страх и желание быть как можно дальше от

места, где ее так сильно обидели.

К сожалению, ситуация повторится несколько лет спустя, когда главная героиня сообщит жениху о решении расстаться с ним: *White! he turned as white as a woman. I had to slam the door, and there I stood, all of a tremble, till I knew he had gone. When I opened the door – believe me or not, madam – that man was gone! I ran out into the road just as I was, in my apron and my house-shoes, and there I stayed in the middle of the road... staring. People must have laughed if they saw me... [13, p. 308].* Несмотря на то, что годы спустя Эллен рассказывает об этом без сожаления, будучи уверенной в правильности своего выбора, невербальное поведение свидетельствует о том, что ее душевная рана сопоставима с физической болью, оставившей такую же пустоту в душе. Подсознательно она понимает, что опять все испортила, и ничего хорошего в будущем ее уже не ждет.

Таким образом, интерпретация имплицитных смыслов в художественном тексте связана с композиционными

элементами макро- и микроуровней. Комплексное понимание авторских интенций невозможно без понимания отдельных языковых элементов, что может быть затруднено целым рядом факторов, в первую очередь, отсутствием определенного жизненного опыта или, если текст написан на иностранном языке, недостаточным знанием этого языка и культурологических особенностей народа-носителя.

Невозможно получить однозначный

ответ на вопрос о соотношении объективного и субъективного в читательских выводах. Однако, внимательный анализ буквальных значений, ассоциаций, авторских метафор и других образительно-выразительных средств позволяет исследователю или просто проницательному читателю не только декодировать намеренно не озвученные смыслы, но и получить большее эстетическое удовольствие от литературного произведения.

Список литературы

1. Бурцев А. А., Бурцева М. А. Концепция человека в рассказах Кэтрин Мэнсфилд // Вестник Бурятского государственного университета. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2017. № 5. С. 190–199.
2. Ермакова Е. В. Имплицитность в художественном тексте (на материале русскоязычной и англоязычной прозы психологического и фантастического реализма): автореф. дис. ... д. филол. наук: 10.02.19. Саратов, 2010. 46 с.
3. Куликова Э. Г. ИмPLICITные языковые средства в художественном тексте: формирование подтекста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 5(59): в 3-х ч. Ч. 2. С. 114–117.
4. Ладыгин Ю. А. К проблеме интерпретации символического содержания в художественном тексте // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири MAGISTER DIXIT. Иркутск: Изд-во Евразийского лингвистического института, 2011. № 2. С. 131–138.
5. Ларина Т. Ю. Интерпретация текста: объективность vs субъективность (на примере короткого рассказа К. Мэнсфилд «Психология») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. № 12(78): в 4-х ч. Ч. 4. С. 102–105.
6. Лисица И. В. Абсурд реальный и мнимый в английской рок-поэзии 60-70 годов XX в. // Образование и культура России в изменяющемся мире: материалы Междисциплинарного семинара для молодых ученых и аспирантов. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. С. 88–94.
7. Лисица И. В. Вторичные смыслы в британской рок-поэзии 1960-1970-х годов и их языковое выражение // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена: Научный журнал. СПб., 2008. № 35 (76-1). С. 221–227.
8. Милосердова Е. В. ИмPLICITность как лингвопрагматическая категория и ее роль в разных типах дискурса // Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2011. № 12-2 (104). С. 727–732.
9. Стернин И. А. Анализ скрытых смыслов в тексте. Воронеж: «Истоки», 2011. 66 с.
10. Трофимова Ж. В. Способы языкового выражения эмоций в психологической прозе К. Мэнсфилд: когнитивно-лингвистический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Уфа, 2011. 23 с.
11. Borodina T. L. Phrasal verbs: the problem of misunderstanding or knowledge systematization // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 2017. № 4. С. 186–195.
12. Kuzminykh Iu. A., Khoroshilova S. P. Investigating the impact of corpus-based classroom activities in English phonetics classes on students' academic progress // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7. № 4. С. 40–51.
13. Mansfield K. The collected stories of Katherine Mansfield. Wordsworth Edition, 2006. 663 p.

УДК 82-34

В. В. Ощепкова, Н. В. Соловьева*(Московский государственный областной университет)*

МОДЕЛЬ МИРОЗДАНИЯ В КЕЛЬТСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

В статье рассматриваются отличительные черты модели мироздания, актуализующейся в кельтских мифологических текстах. Авторы описывают дуализм народных представлений и проницаемость границы между «этим» и «иным» мирами, анализируют языковые средства, репрезентирующие концепты «граница» и «портал».

Ключевые слова: фольклорный текст, миф, мировоззрение, модель мира кельтов, граница, портал.

Oshchepkova V. V., Solovieva N. V.

THE MODEL OF THE UNIVERSE IN CELTIC FOLKLORE

The article discusses distinctive features of the model of universe, actualized in Celtic mythological texts. The authors describe the dualism of folk beliefs and the permeability of the border between “this” and “another” worlds; they analyze the language means representing the concepts of “border” and “portal”.

Keywords: folk text, myth, worldview, the model of the Celtic universe, border, portal.

Для культуры любого этноса свойственно стремление объяснить мироустройство, определить силы, властвующие над природой и человеком. Древним кельтам, как и другим народам мира, было присуще дуалистическое мировоззрение, противопоставляющее материальный, видимый мир нематериальному, неосоздаемому миру, причем, зачастую между понятиями «мир» и «земля» проводилась параллель. Противопоставление «этого» и «иного» миров наиболее отчетливо прослеживается в фольклорных текстах, ярко отражающих своеобразие народной культуры, а бинарная оппозиция «свое» – «чужое», организующая окружающее человека пространство, справедливо считается одной из основополагающих оппозиций фольклорной картины мира.

Цель настоящего исследования заключается в установлении отличительных черт модели мироздания, представленной в ирландских и валлийских фольклорных текстах, и выявлении средств языковой репрезентации концептов «граница» и «портал». Разделя-

ющая «этот» и «иной» миры граница подвижна и проницаема, а порталы позволяют людям и волшебным существам преодолевать ее. Значимость рассматриваемых концептов для фольклорной картины мира подтверждается тем, что коллизии, связанные с преодолением границы, широко представлены в фольклорных текстах. Материалом исследования послужили ирландские мифы и легенды, собранные в сборнике “Irish Myths and Legends” под ред. М. Скотта [12] и кельтских мифов и легенд, опубликованные в сборнике “Celtic Myths, Celtic Legends” под ред. Р.Дж. Стюарта [13]. В первый сборник включены записи ирландских мифов и легенд этнографа и фольклориста М. Скотта, сделанные им во время экспедиций по южным и западным регионам Ирландии, в которых сохранилась устная народная традиция. Во второй сборник включены переводы мифологических текстов с валлийского и ирландского гэльского на английский, осуществленные собирателями фольклора Ш. Гест, Т.П. Кроссом и К.Х. Словесом в конце

XIX – начале XX веков и собранные и отредактированные Р.Дж. Стюартом.

Подчеркнем, что кельтские мифологические и эпические повествования не относятся к древнейшим письменным памятникам. Они записаны монахами или филидами (от ирландского гэльского “*fili*” – «провидец») – поэтами и хранителями исторической традиции в Средние века в монастырях. Эти повествования отличает скудность и однообразие используемых в них стилистических приемов, преимущественно метафоры, простота синтаксической структуры фразы, что свидетельствует о сохранении в них черт устной народной творчества. В то же время, как утверждают бретонские кельтологи Ф. Леру и К.-Ж. Гюйонварх, в сохранившихся мифологических текстах много общего с бретонскими религиозными текстами [2, с. 130–132]. Они предполагают, что бытовавшие в Ирландии и Уэльсе кельтские мифы утратили сакральную сущность после обращения жителей в христианство. Эти мифы, не представляя угрозы для христианских устоев, содержат интереснейшие детали и эпизоды жизни народа в дохристианский период, которые сохранялись в неизменном виде и не опускались при многочисленных переписываниях. Подтверждение интеграции языческих и христианских смыслов обнаружили и мы: ““Is there no escape?” asked Conn. ‘Not until the day when the bell of the New God rings across the waters of evening... Only then will the spell have run its course’” [12, p.68]. Дети короля Лира, заколдованные мачехой и принявшие форму белых лебедей, возвращают себе человеческий облик с приходом христианского Бога, сменившего языческую богиню Дану. Монах-отшельник возводит часовню на острове, где поселились заколдованные лебеди, и приобщает их к вере: “You have taught us of the Christ and His works and now we wish you to

baptize us into the Faith before we die... And when we die, I wish you to bury us in the old way...” [Ibidem]. Таким образом, в развязке повествования “The Children of Lir” гармонично сочетаются христианский обряд причащения перед смертью и языческий ритуал захоронения в положении стоя.

Как убедительно демонстрирует историк Э. Мак-Нилл, дохристианские мифологические тексты могут отражать реальные исторические события, для обозначения сплава кельтской и христианской традиций в трактовке событий прошлого ученым вводится термин «синтетическая история» [Приводится по: 1, с. 12]. В мифах тесно переплетаются не только реальные и вымышленные события, но и упоминаются разнообразные географические объекты. Так, в мифе о сыновьях Турина (“The Sons of Tuireann”) повествуется о поиске волшебных предметов тремя братьями: Брайаном, Уркаром и Иукаром. При этом они посещают Грецию (the Land of the Greeks), Персию (the Land of the Persians), Сицилию (the Kingdom of Sicily) и Египет (the Pillars of the Sun), и вымышленный остров, населенный морскими девами, прядущими нити судеб (“You must bring me the cooking spit of the water maidens of *Fioncure Island*, which is said to lie between Banba and Alba, but which has yet to be found” [12, p. 11]), и землю демонических фоморов (“You will then... make your way to the hill of Midcain in *the land of the Fomorians*” [Ibidem, p. 12]).

По утверждению Г.В. Бондаренко, островное положение Ирландии и Уэльса во многом определило уникальную картину мира кельтов. Их космология сужена до пространства островов, воспринимавшихся как «самодостаточный космос, окруженный волнами океана хаоса» [1, с. 193]. Океан разделял «этот» и «иной» миры: за океаном, на западе находились острова

вечной молодости и изобилия (в ирландской мифологии *Tír na nÓg* “land of the young/land of youth”, *Tír nam Beo* “land of the living”, *Mag Mell* “plain of delight”), *Emain Ablach* “isle of apples”; в валлийской мифологии *Annwvn* – an “un” + *dwfyn* “world”) и северные острова, населенные фоморами (*Fomhóraigh*), демоническими существами – представителями темных сил [4, с. 37–42]. Образ «иног» мира в мифологических текстах часто идеализируется, и для его описания используются положительно коннотированные прилагательные в превосходной степени, усилительные наречия, гиперболы: “...there was the very finest isle that ever was seen from the beginning of the universe to the end of eternity” [13, p. 92].

Системой координат, согласно которой было устроено государство кельтов, организована их жизнь, служила пентада. Так, в Ирландии отмечают наличие пяти главных дорог как сюжетообразующего топоса, соединяющего все пути, ведущие к холму Тара – месторасположению столицы верховного короля (гэльск. *slighe* “main high road”: *Slighe Midlúachra*, *Slighe Cualaan*, *Slighe Assail*, *Slighe Dala*, *Slighe Mhór*). Со временем разрозненные местные правители утратили власть, и пять дорог, ведущих из небольших королевств к Таре, перестали упоминаться в народной поэзии [11]. Дорога как мифологема не уникальна, образ пути распространен во многих культурных традициях, однако, пять дорог, ведущих в столицу страны, упоминаются только в ирландском фольклоре и не имеют параллелей в других кельтских культурах.

Во многих индоевропейских культурах присутствует символ Древа Жизни, корни которого связаны с хтоническими мирами, ствол – с миром людей, а ветви тянутся к небу. В кельтской культуре нет строгой иерархической структуры, такой как, скандинавское Древо Жизни

Иггдрасиль. Кельты воспринимали деревья как нечто более цельное, символ как таковой. Из семян кельтского Древа Жизни (гэльск. *crann bethadh*) выросло пять священных деревьев: дуб *Eó Mugna* “the yew of Bealach Mughna”: несмотря на значение слова *eó* «тис», согласно легенде, *Eó Mugna* – это могучий дуб; *tiuc Eó Ruis* “the yew of Rossa”; *ясень Bile Tortan* “the ash tree of Tortu”; *ясень Craeb Daithí* “the Branching Tree of Daithe”; *ясень Craeb Uisnig* “the Branching Tree of Uisneach” [5]. Пять священных деревьев изначально принадлежали «иному» миру и появились в «этом» мире из волшебного тумана (гэльск. *céo draoi*) в ночь на праздник уборки урожая Самайн (гэльск. *Samhuinn*), когда становится возможным сообщение между миром людей и потусторонним миром: “...the November feast, when the gates between the living and the dead stood open...” [13, p. 129].

Почитание деревьев у кельтов отличалось от германской традиции: у кельтов были храмы и боги, не связанные с деревьями; более того, не всякое дерево или роща носили сакральный характер. С почитаемыми деревьями связываются значимые мифологические события: так, на месте гибели Дидре – красавицы, из-за которой пало королевство Ольстер, возникла роща. Деревья выросли на месте казни возлюбленного Дидре и его братьев, а в центре рощи появилось маленькое озеро из слез Дидре: “...the pool sprung from the tears shed by Deidre for Naise and his brothers...” [12, p. 115]. У озера выросла одинокая ива, ветви которой склоняются к воде, – символ скорби Дидре: “...a willow, its branches drooping in sorrow into the pool – and it grows from the spot where they buried Deidre...” [Ibidem].

Отметим, что в отличие от сказок, события в кельтском мифологическом пространстве часто разворачиваются не в открытых топосах (поля, луга, до-

роги), а в закрытых локусах (строения, природные объекты, ограниченные изгородью). Другая особенность – четко обозначенный центр локуса, организующий окружающее пространство. Так, в предании о Там Лин, заколдованном возлюбленном дочери короля Дженет, встречи влюбленных происходят у источника посреди леса, подаренного королем своей дочери. Дженет не видит жениха, но слышит звук его рога, призывающий ее: “...towards the centre of the wood was a bubbling spring where, she knew, someone awaited her” [13, p. 126].

По представлениям кельтов, мир людей – вещественный и недолговечный, а потусторонний мир существует постоянно, он населен волшебными существами, душами умерших предков, персонифицированными природными явлениями. Миры не изолированы друг от друга, человек способен ощущать присутствие волшебных существ: “...the rumbling beneath the earth...was as if the unseen host of riders had travelled south to north, and then east to west...” [Ibidem, p. 129].

Границы, как правило, четко обозначены, их можно пересечь, если у человека есть магические предметы: “...a chariot crafted by the Other Folk and drawn by steeds that are half of this world and half of the Other World” [12, p. 35]. От проникновения волшебных существ в мир людей могут защитить руны, изображенные углем: “He had scratched runes in charcoal...drawing a protective barrier...” [Ibidem, p. 134].

«Этот» и «иной» миры необязательно расположены по вертикали, они могут находиться в одной плоскости, например, мир людей, и мир туатов, племени богини Дану (Tuatha Dé Dannan), – это Земля: “...whilst the De Danann might inhabit the world of Man, they lived in a realm of their own, a Shadowland...” [Ibidem, p. 117]. Иногда герои погружаются в воду, в толще которой располага-

ются волшебные острова:

“The Isle of Finocure

Rests not on Land

Nor on Sea

But in the Place Between” [12, p. 47].

Как и на земле, в волшебном мире есть леса, луга и горы: “The grass beneath his feet was cool and dry...he walked uphill...” [Ibidem, p. 49]; “...silver wood, cut from the forests of Tir fo Thuinn, the Land Beneath the Waves” [Ibidem, p. 66].

Строения «иног» мира напоминают те, что строили кельты: *house, palisade, fort, hillfort, stronghold, tower, palace, cairn*. Они наполнены различными предметами роскоши, недоступными простому человеку, или предметами с магическими свойствами: *jeweled casket, pure white gold, elven craft, chessboard beautiful beyond imagining, velvet, flawless black and white marble, splendid cloak, a cauldron of invigorating mead*.

Чтобы попасть в «иной» мир, необходимо пересечь границу, пройти сквозь портал в тот момент, когда «завеса истончается и люди получают возможность проникать из одного мира в другой» [7, p. 385]. Пограничным временем, когда волшебные существа и люди могут перемещаться из мира в мир, П. Монаган называет дни, в которые отмечались два главных кельтских праздника (праздник начала лета Белтейн и уже упоминавшийся нами праздник сбора урожая – Самайн), или часы рассвета и во время тумана [Ibidem, p. 370–371]. Такое время описывается, например, в повествовании о Конле и волшебной деве, являющейся ему на рассвете и увлекающей его за собой: “The sky was lightening towards dawn, but the sun had not yet risen...The voice came from almost directly in front of Conla. ‘I will be your wife in the Land of Youth, and we shall rule together...forever’” [12, p. 138].

К наиболее распространенным типам

порталов кельтолог П. Монаган относит дольмены, кромлехи – каменные сооружения в виде кругов и укрепленные поселения. Слово *dolmen* в значении “hole of stone” – «каменное сооружение с углублением» предположительно происходит от корнского *tolmen* [10]. Согласно другой версии, основа *taol-*, имеющая бретонское происхождение и означающая «стол», сочетается с гэльской основой “*men*” – «камень» [9]. Как культовое сооружение, предназначенное и для погребальных церемоний, дольмен как нельзя лучше подходит на роль портала между мирами. Аналогичные функции выполняют кромлехи – кольцевые каменные сооружения. Слово *cromlech*, бытующее в Уэльсе, происходит от валлийских основ “*crom*” (*crwm*) – «изогнутый» и “*llech*” – «плоский камень» [10]. В словаре уточняется, что иногда дольмен как погребальное сооружение располагался внутри кромлеха. В качестве еще одного портала выделяется укрепленное сооружение – *hillfort*. На наш взгляд, П. Монаган использует слово *hillfort* как аналог ирландского гэльского “*sídh*” – «волшебный холм, форт», т.е. холм, под которым обитали волшебные племена, например, племя богини Дану, вынужденное скрываться от людей. Так как основа *hill-* имеет германское происхождение (древнеангл. “*holm*” – «возвышение»; древнорвежск. “*holmr*” – «камень», готск. “*hallus*” – «скала»), а основа *-fort* – романское (лат. “*fortis*” – «сильный», старофранц. “*fort*” – «крепость») [9], более точное значение реалий кельтского фольклора, как мы полагаем, передает лексема *sídh* наряду с *dolmen* и *cromlech*.

В изученных нами фольклорных текстах лексемы *dolmen*, *cromlech* и *sídh* для обозначения портала не использовались. В качестве места, позволяющего проникнуть в «иной» мир, может служить дверь в помещении: “...Cathan shut his eyes...and then opened the door

and looked into the Garden of the Tuatha De Danann” [12, p. 147]. Своеобразным преображающим порталом может служить дымоход: “...and he carried her off through the smoke-hole of the house... they saw two swans circling round Tara, and the way that they took was the way to the fairy mound of Bri Leith” [13, p. 35]. Как показывает анализ, во многих случаях портал как таковой отсутствовал, и герои пользовались волшебным транспортным средством (кораблем или колесницей), чтобы пересечь границу между мирами.

В качестве границы между мирами выступает водоем: “...out of the waves rose a longship of white crystal, without sail or oars...Conla turned back to the sea and climbed into the crystal boat – and he never looked back as it set out for the horizon...” [12, p. 142]). Образ воды как пограничной области между мирами вполне объясним. Как справедливо отмечает фольклорист С.Ю. Неклюдов, воде свойственна рубежность: она «очерчивает границы земного ландшафта...причем по ту сторону остается неосвоенное (или недостаточно освоенное) пространство» [Приводится по: 3, с. 323]. Поскольку материал нашего исследования – это переводы на английский, в текстах нам встречались лексемы *water*, *sea*, *spring*, *pond*, имеющие германское происхождение. Их гэльские (*uisce*, *muir*, *tobar*, *lochán*) [8] или валлийские (*dwfr*, *môr*, *dwr ffynnon*, *pwll*) [6] аналоги встречались только в составе гидронимов. В заключение добавим, что преодоление границы между мирами всегда сопровождается трудностями, например, «иной» мир – остров может быть охвачен огнем: “It is an island and a hoop of fire about it, flaming at either end...there is not one warrior in the great world that will go over the fire...” [13, p. 90].

Резюмируя итоги проведенного исследования, подчеркнем, что в рассмо-

тренных мифологических фольклорных текстах нашли отражение представления кельтов о дуализме окружающего мира, а также их пантеистические представления; с завидным постоянством

сохраняется мотив пересечения границы между «этим» и «иным» мирами, при этом вариативность видов границ и порталов отсутствует.

Список литературы

1. Бондаренко Г. В. Мифология пространства Древней Ирландии. М.: Языки славянской культуры, 2003. 461 с.
2. Леру Ф., Гюйонварх К.-Ж. Кельтская цивилизация / пер. с фр. Г.В. Бондаренко, Ю.Н. Стефанов; науч. ред. Г.В. Бондаренко. СПб.: Культурная инициатива, 2001. 271 с.
3. Хроменко М. С. Народные представления о модели мироздания // Вестник ЧПГУ. Челябинск: изд-во ЧПГУ, 2010. № 4. С. 321–330.
4. Ellis P. B. Celtic Myths and Legends. NY: Carroll & Graf Publishers, 2002. 629 p.
5. Five Sacred Guardian Trees of Ireland // History of Ireland. [Электронный ресурс]. URL: <https://stairnaheireann.net/2017/01/12/celtic-mythology-five-sacred-guardian-trees-of-ireland/> (дата обращения: 15.08.2019).
6. Geiriadur: Welsh-English / English-Welsh Online Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <http://geiriadur.uwtsd.ac.uk/index.php?page=ateb&term=water&direction=ew&type=all&whichpart=beginning> (дата обращения: 15.08.2019).
7. Monaghan P. The Encyclopedia of Celtic Mythology and Folklore. New York: Facts on File, Inc., 2004. 529 p.
8. New English-Irish Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.focloir.ie/> (дата обращения: 17.08.2019).
9. Online Etymology Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.etymonline.com/> (дата обращения: 19.08.2019).
10. Oxford English Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: https://www.lexico.com/en?search_filter=dictionary (дата обращения: 19.08.2019).
11. Roads, Bridges and Causeways in Ancient Ireland // A Smaller Ancient History of Ancient Ireland. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.libraryireland.com/SocialHistoryAncientIreland/III-XXIV-1.php> (дата обращения: 18.08.2019).
12. Scott M. Irish Myths and Legends. London: Sphere Books, 2013. 639 p.
13. Stewart R. J. Celtic Myths, Celtic Legends. London: Blanford, 1996. 161 p.

УДК 811.133.1'36+811.133.1'367

Л. П. Полянская

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ЭМОТИВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются эмотивные безглагольные предложения, выражающие эмоциональную оценку: проводится сопоставление точек зрения французских исследователей на лингвистический статус таких предложений, описываются их семантические и структурные особенности.

Ключевые слова: французский язык, эмотивные безглагольные предложения, состав предложения.

Polyanskaya L. P.

EMOTIVE SENTENCES IN MODERN FRENCH

The paper examines emotive and evaluative semantics of the French verbless sentences. The author focuses on different viewpoints on their linguistic status and examines their structural features.

Keywords: French, emotive verbless sentences, syntactic structure.

В современном французском языке широко распространен особый тип эмотивных высказываний – предложения без глагола в личной форме. Эта новизна эмотивных предложений в большинстве своем выражает эмоциональное отношение говорящего к тому, что сообщается. Известно, что в эмоциональной речи происходит аффективная компрессия высказывания, в результате которой из него опускается все несущественное и сохраняются лишь те слова, которые выступают в качестве выразителей эмоций, при этом в первую очередь элиминированию подвергается глагол [6, с. 513; 7, с. 164]

Предложения, сообщающие об эмоциональном состоянии человека, как правило, слабо расчленены с семантической и формальной точек зрения. Существует непосредственная зависимость грамматической формы предложения от степени выраженной в нем экспрессивности, что наглядно иллюстрируется формулой, предложенной М. Гийомом: $\text{expression grammaticale} + \text{expressivité} = 1$ [2, с. 88]. По мере увеличения эмоциональной насыщенности фразы ослабевают синтаксические связи между ее компонентами, происходит дислокация фразы, перемещение слов внутри ее границ, подвергаются эллипсису некоторые строевые элементы и т.д.

Современный французский аффективный синтаксис располагает целым рядом синтаксических структур, формально не совпадающих со структурами нейтрального синтаксиса. В первую очередь, это восклицательные безглагольные предложения, представленные

односоставными и двусоставными конструкциями. В односоставных эмотивных предложениях наличествует лишь состав подлежащего, выраженный независимым субстантивом, при исключении состава сказуемого, например: *Le malheureux! Quelle affaire! Cette audace! Ah, le petit babouin!* В то же время, двусоставные эмотивные предложения представлены конструкциями, в которых кроме состава подлежащего имеется часть состава сказуемого, а именно предикативный член, выраженный качественным прилагательным, причастием или существительным, например: *Magnifique, ce spectacle! Envolé, le chapeau! Cet homme, un coquin!*

Во французской лингвистике не существует единого мнения по поводу грамматического статуса эмотивных предложений. В работах ряда лингвистов, близких к структурализму или традиционному логическому направлению, такие предложения рассматриваются как эллиптические конструкции с опущенным глаголом «être» («быть»). В частности, в работах Ж. Дюбуа и Ф. Дюбуа-Шарлье, оперирующих понятиями глубинной и поверхностной структур, все безглагольные предложения рассматриваются как конструкции, принадлежащие к поверхностной структуре предложения и обязательно имеющие свои глагольные соответствия в глубинной структуре. Авторы считают, что в любом безглагольном предложении имплицитно содержится глагольная синтагма, признавая тем самым их эллиптическую природу [5, с. 20-21].

О. Соважо, также усматривающий эллипсис глагола во всех типах без-

глагольных предложений, утверждает, что такие разновидности аффективных конструкций, как *Quelle affaire! Une salle histoire! L'imbécile!* и т.п. воспринимаются говорящим не как отдельные предложения, но лишь как отрывочные фрагменты полных предложений, где обязательно должен был бы фигурировать глагол [11, с. 226-227].

Достаточно категоричен в своих оценках предложений без глагола-сказуемого А. Боннар. Он даже отказывает в статусе предложения таким «фигурам аффективного синтаксиса», как, например: *La belle voiture! Finie, la comédie!* и им подобным. По мнению Боннара, они являются галлицизмами, имеют ограниченную сферу распространения во французском языке и не заслуживают того, чтобы усложнять их описанием анализ особенностей французского предложения [3, с. 162-163].

В то же время, М. Гревисс считает, что эмотивные безглагольные предложения имеют чрезвычайно широкое распространение в современном французском языке, они многофункциональны и интересны для исследователя. Анализируя особенности «освобождения» предложения от грамматической правильности (регулярности) при возрастании степени экспрессивности, Гревисс усматривает одно из основных таких «освобождений» в опущении глагола, при этом все безглагольные предложения характеризуются им как эллиптические [7, с. 164].

Следует отметить, что абсолютное большинство лингвистов, считающих, что безглагольные конструкции являются эллиптическими предложениями, относят эмотивные предложения к особому типу глагольного эллипсиса, противопоставляя его «простому», «грамматическому» эллипсису, имеющему место в вопросительных и ответных репликах диалога, в зевгматических и сравнительных придаточных предло-

жениях и т.п. По их мнению, «грамматический» эллипсис – это «простая экономия слов», к которой прибегают для «облегчения» фразы. Он заключается в «простом неповторении» слова, употребленного в предыдущем контексте, и как «явление, не представляющее интереса для лингвиста, достоин в лучшем случае лишь упоминания о нем» [6, с. 511]. В то время как «восклицательный» эллипсис представляет, по их мнению, интереснейшее явление современного французского языка, которое требует к себе особого внимания и детального описания [6, с. 518; 7, с. 166].

Другая группа французских лингвистов, придерживающихся иной точки зрения на грамматический статус безглагольных конструкций, считает, что эмотивные предложения – это особые структуры, в которых речь не идет ни о каком эллипсисе глагола, что эти предложения функционируют не как безглагольный вариант соответствующего глагольного предложения, а как отдельные самостоятельные модели предложения, входящие в систему языка. Первым ученым, придавшим лингвистический статус конструкциям без глагола-сказуемого и отделившим их от глагольных предложений, стал А. Мейе. Им были выделены основные структурные разновидности безглагольных предложений и определены наиболее типичные условия их функционирования [10, с. 20-21].

Ш. Балли, выделяя в одной из своих работ три основных модели эмотивных предложений: «*Quelle chaleur!*», «*Ah, la bonne chaleur!*», «*Maudite chaleur!*», подчеркивает, что при описании таких безглагольных конструкций «было бы напрасно искать в контексте или ситуации то, что позволило бы дополнить определенные и положительные знаки, какие требует грамматика, то есть глагол ...» [1, с. 176].

Против расширенного понимания

эллипсиса и, в частности, против обнаружения случаев импликации глагола в эмотивных предложениях выступают представители психологического направления. По их мнению, в односоставных эмотивных предложениях («моноремах») наличествуют оба традиционных члена предложения, но если предикат имеет формально-грамматическое выражение, то «психологический субъект» представлен экстралингвистической ситуацией. Такие безглагольные конструкции, так же как и двусоставные эмотивные предложения («диремы»), имеющие полное формальное синтаксическое выражение, функционируют как самостоятельные модели предложения, входящие в систему языка [4, с. 65; 9, с. 162; 12, с. 13].

Одним из наиболее последовательных противников широкого понимания эллипсиса выступает П. Гиро, утверждающий, в частности, что интерпретация эмотивных предложений типа *Admirable, ce tableau! Le beau cheval!* как эллиптических конструкций в корне ошибочна. Эти разновидности эмотивных предложений, называемые Гиро «словами-предложениями», не являются, по его мнению, особыми формами предикативного высказывания с подразумеваемым глаголом, а принадлежат к другой выразительной системе, где не может быть эллипсиса глагола по той причине, что категория глагола в этой системе вообще отсутствует. Гиро считает, что в данном случае речь идет не о случайной предикативной форме, а об автономных типах высказывания, которые автор обозначает специальным термином «*enoncé locutif*» [8, с. 95-101].

Вторая точка зрения представляется более убедительной, ибо языковая практика показывает, что эмотивные предложения действительно являются самостоятельной языковой единицей со специфической синтаксической структурой. Они выполняют свои ком-

муникативные функции, не нуждаясь ни в каком структурном восполнении, смысл таких предложений не зависит ни от контекста, ни от ситуации. Главной отличительной чертой эмотивных конструкций является особая роль интонации, благодаря которой они и могут быть выделены в отдельный структурный тип предложения. Так, в двусоставных эмотивных предложениях интонация выступает в качестве функционального заместителя глагола, часто в сочетании с позиционным признаком инверсии предиката (например: *Magnifique, ce tableau!*) В таких предложениях один из компонентов, чаще всего находящийся в препозиции, выражает признак, активно приписываемый в момент речи другому компоненту, выражающему предметное понятие. Препозитивное противопоставление компонентов двусоставного эмотивного предложения достигается с помощью паузы, имеющей предикативное значение, что на письме передается таким графическим средством, как запятая, которая является в данном случае спутником позиционного маркера.

Специфичен и выбор лексики в двусоставных эмотивных предложениях, где в качестве предиката чаще всего выступают прилагательные, выражающие высокую степень оценки, например: *Fameux, ce vin! Délicieux, ces gâteaux! Curieux, cet hôtel!* Если в препозицию выносятся причастия прошедшего времени, то они не просто обозначают результат какого-либо действия, но, как правило, передают эмоциональное отношение говорящего к сказанному, как положительное (радость, ликование, удовольствие): *Finis, les mauvais jours!*, так и отрицательное (сожаление, досада, неприятное удивление и пр.): *Finies, les vacances! Envolé, le chapeau!*

Наибольшая степень интенсивности выражения эмоций достигается при употреблении в качестве предиката

двусоставных эмотивных предложений экспрессивно окрашенных существительных, которые часто находятся в постпозиции по отношению к субъекту, например: *Lui, un lâche! Cet homme, un coquin!* Все двусоставные эмотивные предложения, вне зависимости от места предиката, сбалансированы ритмически: они репрезентируются двумя интонационными единицами с фокусом интонации на предикате, ср.: *Lui, un lâche!* и *Un lâche, lui!*

В то же время построение односоставных эмотивных предложений во многих случаях связано с использованием экскламаторов – «восклицательных слов», создающих наряду со специфической интонацией особую схему эмотивного предложения. В качестве таких экскламаторов в современном французском языке могут выступать детерминативы, наречия и прилагательные: *Cette femme! Combien de malheur! Que de temps perdu! Quelle affaire!*

Наиболее частотны односоставные эмотивные предложения с восклицательным прилагательным *quel*, которые могут распространяться различными качественными прилагательными. Экспрессивная акцентуация в таких предложениях падает главным образом на слово, находящееся в препозиции к субстантиву: если это *quel* и качественное прилагательное, то выделяется прежде

всего именно данное качество определяемого существительного: *Quelle belle robe!*; если же это одно *quel*, то имеет место обобщенная качественная характеристика предмета: *Quel livre intéressant!*

Восклицательное прилагательное *quel* (так же как и близкий к нему по значению указательный детерминатив *ce*), выражая эмоциональную оценку предметов, лиц или понятий, представляет их как нечто данное, известное, но при этом наделяет их особо подчеркнутыми признаками. Например, односоставное эмотивное предложение, представленное существительным с неопределенным артиклем *Une audace!* просто указывает на наличие некоего события, в то время как в восклицательных предложениях *Quelle audace!* и *Cette audace!* на первое место выдвигается качественная оценка данного события.

Итак, даже краткий обзор основных особенностей построения и функционирования эмотивных предложений в современном французском языке, предпринятый в рамках данной статьи, со всей очевидностью свидетельствует о том, что эта разновидность французского простого предложения может и должна стать объектом внимания лингвистов.

Список литературы

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Изд-во иностр. лит., 1955. 416 с.
2. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики М.: Изд. группа «Прогресс», 1992. 218 с.
3. Bonnard H. La proposition // Français moderne. № 3, 1959. P. 161–182.
4. Cressot M. Le style et ses techniques. P.: Presses universitaires de France, 1947. 92 p.
5. Dubois J., Dubois-Charlier F. Éléments de linguistique française: syntaxe. P.: Didier, 1970. 116 p.
6. Fischer M., Hacquard G. A la découverte de la grammaire française. P.: Hachette, 1959. 538 p.
7. Grevisse M. Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui. P.: Edition J. Duclot, 1980. 1194 p.
8. Guiraud P. La syntaxe du français. P.: Presses universitaires de France, 1974. 126 p.

9. *Henry A.* Etude de syntaxe expressive. Ancien français et français moderne. P.: Edition André Borne, 1960. 194 p.

10. *Meillet A.* La phrase nominale en indo-européen // Mémoires de la Société de linguistique. T. 14. P., 1906. P. 3–26.

11. *Sauvageot A.* Structure de la phrase nominale en Ouralien // Lingua, vol. 1, № 2, P., 1963. P. 225–234.

12. *Sechehaye A.* Essai sur la structure logique de la phrase. P.: Librairie Ancienne Honoré Champion, 1926. 237 p.

УДК 81'42

С. А. Питина

(Челябинский государственный университет)

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ КОММУНИКАТИВНЫЙ ДИССОНАНС В ЭРГОНИМАХ

В работе анализируются с позиций лингвокультурологии два типа межкультурного коммуникативного диссонанса, непреднамеренного дисгармоничного дискурса, на примере эргонимов. Первый тип представлен гибридными и ошибочно употребляемыми английскими эргонимами, второй тип межкультурного коммуникативного диссонанса реализуется в русских эргонимах-словосочетаниях.

Ключевые слова: дискурс, межкультурный коммуникативный диссонанс, английские эргонимы, русские эргонимы-словосочетания.

Pitina S. A.

INTERCULTURAL COMMUNICATIVE DISSONANCE IN ERGONYMS

Two types of cross-cultural communicative dissonance understood as unintentional disharmonious discourse are analyzed in the paper in language and cultural aspect on the material of commercial minor place names. The first type is represented by mixed and wrongly used English names of ergonyms, the second is realized in Russian phrasal ergonyms.

Keywords: the discourse, the cross-cultural communicative dissonance, the English ergonyms, the Russian phrasal ergonyms.

В работе рассмотрена реализация межкультурного коммуникативного диссонанса в сложных эргонимах (названиях коммерческих объектов). При широком понимании межкультурной коммуникации, которого придерживаются ученые-лингвисты Челябинского госуниверситета [1; 2], учитываются лингвокультурные различия и различия на уровне профессиональной, институциональной и прочих видов коммуникации. Коммуникативный диссонанс является помехой в общении жителей современного города, сложного поли-

культурного пространства. Межкультурный коммуникативный диссонанс, таким образом, будем считать особым проявлением коммуникативного диссонанса. Межкультурный коммуникативный диссонанс как результат непреднамеренного дисгармоничного дискурса занимает, на наш взгляд, промежуточное положение между речевой агрессией и коммуникативной неудачей по степени интенсивности негативного воздействия на получателя информации. Можно условно выделить два типа межкультурного коммуникативного

диссонанса, поскольку он понимается автором работы как результат речевого воздействия адресанта на адресатов как разных лингвокультур, так и на адресатов одной лингвокультуры, но представляющих различные социальные группы.

Ярким примером межкультурного коммуникативного диссонанса первого типа в русском языке могут служить многочисленные сложные эргонимы, в их составе нередко используются русские и английские или псевдоанглийские слова. Из-за использования в составе эргонимов англицизмов и псевдоанглицизмов происходит расширение локальных пространственных рамок нейма путем создания гибридного оригинального названия коммерческого заведения, с одной стороны, и реализация коммуникативного диссонанса при излишне частотном и ошибочном употреблении англицизмов в таких эргонимах, с другой.

Межкультурный коммуникативный диссонанс при восприятии гибридных эргонимов возникает из-за того, что большая часть населения даже крупных российских городов не знает иностранные языки в достаточной степени, чтобы понять игру слов и креативность создателей эргонимов.

Непонимание эргонимов возникает и в результате ошибок в написании английских слов и словосочетаний. Орфографические ошибки наблюдаются в основном в названиях магазинов. В примерах *Brend*, *Brender* используется ошибочная транслитерация существительных *brand*, *brander*, причем во втором случае коммуникативный диссонанс даже усиливается, поскольку происходит сужение лексического значения слова. Существительное *brander* означает клеймовщика, маркировщика, аппарат для маркировки мяса, рашпер, бренд-менеджера [3]. Слитное написание слов в эргониме *Befree* противоре-

чит правилам английской грамматики, а замена компонента *Hood* в прецедентном имени *Robin Good* на прилагательное *Good* – хороший также свидетельствует об ошибочной транслитерации. Примеры названий языковых центров *Englishup*, *FusTrackEnglish* не сразу понятны даже носителям английского языка. Вероятно, использование блендов, композитов и неологизмов должно привлечь клиентов в языковые центры, но в результате возникающий при знакомстве с эргонимом коммуникативный диссонанс может вызвать негативную реакцию у потенциальных клиентов.

В примере эргонима *Hy, че? Art club* межкультурный коммуникативный диссонанс возникает не только в результате использования английского и русского языков в названии, но и в наблюдающемся смешении стилей: разговорный челябинский локализм *че* вместо *что* в сочетании с побудительной частицей *ну* дополняется стилистически нейтральным уточняющим названием коммерческого заведения *Art club*.

Гибридный эргоним с неоднозначным названием *Матрешка travel* вряд ли привлечет русскоязычных путешественников, поскольку существительное *матрешка* может обозначать деревянную игрушку, формат контейнера мультимедийных файлов, травянистое растение, имя собственное с уменьшительным суффиксом, кличку, даже разновидность бриллианта и многое другое.

Использование английских эргонимов в русском языке отражает универсальное явление глобализации, глокализации (смешение глобальных и локальных особенностей номинации), языковую моду. Следует отметить, что причиной межкультурного коммуникативного диссонанса могут быть не только чисто английские и смешанные русско-английские и англо-русские эргонимы.

Межкультурный коммуникативный диссонанс второго типа возникает при знакомстве с эргонимами без иноязычных включений. Причинами диссонанса могут быть многозначные слова иностранного происхождения, переосмысление значения которых приводит к возникновению нелепых названий. Существительное *будуар* встречается в многочисленных российских эргонимах: в названии мебельного магазина в Евпатории, Интернет-магазина одежды в Уссурийске и Нижнем Тагиле, магазинов женской одежды, нижнего белья для всей семьи, женского нижнего белья, салона красоты в Челябинске, магазина штор в Брянске.

В Толковом словаре русского языка под редакцией Д. Н. Ушакова данное существительное трактуется как устаревшее: (франц. *boudoir*) (устар.) Туалетная, она же приемная дамская комната в богатом доме. Обстановка, мебель такой комнаты. Продается будуар красного дерева. В Словаре русского языка С.И. Ожегова и современном онлайн словаре Т.Ф. Ефремовой приводятся аналогичные значения существительного *будуар*: Гостиная хозяйки в богатом доме для неофициальных приёмов, а также обстановка такой гостиной; 1. Небольшая комната богатой женщины, служившая для отдыха, косметического туалета и приема наиболее близких людей. 2. Мебель для такой комнаты. В Словаре-гlossарии В.И. Плужникова «Термины российского архитектурного наследия» обнаружено лишь одно значение слова: Изысканно убранная комната светской дамы, предназначенная для отдыха, туалета, а также приема близких и знакомых. Уточненное значение существительного *будуар* представлено в Словаре забытых и трудных

слов XVIII-XIX веков: Маленькая комната хозяйки барского дома для приема наиболее близких людей. Подробное описание истории анализируемого заимствования приводится в Энциклопедии Брокгауза и Ефрона: Слово это перешло к нам от фр. *boudoir*, французы же производят его от глагола *bouder* — сердиться, хмуриться, дуться, и этим глаголом принято обозначать капризы и причуды молодой светской женщины. Будуаром называется изящно убранная дамская комната. Впервые будуары появились во Франции во времена Регентства и введены во всеобщее употребление господами Помпадур и Дюбарри, которые в этих уединенных и с изумительной роскошью украшенных кабинетах принимали своих поклонников [4].

Проанализировав статьи в шести толковых словарях и обнаруженные эргонимы с существительным *будуар*, приходим к выводу о том, что только в названии мебельного магазина Евпатории существительное *будуар* не вызывает межкультурный коммуникативный диссонанс.

Сеть центров по продаже мясной продукции южно-уральского агропромышленного холдинга *Ариант* называется *Магазин первой свежести*. Название эргонима может вызвать не только иронию, но и сомнение в качестве предлагаемой продукции, поскольку словосочетание ассоциируется с прецедентным высказыванием из романа «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова «осетрина второй свежести».

В конкретной лингвокультурной ситуации креативность или неграмотность авторов зарегистрированных эргонимов довольно часто приводит к межкультурному коммуникативному диссонансу.

Список литературы

1. Воронцова Т. А. Речевая агрессия: вторжение в коммуникативное пространство. Ижевск: Удмуртский университет, 2006. 252 с.

2. Шелестюк Е. В. Опыт прагмалингвистического анализа коммуникативной неудачи в коммуникативном акте-диалоге в Интернет // Актуальные проблемы современного научного знания: материалы III междунар. науч. конф. Ч. I. / под общ. ред. Н. А. Стадильской. Пятигорск: ПГЛУ, 2010. С. 359–366.

3. Словари и энциклопедии на Академике. URL: <https://translate.academic.ru/brander/en/ru/> (дата обращения 8.10.2019)

4. Значение слова «будуар» в 6 словарях. URL.: <https://znachenie-slova.ru/%D0%B1%D1%83%D0%B4%D1%83%D0%B0%D1%80> (дата обращения 7.10.2019).

УДК 81'42; 811.161.1

О. Н. Путина

(Пермский государственный национальный исследовательский университет)

ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИСКУРСИВНЫХ МАРКЕРОВ)

В данной статье исследуется вербальная агрессия в функциональном аспекте. Авторы обобщают существующие подходы к данному явлению, исследуют функциональный потенциал дискурсивных маркеров. В работе обнаруживается специфика употребления дискурсивных маркеров в контексте, делается акцент на их функционировании в процессе вербальной агрессии.

Ключевые слова: вербальная агрессия, дискурсивный маркер, функциональный потенциал, контекст.

Putina O. N.

VERBAL AGGRESSION: FUNCTIONAL ASPECT (ON THE BASIS OF DISCURSIVE MARKERS)

In the article under consideration verbal aggression in its functional aspect is considered. The authors summarize existing approaches regarding this phenomenon, investigate functional potential of a discourse marker. The specific use of discourse markers is revealed in the context, their functioning in verbal aggression is stressed.

Keywords: verbal aggression, discourse marker, functional potential, context.

Вербальная агрессия является специфической формой речевого поведения, препятствующей эффективному общению, затрудняющей полноценный обмен информацией, тормозящей восприятие и понимание, делающей невозможной выработку общей стратегии взаимодействия. В связи с этим возникает необходимость детального изучения вербальной агрессии как лингвистического феномена, причин ее возникновения, а также ее специфики и функций.

Определения вербальной агрессии, предлагаемые современными исследователями, очень неоднородны. Так,

например, в стилистическом энциклопедическом словаре под редакцией М.Н. Кожинной под вербальной агрессией понимается «использование языковых средств для выражения неприязненности, враждебности; манера речи, оскорбляющая чье-либо самолюбие, достоинство» [21, с. 340]. Специалист в области медиаречи Е.Н. Басовская определяет вербальную агрессию как эксплицитно выраженную оппозиционность говорящего по отношению к собеседнику [3]. В связи с наличием многочисленных подходов к изучению вербальной агрессии необходимо соотнести его со сходными явлениями и понятиями.

Вербальная агрессия в кругу смежных понятий

Понятие	Определение	Автор, дата исследования
1	2	3
Коммуникативная ошибка	Неблагоприятный фактор, созданный одним из коммуникантов и ведущий к коммуникативной неудаче.	[Епихина, 2011]
Коммуникативная неудача	Полное или частичное непонимание высказывания партнером коммуникации, а также возникающий в процессе общения не предусмотренный говорящим нежелательный эмоциональный эффект: обида, раздражение, изумление и т.п.	[Шилихина, 1999], [Полякова, 2012], [Бугрова, 2012], [Серебрякова, 2013], [Пушина, Маханькова, Широких, 2015].
Конфликтогенный текст	Текст, который вызывает столкновение интересов, мнений, ценностей коммуникантов и является речевыми сигналами негармоничного или диссонансного общения.	[Махина, 2017]
Конфликтный дискурс	Речевое взаимодействие собеседников, иллюкутивная доминанта которого представляет собой столкновение коммуникативных целей.	[Белоус, 2008], [Коноваленко, 2009], [Чехлыстова, 2016]
Дискурс враждебности	Дискурс, который выражает враждебное отношение одних людей к другим и / или в соответствии со своей целеустановкой воплощает психологические причины враждебности и потому закономерно вызывает ее.	[Мишланов, Салимовский, 2006]
Речевой конфликт	Коммуникативное событие, которое приводит к появлению вербальной агрессии, препятствует реализации основных задач эффективного речевого взаимодействия, деструктивно воздействует на сознание участников общения, затрудняет полноценный обмен информацией, блокирует выработку общей стратегии взаимодействия.	[Вахрушев, 2010]
Речевое насилие	Средство манипулирования индивидуальным и общественным сознанием, воплощенное намерение, вторжение в коммуникативное пространство	[Филиппова, 2009]
Аномальная коммуникативная ситуация	Тип ситуации, при которой нарушается типичная содержательная и конструктивная связь высказываний.	[Минина, 2006]
Словесный выпад	Словесная инвектива; слово или выражение, которое несет неодобрительную оценку чьего-либо поведения, характера, внешности, высказывания.	[Агафонова, 2015]

1	2	3
Хейтинг (Hating)	Речевое проявление ненависти; поступки или высказывания, порождаемые ненавистью.	[Мерзлякова, 2018]
Хейт спич (Hate speech)	«Язык вражды», «риторика ненависти».	[Мерзлякова, 2018]
Шейминг (Shaming)	Практика речевого действия, направленного на то, чтобы вызвать у собеседника чувство стыда.	[Мерзлякова, 2018]
Флейминг (Flaming)	Грубое провокационное сообщение, направленное на разжигание ссоры; сам процесс ссоры, заключающийся в отходе от темы дискуссии, переходе на личности спорящих и использовании упреков и брани вместо аргументов.	[Воронцова, 2016]
Буллинг (Bulling)	Вербальный и психологический террор, травля одного человека другим	[Мерзлякова, 2018]
Троллинг (Trolling)	Речевая провокация с целью эскалации коммуникативного конфликта; агрессивная форма социального коммуникативного взаимодействия; один из самых действенных и практически ненаказуемых механизмов жесткой манипуляции, межличностной, внутригрупповой и межгрупповой.	[Акулич, 2012], [Внебрачных, 2012], [Воронцова, 2016], [Мерзлякова, 2018]

В вышеприведенной таблице демонстрируется многообразие определений и подходов к вербальной агрессии в период с 1999 по 2018 годы, где данное явление описывается как неблагоприятный фактор коммуникации, атипичная коммуникативная ситуация, неэффективное речевое взаимодействие, специфический текст, особый вид дискурса, средство манипулирования сознанием, особая речевая практика, тип речевого поступка, вербальный террор, речевая провокация. Данными авторами вербальная агрессия исследуется с точки зрения теории коммуникации, лингвистической прагматики, лингвистики текста, дискурсологии, психологии. Таким образом, следует отметить, что в более узкой интерпретации вербальная агрессия может быть представлена как агрессивный речевой

акт, замещающий агрессивное физическое действие: оскорбление, насмешка, угроза, враждебное замечание, категоричное требование без использования общепринятых этикетных средств. В широкой интерпретации под вербальной агрессией понимаются все виды наступательного, доминирующего речевого поведения [3].

Причины вербальной агрессии могут быть разными, но в данной работе акцент делается на трех из них. Во-первых, по мнению Э. Фромма, агрессия в языке неизбежна, поскольку она постоянно присутствует в организме как импульс, обусловленный самой природой человека [23]. Во-вторых, распространению средств выражения агрессии способствует массовое распространение коммуникации в виртуальном мире с присущей ему анонимно-

стью, относительной безнаказанностью и безответственностью [6]. В-третьих, различного рода лингвистические конфликты маркируют не только состояния языка, но и социальные и политические проблемы общества [12].

Языковая репрезентация вербальной агрессии представлена в данном исследовании на материале русского и английского языков, основной единицей исследования являются вопрос и ответ как составляющие диалогического единства. В свою очередь, диалогические единства образуют диалогический дискурс, реализуемый в виде диалогов интервью, чатов, форумов, блогов, диалогов персонажей художественных произведений и т.д. При анализе материала были использованы следующие ресурсы: Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [17], British National Corpus (BNC) [26], Leipzig Corpora Collection (BNC) [27], Reverso Dictionary: translation, context, definition, synonyms (RC) [28]. В качестве предмета исследования был выбран функциональный потенциал дискурсивных маркеров, интерпретируемый как комплекс потенциалов, возможных для данных единиц, соответственно, целью является выявление системы средств, актуализирующих вербальную агрессию. Под дискурсивным маркером мы понимаем такое языковое явление, которое используется в дискурсе, организует дискурс, осуществляет маркирование определенных смыслов, передает дополнительную информацию интенциональной направленности.

Итак, во-первых, вербальная агрессия может проявляться на уровне лексики, в виде фамильярных обращений, разговорных выражений, обидных номинациях оценочных междометий, частиц, дискурсивных маркеров:

Нет, это ты выбираешь неудачников, так ведь? (НКРЯ)

And, wow, I didn't peg you as the snobby type. (RC)

Во-вторых, вербальная агрессия функционирует в синтаксических конструкциях, таких как неполное предложение, предложение с глаголом в повелительном наклонении, вопросительное предложение, вопрос-восклицание, риторический вопрос, вопрос-переспрос:

Not a pretty picture, is it? (BNC)

Ведь я выиграл на сегодня, не так ли? (НКРЯ)

В-третьих, виртуальный диалогический дискурс характеризуется тем, что вербальная агрессия выражается в нем орфографически, с помощью восклицательных знаков, многоточий, использования заглавных букв:

*Ну... тогда он **HE** жив.* (НКРЯ)

TELL HIM TO GO AWAY! (RC)

И, наконец, в-четвертых, вербальная агрессия может проявляться прагматически, а именно, в употреблении речевых актов доказывание, убеждение, уговаривание, клянченье, молчание:

"Why is it absurd?" Mason asked. Sergeant Holcomb kept seething silence. (BNC)

Ну давай уже, пытайся объяснить. (LCC)

Следующая серия примеров на английском языке иллюстрирует функции лексических дискурсивных маркеров в вопросе и ответе. Под лексическими дискурсивными маркерами понимаются средства, обеспечивающие связность и цельность высказываний в дискурсе. Также в нижеприведенных примерах актуализируются функции грамматических дискурсивных маркеров в вопросе и ответе. Грамматические дискурсивные маркеры выполняют вспомогательную, информативную функции, функцию по организации дискурса.

Лексический маркер *well* в ответе функционирует как «осуждение, угроза»:

Well, you failed extremely well. (RC)

Well, well, well... something told me I might find you here. (LCC)

Лексический дискурсивный маркер

fine актуализирует функции «предостережение, предупреждение, угроза»:

*Okay, **fine**, but when your mom dies, she totally owes me.* (LCC)

*If you don't want to support me, **fine**.* (LCC)

Следующий лексический дискурсивный маркер – *anyway* – имеет функции «уход от темы, критика, осуждение»:

*But... no, that was before... **anyway**.* (RC)

*The guy is married with kids, you keep trying to jump him **anyway**.* (BNC)

Далее, грамматический дискурсивный маркер *What do you mean...?* актуализирует такие функции как «недовольство, негодование, возмущение, критика»:

*Larry Wilson, **what do you mean** by acting that way with Herbert?*

***What do you mean**, you don't deliver dresses?*

И, наконец, грамматический маркер *How could you...?* обладает функциями «возмущение, негодование, разочарование»:

***How could you** learn nothing from it?* (RC)

***How could you** invade her privacy?* (RC)

Исследование вербальной агрессии в функциональном аспекте на примере диалогического дискурса характеризуется комплексным взаимодействием языковых средств является и является перспективным направлением. Для актуализации вербальной агрессии используются дискурсивные маркеры, описание функционального потенциала которых важно для последующего формирования навыков предотвращения проявления агрессии в речи и построения эффективной речевой коммуникации.

Список литературы

1. Агафонова К. Е. Словесные выпады в политическом дискурсе: (в поисках терминологии) // Русский язык за рубежом. 2015. № 3. С. 71–75.
2. Акулич М. М. Троллинг в социальных сетях; возникновение и развитие // Вестник РУДН, серия Социология, 2012, № 3. С. 30–37.
3. Басовская Е. Н. Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации // Критика и семиотика. 2004. Вып. 7. С. 257–263.
4. Белоус Н. А. Конфликтный дискурс в коммуникативном пространстве: семантические и прагматические аспекты. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. Краснодар, 2008. 48 с.
5. Бугрова С. Е. Феномен коммуникативной неудачи в рамках коммуникативно-прагматической парадигмы // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 21 (275). Филология. Искусствоведение. Вып. 68. С. 22–26.
6. Будко К. В. Классификация языковых средств выражения вербальной агрессии в интернет-комментариях // Рефлексия. 2016. № 6. С. 20–23.
7. Вахрушев А. А. Конфликт в ситуации деловой межкультурной коммуникации: вербальная агрессия VS языковая толерантность // Вестник Челябинского государственного университета. 2010, № 4 (185). Филология. Искусствоведение. Вып. 40. С. 53–58.
8. Внебрачных Р. А. Троллинг как форма социальной агрессии в виртуальных сообществах // Вестник УдГУ. Философия. Социология. Психология. Педагогика, 2012. Вып. 1. С. 48–51.
9. Воронцова Т. А. Троллинг и флейминг: речевая агрессия в интернет-коммуникации // Вестник УдГУ. Сер. История и филология, 2016, т. 26, вып. 2. С. 109–116.
10. Епихина Е. М. Коммуникативная ошибка как нарушение формульной модели поведения // Актуальные вопросы филологии и культурологии»: материалы международной заочной научно-практической конференции. (03 мая 2011 г.) Новосибирск: ЭНСКЕ, 2011. С. 74–79.

11. Коноваленко И. В. Языковая личность в личностно-ориентированном конфликтном дискурсе // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 10. С. 44–47.
12. Кронгауз М. А. Речевой этикет. URL: <https://postnauka.ru/video/12524> (дата обращения: 10.11.2019).
13. Махина Л. А. Вербальные и невербальные средства выражения коммуникативно-прагматической категории «враждебность» в конфликтных текстах (на материале современного немецкого языка): диссертация ... кандидата филологических наук. М., 2017. 428 с.
14. Мерзлякова В. Н. Троллинг как форма диалога. URL: <https://echo.msk.ru/programs/speakrus/2200784-echo/> (дата обращения: 10.11.2019).
15. Минина С. В. Аномальные коммуникативные ситуации, обусловленные нарушением принципа кооперации. Автореф. дисс. на соискание уч. степ. канд. филол. наук. Орел. 2006. 28 с.
16. Мишланов В. А., Салимовский В. А. Дискурс враждебности как социальный феномен // Язык вражды и язык согласия в социокультурном контексте современности / отв. ред. И. Т. Вепрева, Н. А. Купина, О. А. Михайлова. Екатеринбург: УрГУ, 2006. С. 56–66.
17. Национальный корпус русского языка. (НКРЯ) URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 10.11.2019).
18. Полякова С. Е. Понятие и причины возникновения коммуникативных неудач // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2012. № 1, Т. 7 Филология. С. 83–92.
19. Пушина Н. И., Маханькова Н. В., Широких Е. А. Коммуникативные неудачи в межкультурной коммуникации: причины, типология, стратегии минимизации. Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. Ижевск. Изд-во: Удмуртский государственный университет. 2015. Т. 25. № 6. С. 28–34.
20. Серебрякова А. Ю. О причинах коммуникативных неудач // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». 2013. Том 10, № 1. С. 98–100.
21. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М.Н. Кожина / под ред. М. Н. Кожиной. 2-е изд., испр. и доп. М. Флинта: Наука, 2006. 696 с.
22. Филиппова И. Ю. Вербальная агрессия и речевое насилие в информационно-коммуникативном процессе // Язык. Текст. Дискурс. 2009. № 7. С. 153–158.
23. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. 1973 / пер. с англ. Э.М. Телятниковой, Т.В. Панфилова. М.: Аст, 2004. 635 с.
24. Чехлыстова С. И. Нарушение принципов речевого общения в конфликтном дискурсе. Языковой дискурс в социальной практике: материалы Междунар. научно-практ. конф. Тверь, ТвГУ, 2016. С. 267–277.
25. Шилихина К. М. О коммуникативных неудачах при попытке модифицировать поведение или эмоционально-психологическое состояние собеседника // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: Вестник Российской риторической ассоциации / Краснояр. гос. ун-т; под ред. А. П. Сковородникова. Вып. 1 (8). Красноярск, 1999. С. 49–52.
26. British National Corpus. (BNC) URL: <https://corpus.byu.edu/bnc/> (дата обращения: 10.11.2019).
27. Leipzig Corpora Collection. (LCC) URL: <http://wortschatz.uni-leipzig.de/en> (дата обращения: 10.11.2019).
28. Reverso Dictionary: translation, context, definition, synonyms. (RC) URL: <https://dictionary.reverso.net/> (дата обращения: 10.11.2019).

УДК 811.111'37

М. В. Стефанович, У. Л. Кшеновская, А. В. Стародубцева
(Новосибирский государственный педагогический университет)

НАРЕЧИЯ НА -LY ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ: КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ АСПЕКТ

В данной статье в центре исследовательского внимания находится модус зрительного восприятия, поскольку именно он является доминирующим из всех перцептивных модусов. При этом большинство когнитивных процессов в сознании человека проходит в бессознательном режиме, поэтому возможность фиксировать результаты каждого этапа процесса зрительного восприятия отсутствует. Таким образом, субъективная природа процесса зрительного восприятия и особенности его протекания создают условия для регулярного дискурсивного употребления наречий на -ly зрительного восприятия в качестве лексических единиц, которые характеризуют и восполняют степень неполноты и неточности результата зрительного восприятия.

Ключевые слова: зрительное восприятие, наречие, когнитивно-дискурсивный подход.

Stefanovich M. V., Kshenovskaya U. L., Starodubtseva A. V.

ADVERBS IN -LY VISUAL PERCEPTION: COGNITIVE-DISCURSIVE ASPECT

The research focuses on the mode of visual perception, which, being the dominant one, collects signals from the reality into a single image. Most cognitive processes in the human mind take place unconsciously, therefore it seems next to impossible to record each stage in a visual perception process, which results in receiving incomplete, imprecise or insufficient information. Thus, the subjective nature of visual perception and its characteristic features provide conditions for the regular discursive employment of visual perception adverbs to specify and compensate for the incompleteness and imprecision of the information received through senses.

Keywords: visual perception, adverb, cognitive-discursive approach.

В рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы научного знания [10] в лингвистике стала очевидной необходимость смещения фокуса исследований от «языка в человеке» к «человеку в языке» [7, с. 122] и изучения социокультурной действительности и речевой деятельности человека с точки зрения «когнитивных структур, лежащих в глубинах сознания личности» [11, с. 39]. Такой подход утверждает междисциплинарность в качестве более объективной исследовательской стратегии, где в фокусе внимания находится трансфер знаний [4, с. 43].

Недискретный образ мира в сознании человека формируется из ощущений, порожденных непосредственным контактом человека с окружающей дей-

ствительностью, которые поступают в мозг по сенсорным каналам. В зависимости от доминирующего способа поступления и переработки полученных знаний о мире выделяют следующие виды перцептивной модальности: визуальная (зрение), аудиальная (слух), кинестетическая (осязание), густаторная (вкус) и обонятельная (запах) модальности [12, с. 220]. Качество ощущений, выделяемое в рамках одной модальности, называется перцептивным модусом [3, с. 342].

В данной статье в центре исследовательского внимания находится модус зрительного восприятия, поскольку именно он, являясь доминирующим из всех перцептивных модусов, собирает отдельные представления – результа-

ты деятельности других перцептивных модусов – в единый монолитный образ. Участвуя в процессах мышления, такой образ сохраняется в иконической памяти, которая обеспечивает его последующий перевод в кратковременную память [5, с. 83]. Вместе с тем, сформированный образ не является математической суммой всех задействованных ощущений: большое значение в процессе его формирования имеет предыдущий жизненный опыт человека, приобретенные им знания, этнокультурный опыт [14, с. 206], что позволяет говорить о субъективной природе получаемых ощущений [15, с. 90].

Ведущая роль модуса зрительного восприятия подтверждается статистическими данными: человек получает не менее 80% знаний об окружающем мире посредством зрения [13, с. 184]. Соответственно, в первую очередь именно результаты зрительного восприятия, т.е. зрительные признаки (размер, форма, цвет, яркость, контрастность, резкость, размер, глубина, расстояние, движение, скорость, количество, местоположение и др.), приобретают определенную семантику и «упаковываются» в слова. При этом в процессе концептуализации действительности различные зрительные признаки активно взаимодействуют друг с другом, образуя сложные перцептивные корреляции. В результате использования разных способов категоризации событий и предметов окружающего мира, зрительное восприятие подвергается в языке более плотной номинации. Лексика зрительного восприятия, погруженная в контексты, семантически обогащается, усложняется и «обрастает» дополнительными смыслами, что дает возможность современной научной литературе трактовать модус зрительного восприятия в более широком смысле и учитывать «весь спектр субъективных смыслов, как высказывания-предложения, так и выска-

зывания-текста» [9, с. 112].

Материалом настоящего исследования послужили наречия на -ly, которые, несмотря на высокую частотность употребления, тем не менее не получили достаточного освещения в научной литературе. Наречия на -ly неоднозначны и самобытны, и причина такой самобытности, на наш взгляд, заключается не только в семантических особенностях производящей основы, но и в категориальном значении признака второго порядка или признака, который является своеобразным фильтром: с одной стороны, он организует разнородное семантическое пространство этих единиц в единую структуру, а с другой стороны он наделяет данные единицы широчайшими функциональными возможностями [16, с. 8]. В результате, исследователи наблюдают проницаемые, «жидкие» (liquid) границы между разными рядами наречий на -ly, при этом их высокая динамичность контекстного существования выражается в нередких случаях синкретичной реализации разных значений и в невозможности их однозначной интерпретации внутри ограниченного контекста [8, с. 378-387].

В рамках данного исследования из обширного материала были отобраны более 30 наречий на -ly зрительного восприятия, которые будучи элементами определенных языковых моделей, обозначающих фрагменты окружающего мира, хранят и передают информацию как о самом процессе восприятия зрением, так о его различных характеристиках. Вместе с тем, важно отметить, что «воспринимаемость объекта имплицитно при активации в высказывании смысла «быть открытым взгляду» даже в отсутствие в когнитивной сцене элемента НАБЛЮДАТЕЛЬ. Данный смысл кодируется в виде семы лексического значения предикатных слов» [6, с. 59]. Эта информация инкорпорирована в семантические

структуры исследуемых единиц в виде общего интегрального компонента «видимое глазу», например: **visually** [in a way that is related to the *appearance* of something], **visibly** [in a way that is easy to *see* or *notice*], **optically** [connected with *sight*], **perceptibly** [in a way that is *seen*], **perceivably** [in a way that is capable of being *perceived*], **tangibly** [in a way that is noticeable], **discernibly** [in a way that is able to be *seen, noticed*], **plainly** [in a way that is easy to *see*], **prominently** [in a way that is easy to *see* or *notice*], **vividly** [in a way that is having or producing very clear and detailed *images*], **apparently** [in a way that is readily *seen, exposed* to sight, open to view], **noticeably** [in a way that is easy to *see*], **clearly** [in a way that people can easily *see*], **conspicuously** [in a way that is very *noticeable* or easy to *see*], **evidently** [in a way that is easy to *see, notice*], **eye-catchingly** [in a way that is attractive or unusual and therefore *noticed*], **obviously** [in a way that is clear for almost anyone to *see* or *understand*] и др.

Указанные наречия на -ly зрительного восприятия стали ключевыми единицами, по которым на материале национального корпуса английского языка (BNC) было проанализировано более 40000 их контекстных реализаций.

Общеизвестно, что зрительное восприятие фрагментов окружающего мира субъективно по своей природе, оно опосредовано человеком – наблюдателем – (его эмоциями, знаниями, мировоззрением, мотивами, ценностями) и не зеркально. Другими словами, сама субъективная природа процесса зрительного восприятия и особенности его протекания создают условия для регулярного дискурсивного употребления наречий на -ly зрительного восприятия в качестве лексических единиц, которые характеризуют и восполняют степень неполноты результата зрительного восприятия.

В отличие от других наречий на -ly,

обладающих статическим, «одномерным» характером [1, с. 120], особенностью семантики исследуемых единиц является наличие обстоятельственной компоненты и параметра наблюдаемости / наблюдателя, которые при условии функционирования в синтаксической препозиции или постпозиции к глаголу, модифицируют предикативное значение предложения [2, с. 20], распространяя параметр наблюдаемости на всю ситуацию, описываемую предложением. Это позволяет обстоятельственной компоненте выступать в качестве маркера фиксации определенного ракурса обзора всей ситуации наблюдаемости. Как показывает широкий семантический диапазон наречий на -ly зрительного восприятия, степень полноты результата зрительного восприятия может быть варьируемым параметром, который служит основой для смещения акцента в семантике исследуемых единиц от обозначения непосредственного зрительного восприятия до выражения мнения.

Так, к наречиям на -ly, транслирующим смысл условно полного зрительного восприятия, т.е. того, что доступно непосредственному восприятию зрением человека, и на основе увиденного делается последующее заключение о событии, относятся единицы *visibly, perceptibly, noticeably, perceivably, tangibly, discernably, prominently, conspicuously, distinctly, eye-catchingly, appreciably* и др. Параметр наблюдаемости, имплицитруемый исследуемыми единицами, определяет содержание ситуации, описываемой предикатом, а обстоятельственная компонента поразному акцентирует ракурсы обзора всей ситуации: как то, что привлекает внимание (4, 6), когда видимым становится сильное психологическое воздействие на человека (2), или когда зрительный образ формируется на основании внешних проявлений признака /

признаков (1,3,5). Например:

(1) Since Munich, the mood of the British people had changed almost **tangibly** (После Мюнхена, настроение британцев **заметно** изменилось, т.е. в поведении британцев появились внешние наблюдаемые признаки, которые свидетельствуют об изменении их отношения к описываемому событию). Ср.:

(2) Ellis started **visibly** at the unexpected voice coming from the corner just inside the door (Элис **заметно** вздрогнула, неожиданно услышав голос, раздающийся из-за угла прямо за дверью) – т.е. неожиданный голос, раздающийся из-за угла прямо за дверью, испугал Элис и явным, наблюдаемым проявлением ее испуга стала физическая реакция: вздрагивание).

(3) Lewis had wondered the same about Mrs Kemp; in particular recalling the curious fact that, for a woman who had so **manifestly** hated her husband, she had reacted to the news of his death with such terrible distress (Льюис подумал тоже самое про миссис Кемп; вспоминая в подробностях тот факт, что для женщины, которая так **явно** ненавидела своего мужа, она тяжело отреагировала на новость о его смерти) – т.е. героиня вела себя по отношению к своему мужу таким образом, что все внешние проявления ее поступков свидетельствовали о ее ненависти к нему, и окружающие люди наблюдали это.

(4) The campaign tactics of the two contestants differed **markedly**. (Тактики в проведении предвыборных кампаниях двух кандидатов **заметно** различались) – т.е. действия, которые совершали оба кандидата во время своих предвыборных кампаний настолько различались, что это привлекло внимание окружающих).

(5) The only parrot of the region, **conspicuously** long-tailed, green, with hooked red bill. (Единственный вид попугаев, с **характерным** длинным хвостом,

зеленого окраса, с изогнутым клювом) – т.е. по характерному для попугая признаку – выделяющемуся длинному хвосту – можно визуальнo отнести его к определенному виду).

(6) He picked up his pace and made his movements even more **eye-catchingly** erratic. (Он ускорил шаг, и его неровная поступь стала еще более **заметной**) – т.е. походка героя стала привлекать еще больше внимания со стороны окружающих его людей.

Явления и предметы окружающего мира, находящиеся в ситуации наблюдаемости, осмысляются человеком по внешним признакам целостно и структурно. Если наблюдающий видит их не полностью, он мысленно достраивает полученную информацию до единого образа, исходя из характера этих признаков и степени их выраженности в соответствии с логикой возможного, т.е. человек видит окружающий мир таким, каким он должен выглядеть согласно его знаниям о мире. Далее зрительная информация фильтруется и отбирается только то, что интересно, важно, ярко, то, что невозможно не заметить. Тем самым зрительное восприятие «запускает» процесс интерпретации данных о явлениях и предметах окружающего мира, в результате которой возможно делать выводы о степени проявления признаков и переосмыслять зрительный опыт по количественной шкале. Например:

(7) When you are feeling worried or anxious do you **noticeably** eat more as a comfort? (Чувствуя тревогу или беспокойство, вы едите **заметно** (= **намного**) больше для успокоения?)

В рассматриваемом примере под параметр «наблюдаемость», задаваемый наречием noticeably, попадает ситуация, описываемая предикатом eat и наречием more в сравнительной степени. Обстоятельственная компонента наречия noticeably «встраивается» в нее

таким образом, что качественная-оценочная характеристика в семантике наречия *noticeably* под влиянием количественной характеристики наречия *more* профилирует оценочно-количественный характеристику, приобретая функцию оценочного квантификатора, и осмысливается как «намного больше». Ср.: *appreciably* later (**намного** позже), *appreciably* better (**намного** лучше).

Подобная перекатегоризация в сфере наречий на *-ly* зрительного восприятия возможна при условии взаимодействия качественно-количественно-оценочной характеристики, присутствующей в их семантической структуре, с качественной характеристикой синтаксического соседа. В результате наречие на *-ly* зрительного восприятия «встраивается» в ситуацию, описываемую предикативным словом или предикатом, профилируя количественную характеристику и реализуя функцию интенсификатора (например, *conspicuously* successful (**очень** успешный), *conspicuously* silent (**очень** тихий), his *conspicuously* pious niece (**очень** набожная племянница); *markedly* different ways (**совершенно** различные), *markedly* successful (**очень** успешный); *noticeably* different (**заметно** отличается); he felt *strikingly* differently (он чувствовал себя **совершенно** по-другому), *strikingly* high rates (**очень** высокие показатели); feeling *distinctly* lonely (чувствуя себя **очень** одиноко) и т.д.

Помимо вышеописанных случаев реализации наречиями на *-ly* зрительного восприятия функции интенсификатора, в их семантическое пространство могут быть также встроены характеристики-критерии (“related to the appearance of something”, “diving a clear and effective picture”, “consisting of pictures”), которые обеспечивают единственно возможный ракурс обзора в модели ситуации наблюдаемости и конкретизируют то, в каком виде осмысливается полученная

зрительная информация. В результате, в наречиях на *-ly* типа *visually*, *pictorially*, *graphically*, *vividly*, *optically* и пр., обстоятельственная компонента проявляет определенную «избирательность» по отношению к семантике предикатов: она «распознает», «притягивает» к себе только те предикаты, которые характеризуются потенциально совместимой сочетаемостью, тем самым конкретизируя ракурс ситуации наблюдаемости. Например:

(8) One may also adduce the fact that a Beethoven symphony often impels its audience to interpret the music *pictorially*, but in no one single way. (Можно также привести тот факт, что симфония Бетховена часто побуждает слушающих **образно** интерпретировать музыку).

В анализируемом примере под параметр «наблюдаемость», задаваемый наречием *pictorially*, попадает вся ситуация, описываемая предикатно-объектной группой to interpret the music. Обстоятельственная компонента наречия *pictorially* «распознает» в предикате to interpret две сочетаемостные возможности: «объяснять» и «переводить с одного языка на другой», совмещает их, профилируя семантические признаки «образно», «в картинках». В результате, ситуация осмысливается таким образом, что симфония Бетховена создает у наблюдателя-слушающего яркие образы, которые помогают ему «переключиться» в другой регистр восприятия информации и осмыслить содержание услышанного.

Таким образом, проведенный анализ наречий на *-ly* зрительного восприятия позволяет по-новому подойти к осмыслению участия когнитивных факторов в семантике языковых единиц. Наречия на *-ly* зрительного восприятия являются лексическими единицами, в которых закодирована информация как о самом процессе восприятия зрением, так о его различных аспектах. Особенность их

семантики заключается в том, что они задают параметр наблюдаемости всей ситуации, описываемой предложением, и характеризуют / специфицирует определенный ракурс обзора в ней, восполняя степень неполноты результата зрительного восприятия.

Список литературы

1. *Вежбицкая А.* Семантические универсалии и описание языка. М.: Языки русской культуры, 1999. 783 с.
2. *Болдырев Н. Н.* Функциональная категоризация английского глагола: Монография. М.: Директ-Медиа, 2016. 213 с.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
4. *Демьянков В. З.* Об антропоцентрическом направлении в когнитивной лингвистике // Когнитивные исследования языка. Антропоцентрический подход в когнитивной лингвистике. Вып. XXVII. 2016. № 1. С. 36–45.
5. *Колесов И. Ю.* О системном характере языковой репрезентации концептов «VISION» И «ЗРИТЕЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ» // Языковое бытие человека и этноса. 2004. № 7. С. 82–86.
6. *Колесов И. Ю.* «Лингвистика видения» и «Лингвистика видимого» // Мир науки, культуры, образования. 2008. № 3 (10). С. 58–61.
7. *Козлова Л. А.* Языковые аномалии как средство реализации креативного потенциала языка и их реализации в тексте // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Сер. Филология. 2012. № 2s(18). С. 121–128.
8. *Козлова Л. А.* Функциональный диапазон английских наречий и их вклад в реализацию основных функций языка // Когнитивные исследования языка. Выпуск XXIV. Личность. Язык. Сознание. Москва-Тамбов, 2016. № 24. С. 378–387.
9. *Копытов О. Н.* Модус на пространстве текста: Монография. Хабаровск: Изд-во ХГИИК, 2012. 299 с.
10. *Кубрякова Е. С.* Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века. М.: Изд-во РГГУ, 1995. С. 141–237.
11. *Манерко Л. А.* Новая методика исследования категоризации в лингвистике // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2000. № 2. С. 39.
12. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Астрель, 2006. 479 с.
13. Психология: учебник для вузов / сост. В. М. Аллахвердов, С. П. Безносков, В.А. Богданов [и др.]. М.: Проспект, 2008. 752 с.
14. *Сагнаева У. Л.* Этническая картина мира, этнические константы и этнокультурные доминанты // Проблемы межкультурной коммуникации в теории языка и лингводидактике: Материалы II Международной научно-практической конференции / под ред. Т. Г. Пшёнкиной. Барнаул: БГПУ, 2006. С. 206–210.
15. *Стародубцева А. В., Сократян А. М.* Лексические средства создания эффекта достоверности информации в газетном тексте // Актуальные проблемы филологии и методик преподавания иностранных языков. 2005. № 9. С. 87–91.
16. *Стефанович М. В.* Семантический диапазон образований с суффиксом -/у и их функции в дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2004. 19 с.
17. British National Corpus [Электронный ресурс]. URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> (дата обращения: 11.09.2019).

УДК 811.161.1+821.161.1

*Е. А. Суховей**(Новосибирский государственный педагогический университет)*

МЕТАФОРА ДОМА В ПОВЕСТИ Л. А. КАССИЛЯ «КОНДУИТ И ШВАМБРАНИЯ» КАК КУЛЬТУРНЫЙ КОД

В статье рассматриваются возможности не прямых (метафорических) языковых средств в реализации авторского замысла на примере метафорической трансформации образа дома как культурного кода в повести Л. Кассиля «Конduit и Швамбрения». Метафорические репрезентации образа дома анализируются с позиций русского языкового сознания, воплощенного в соответствующие культурные коды.

Ключевые слова: метафора, культурный код, авторский замысел, языковая картина мира, Л. Кассиль.

Sukhovey E. A.

THE METAPHOR OF THE HOUSE IN THE STORY BY L. A. KASSIL “CONDUIT AND SHWAMBRANIA” AS A CULTURAL CODE

The article discusses the possibility of indirect (metaphorical) linguistic resources in the implementation of the author's intention by the example of metaphorical transformation of the image in the story home Kassil “Conduit and Shvambrianiya”. Metaphorical representations of the home are analyzed from the standpoint of the Russian language consciousness, embodied in the relevant cultural codes.

Keywords: metaphor, cultural code, author's idea, language picture of the world, L. Kassil.

Понимание феномена культурного кода как определенного набора образов, связанных с каким-либо комплексом стереотипов в сознании [1], позволяет рассматривать языковую метафору в качестве одного из способов поведенческого (а именно – вербального) проявления данного феномена.

В художественном произведении не прямые наименования (в частности, метафоры) часто позволяют выразить то, что по каким-либо причинам невозможно передать с помощью непосредственных, прямых высказываний, и воздействовать таким образом не на сознание читателя, а на «культурное бессознательное», проявляющееся в поведенческих (в том числе, речевых) реакциях.

Поэтому анализ образного строя художественного произведения помогает в наибольшей степени приблизиться

к пониманию авторского замысла. И при работе с художественным текстом важно научить читателя интерпретировать художественные образы, соотнося их с ценностными ориентирами языковой картины мира своего народа, его культурными кодами.

В данной статье мы рассмотрим, как трансформируется метафорический образ дома в повести Л. Кассиля «Конduit и Швамбрения».

В первой части повести (начало XX века, дореволюционный период жизни персонажей) дом описывается через развернутую метафору «корабля в тихой гавани»: *«Наш дом – тоже большой пароход. Дом бросил якорь в тихой гавани Покровской слободы. Папин врачебный кабинет – капитанский мостик. Вход пассажирам второго класса, то есть нам, запрещен. Гостиная – рубка первого класса.*

В столовой – кают-компания. Терраса – открытая палуба. Комната Аннушки и кухня – третий класс, трюм, машинное отделение. Вход пассажирам второго класса сюда тоже запрещен. А жаль... Там настоящий дым. Труба не «как будто», а настоящая. Топка гудит подлинным огнем. Аннушка, кочегар и машинист, шурует кочергой и ухватами. Из рубки требовательно звонят. Самовар дает отходный свисток. Самовар бежит, но Аннушка ловит его и несет, плененного, в кают-компанию».

Эта метафора включена в более общую метафору мира, отражающую детское видение жизни: «Вообще мир для нас – это бухта, заставленная пароходами, жизнь – сплошная навигация, каждый день – рейс».

Дети, выросшие на берегу огромной судоходной реки Волги, представляют весь мир, который пока им не знаком, аналогичным тому миру, в котором проходит их жизнь. Близким и окружающим их людям они приписывают роли членов экипажа, причем роли эти соответствуют значимости данного человека или его социальной роли: так, отец – это капитан (глава, посвященная отцу, так и называется – «Домашний капитан», метафора основана на признаке «главенствование»), кухарка Аннушка – кочегар и машинист (метафора по сходству действия, на это есть отсылка в тексте – «шурует кочергой»), люди, приходящие на кухню, – «пассажиры третьего класса» (метафора по признаку «социальный статус») и др.

Части дома также получают свои метафорические корабельные названия в соответствии с их функциональной отнесенностью: детская спальная комната – *каюта*, кабинет отца – *капитанский мостик*, столовая – *кают-компания*, терраса – *палуба* и т. д.

Образ корабля в тихой гавани в рус-

ском языковом сознании ассоциируется со спокойствием, миром, защищенностью, надежностью, незыблемостью жизни. Ярким тому примером могут служить строки стихотворения А. Блока «Девушка пела в церковном хоре...»:

Девушка пела в церковном хоре
О всех усталых в чужом краю,
О всех кораблях, ушедших в море,
О всех, забывших радость свою. <...>
И всем казалось, что радость будет,
Что в тихой заводи все корабли,
Что на чужбине усталые люди
Светлую жизнь себе обрели.

Видим, что у А. Блока образ ушедших в море кораблей вызывает представление об усталости, забытой радости. Корабли же «в тихой заводи» связываются со «светлой жизнью». Так и читатель повести Л. А. Кассиля через данный культурный код воспринимает изображение жизни семьи как благополучное, безмятежное, безопасное.

Во второй части, описывающей глобальные изменения жизни (первая мировая война, революция, переезды школы из одного здания в другое) изменяется и детское восприятие дома.

Сначала он предстает в образе надежной непоколебимой оси, центра мира: «*центробежные силы ничего не могли поделать с нашим домом. Он непоколебимо оставался надежной осью всей жизни. Все остальное, казалось нам, вертится вокруг него большой опасной каруселью*».

Но с возникновением необходимости вынужденного переезда образ дома теряет свою устойчивость: «*Мы увидели, что центр мира сместился. Историю заказывали не в нашей квартире. Вероятно, в таком положении оказались современники Коперника. Они привыкли считать, что человек – соль Вселенной, а Земля – пуп мироздания, а оказалось, что Земля – крупинка среди тысячи подобных. Подчиняясь взне-*

ным силам, она ходит вокруг Солнца».

В сценах переезда домашняя утварь, а затем новая квартира описываются через метафоры холода и смерти: *«мама героически шагала в голове каравана. Она шла за передним возом, усталая и безрадостная, словно вдова за гробом. В руках ее был поминальный список вещей»; «Новая квартира встретила нас холодно и гулко».*

Затем, когда в комнаты квартиры подселают комиссара, военного, размещают комиссию по борьбе с дезертирством, дом изображается через метафоры проходного, сквозного, уличного пространства: *«Посторонние люди входили и выходили через все двери, и все они казались знакомыми и подходящими для знакомства. Мама привыкла к сквознякам. Сквозняк втягивал в окна красные флаги. Дом стал сквозным. Коридор квартиры стал как бы рукавом улицы. Калитки почему-то игнорировались. Чтобы пройти с улицы во двор, люди шагали прямо через квартиру».*

Образ сквозняка в русском языковом сознании ассоциируется с одной стороны, с переменами и обновлением, а с другой стороны – с опустошением, выхолащиванием некоего содержимого (или содержания) (ср. у Л. Рубальской «не ветер перемен, а просто сквозняки...», у Э. Асадова «Теперь в карманах сквозняки гуляют, И целый длинный месяц впереди» у И. Лазарева «Сквозняки со свистом

дули, Странный сон меня морочил И, ворочаясь в постели от автобусных гудков, Я проснулся среди ночи И нечаянно подумал: « Может, кто живой остался в государстве сквозняков?»). К тому же не случайно в начале повести мы читаем, что *«мама боялась сквозняков и закрывала форточки»*, т. е. мама пыталась защитить, сохранить дом в его первоначальном незыблемом состоянии.

В повести Л. А. Кассиля «Кондуит и Швамбрания» не прямые, метафорические наименования вступают в диссонанс с тем содержанием, которое передано прямыми наименованиями и оценками. Так, автор пишет, что их не устраивал старый уклад жизни, что все социальные изменения они принимали с радостью, пониманием и энтузиазмом. Но метафорическая трансформация образа дома от корабля в тихой гавани и устойчивой мировой оси до проходного двора, где «хозяйничают» сквозняки, заставляет усомниться в искренности прямых высказываний и наводит на мысль о вынужденном соблюдении писателем конъюнктурных требований времени, когда сожаления о «буржуазном» прошлом не просто не приветствовались – они сурово карались. И выразить свое истинное отношение можно было только иносказательно, метафорически, апеллируя к культурному коду читателя.

Список литературы

1. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии. М: Вече, 2003. 512 с.

УДК 811.112.2

Н. П. Сюткина*(Пермский государственный национальный исследовательский университет)*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕЖДОМЕТНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В СИТУАЦИИ КАУЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ МОДИФИКАЦИИ

В настоящей статье рассматриваются междометные фразеологические единицы в ситуации каузации эмоциональной модификации на материале русского и немецкого языков. К положительной семантике относятся успокоение и одобрение. Междометные фразеологизмы, актуализирующие отрицательную модификацию эмоционального состояния, реализуют значение предостережения и угрозы.

Ключевые слова: эмотивные каузативы, междометия, производные междометия, междометные фразеологизмы, ситуация каузации эмоциональной модификации, десемантизация, прагматикализация.

Syutkina N. P.

THE FUNCTIONING OF PHRASEOLOGICAL INTERJECTIONS IN A SITUATION OF CAUSATION OF EMOTIONAL MODIFICATION

This article discusses interdomain phraseological units in a situation of emotional modification causation on the material of the Russian and German languages. Positive semantics include calm and approval. Interdomain phraseological units that actualize a negative modification of the emotional state realize the meaning of caution and threat.

Keywords: emotive causatives, interjections, derivative interjections, interdental idioms, situation of emotional modification causation, desemantization, pragmaticalization.

В фокусе нашего внимания находится ситуация каузации эмоциональной модификации, то есть такая ситуация, в которой задействованы два участника: каузатор и объект каузации, каузатор оказывает воздействие на объект с целью изменить его эмоциональное состояние. В результате такого воздействия эмоциональный статус объекта каузации меняется на положительный, отрицательный либо нейтральный по отношению к исходному. К прототипическим компонентам ситуации эмоциональной модификации, кроме субъекта и объекта каузации, относится также результат каузации, который актуализируется эмотивным каузативом – глаголом, который объединяет в своем значении две семы: сему каузации и сему эмотивности. Таковыми глаголами являются, например,

в русском языке: *радовать, огорчать, очаровать, заинтересовать, опечалить, разозлить, разгневить*, в немецком языке: *beglücken, erfreuen, erzürnen, stimmen, beleidigen, provozieren, verärgern* и другие. Однако, каузация модификации эмоционального состояния может актуализироваться не только отдельной лексемой – эмотивным каузативом, но и функциональной структурой, то есть синтетическим каузативом, где каузативное значение реализует каузативным глагол, а эмотивное значение привносит именная группа. Например, в русском языке: *доставить радость, сделать счастливым, нагнать страху, привести в чувство*; в немецком языке: *Freude bereiten, glücklich stimmen, in Panik versetzen, Interesse wecken* и другие. В таких структурах мы наблюдаем

процесс грамматикализации, то есть процесс утраты лексической единицей ее значения и приобретения ею грамматического статуса.

Однако, в рассматриваемой нами ситуации возможно еще одно явление, отражающее динамические явления в языке, а именно – процесс прагматикализации, поскольку функцию каузации эмоциональной модификации могут выполнять устойчивые сочетания – междометные фразеологизмы. Рассмотрим, что представляет собой это явление.

Несомненно, данный разряд речевых единиц относится к производным междометиям. Границы этого класса на сегодняшний день не определены окончательно и еще ведется дискуссия о том, относятся ли так называемые междометные высказывания к междометиям. Мы разделяем точку зрения таких лингвистов, как Квеселевич Д.И., Сасина В.П. [1], Коминэ Ю [2, 3], Кунин А.В. [5], Куклина И.Н. [4], Яковлева Е.В. [9, 10] и др., которые относят междометные фразеологизмы к производным междометиям, и понимают под данными единицами «свободные словосочетания и другие единицы, утратившие первоначальное значение и выступающие в функции междометий» [2]. «В результате экспрессивного переосмысления междометные фразеологические единицы превращаются в обобщенные выразители эмоций и волеизъявления, а иногда и того, и другого вместе, вследствие чего значение подобных междометных образований является немотивированным» [5, с. 420].

Функция, которую выполняют междометные фразеологизмы, а именно – выражение эмоций, полностью совпадает с функцией междометий, что и позволяет нам говорить о том, что это два разряда одного явления. Как и междометие, они не являются членами предложения, занимая обособленную позицию. Общими категориальными

признаками междометных фразеологических единиц являются их «специфическая синтаксическая функция в качестве самостоятельных интонационно оформленных нечлененых фраз и общее значение реакции на соседнюю реплику или ситуацию» [7, с. 92–93]. К свойствам фразеологизмов относятся целостность значения, воспроизводимость и устойчивость. «Устойчивость фразеологических единиц проявляется в их способности воспроизводиться, но не организовываться в процессе речи» [8, с. 125] Таким образом, междометные фразеологизмы обладают формальными признаками фразеологизмов, в функциональном аспекте представляют собой средство актуализации эмоционального отношения. «Отраженное сознанием обобщенное выражение эмоции, эмоционального состояния является сигнификатом междометия. Компоненты эмотивности (экспрессивность, интенсивность, оценочность) составляют коннотативный аспект междометия. Денотативный аспект междометной семантики проявляется в соотношении междометия в каждом отдельном случае контекстной реализации с экстралингвистической ситуацией» [5, с. 420].

С точки зрения структуры предложения междометные фразеологизмы, как все междометия, не обладают грамматическими признаками и не являются членами предложения. «Значение фразеологизмов междометного характера связано с экспрессивно-эмоциональной, волевой сферой поведения человека, непосредственным выразителем которой они являются, и не вытекает из номинативных значений слов, входящих в их структуру. Междометные фразеологизмы представляют сочетания полнозначительных слов, в которых лексико-грамматические связи имеют значение только как средство внешней организации» [4, с. 66].

В.Ю. Меликян отмечает тенденцию

к увеличению количества нечлененых предложений, объясняя это стремлением языка «к конвенциализации, устойчивости, системности, регулярности и объясняется такими наиболее характерными свойствами нечлененых синтаксических построений, как экономность, эмоциональность и высокой степени экспрессивность. Нечлененые предложения выступают в качестве одного из наиболее ярких средств эмоционально-экспрессивной экспликации коммуникативного смысла» [6, с. 57]. Таким образом, такие фразеологизмы выступают как целостные предложения, с закрепленной эмотивной семантикой.

Рассматривая ситуацию каузации эмоциональной модификации, нельзя обойти вниманием междометные фразеологические конструкции. Они, подобно, лексическому и аналитическому каузативу, выполняют те же функции побуждения к тем или иным эмоциям. Но здесь мы имеем дело с «выкристаллизованным» с течением времени устойчивым оборотом, за которым функция мотивации к определенной эмоции прочно закрепилась в речи.

Каузация положительной эмоциональной модификации может актуализироваться такими фразеологическими единицами как, в немецком языке: *Kopf hoch! Immer Mut! Nur Mut! Hals- und Beinbruch! Dieses Wort in Gottes Ohr! Ruhig Blut! Immer mit der Ruhe! Immer sachte! Fassen Sie Mut! Nehmen Sie allen Ihren Mut zusammen! Halte die Ohren steif! Nur keine Schwäche zeigen! Keine Angst! / Keine Bange! Immer zu! / Nur zu! Lass den Mut nicht sinken! Mach dir nichts daraus! Abwarten und Tee trinken! Es wird schon wieder werden! Die Welt wird nicht gleich aus den Angeln gehen. Das wird den Kopf nicht kosten. Das kann den Hals nicht kosten. Deshalb wird man dich nicht gleich auffressen. So was kommt in den besten Familien vor. Es ist noch nicht aller Tage Abend. Es geht den Menschen wie den Leuten. Ende gut, alles gut.*

В русском языке: *Лиха беда – начало! Ни пуха, ни пера! Твои бы слова да Богу в уши. Собери все мужество в кулак! Держи хвост пистолетом! Еще не вечер! Еще не все потеряно! Только без паники! Только не показывай слабости! Не бойся! Не робей! Не принимай близко к сердцу. Не унывай! Не наводи панику! Не оторвут же за это голову. Поживем – увидим. Все образуется. Ничего страшного! Сохраняй спокойствие! Подумаешь, дело! Пустяки! Все перемелется, мука будет. Выше голову. Что ни делается, все к лучшему. Век живи, век надейся. Терпи, казак, атаманом будешь. Будет и на нашей улице праздник. Чему быть, тому не миновать.*

Среди междометных фразеологизмов положительной семантики можно выделить следующие разряды значений:

Успокоение:

- *Für den Burschen ist es qualvoll, sie anzusehen, den gebeugten Nacken, ihre abgrundtiefe Traurigkeit. «Mach dir nichts draus», sagt er und drückt unbeholfen ihre Hand. „Mach dir nichts daraus, ich bin ja hier ...“ (Ngram).*

- *Unser ganzes Denken gilt ja nur Dir und ich bitte Dich, lass Deinen Mut nicht sinken. Es ist zwar leichter gesagt als getan, aber ich weiß, dass Du durchhalten wirst (Ngram).*

- *Ладно, не переживай, — сказал Шевцов. — Все образуется, в конце концов ты для нее герой, который получил ранение при выполнении боевого задания (НК).*

- *Все будет хорошо — и очень скоро. Целую тебя крепко, моя маленькая добросовестная ученица, не унывай! Грызи дальше гранит науки! Все образуется (НК).*

Ободрение:

- *„Kopf hoch, meine kleine Lisa“, sagte Onkel Willi, der ihre Traurigkeit bemerkte (dwds).*

- *Mit einem „Gute Fahrt und Hals und Beinbruch“ überließ er mich schließlich meinem Schicksal, das nun seinen Lauf*

nehmen sollte (Corpora).

- **Выше голову**, Михайлов. Ничего из ряда вон не случилось, пока нам больно – это ещё жизнь (НК).

- Если смерть, то не зря! Выше голову, брат! (НК).

- Не дергайся – служба сопливых не любит. Словом, **держи хвост пистоле-том**. (НК).

Модификацию отрицательного эмоционального состояния актуализируют следующие междометные немецкие фразеологизмы: *Na, warte! Wir sprechen uns noch! Ich werde dich Bescheidenheit lehren! Ich werde dir gleich! Den werde ich mir mal greifen / langen! Dem werde ich's versalzen! Gnade dir Gott! Das wollte ich dir auch geraten haben! Das ist die letzte Warnung! Das darf nicht wieder vorkommen! Das werden Sie noch bereuen! Ich werde dir schon noch Manieren beibringen! Jetzt wirst du was erleben! Dir werde ich es zeigen! Dem werd' ich's versalzen! Dem werd' ich die Suppe versalzen! Er soll mir nur kommen! Wir sprechen uns noch! Du wirst mich noch kennenlernen! Das Maß ist voll! Du kriegst eins/was hinter die Löffel!*

В русском языке: *Я это еще припомню! Ну, погоди же! Не жди пощады! Я тебя научу вежливости! Вот я тебя! Чтобы этого больше не было! Доберусь я до тебя! Я тебе задам! Это последнее предупреждение! Вы об этом еще пожалеете! Я ему еще покажу кузькину мать! Уж я ему устрою! Я тебе покажу! Сейчас ты у меня узнаешь! Я тебе покажу, как надо себя вести! Пусть он мне только попадется! Ты меня еще узнаешь! Мы еще встретимся! Кончилось мое терпение! Сейчас как врежу! Хорошего понемножку!*

Междометные фразеологизмы, актуализирующие отрицательную модификацию эмоционального состояния, актуализируют значение предостережения и угрозы.

Предостережение:

- *Na, warte, das wirst du noch bereuen!*

(Ngram).

- Hier sind die Vorratskammern voll Korn und Fleisch. Weshalb sollen die Kinder der Gerechten hungern und die Übeltäter im Überfluß leben? Jetzt aber ist ihre Zeit vorbei. Das Maß ist voll, Kavalier! (Ngram)

- Даже денег на погром не пожалел, сволочь. Ну, погоди у меня, ресторатор! Я человек смирный, но кто хочет войны, тот ее получит (НК).

Угроза:

- „*Na warte, das werde ich Mutter sagen, dass Du Dich versteckt hast!*“, schimpfte ich, war innerlich aber froh, sie gefunden zu haben (Ngram).

- Die Freude, die könnte Euch arg **versalzen werden** (Ngram).

- Aber diese Suppe **werde** ich ihnen **versalzen**. Mit Riesensätzen eilte er hinter den Banditen her. Es dauerte auch nicht lange und er bekam sie ins Visier (Ngram).

- Вот что, – вдруг окаменев лицом, сказал красавец следователь, – **кончилось мое терпение**. Скажи ей, пусть разуется. Софичка поняла его слова и растерялась. – Он что, сказал, чтобы я разулась? – спросила она по-абхазски. – Да, – кивнул переводчик, мрачней. Он сам еще не знал, что собирается делать следователь, но ничего хорошего не ожидал (НК).

Основные характерные черты междометий заключаются в их побудительной и эмотивной функции, при этом эти две функции тесно переплетаются между собой, становятся неотделимыми друг от друга в междометном высказывании. Междометные обороты – свойство живой речи. Они представляют собой более экономные, краткие и эмоциональные формы выражения отношения говорящего к объективному миру. Характерная для них образность усиливает эмоциональное воздействие от высказывания, в результате чего происходит увеличение иллюкативной силы высказывания.

Список литературы

1. Квеселевич Д. И. Сасина В. П. Русско-английский словарь междометий. М.: Астрель, АСТ. 2001. 512 с.
2. Коминэ Ю. Функционально-прагматические характеристики русских междометных высказываний. Автореф. ... к. филол. н. 1999. URL: <http://cheloveknauka.com/funktsionalno-pragmaticcheskie-harakteristiki-russkih-mezhdometnyh-vyskazyvaniy> (дата обращения: 27.01.2018).
3. Коминэ Ю. Экспрессия, эмоции, оценки в междометных высказываниях // Международная научно-практическая конференция к 200-летию со дня рождения А. С. Пушкина. Сб. науч. статей. Тула. Изд-во «Тульский государственный университет», 1999. С. 143–145.
4. Куклина И. Н. Явления фразеологизации и дефразеологизации в языке современной прессы. Дисс. ... к. филол. н. М., 2006. 251 с.
5. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. Уч. пос. для ин-тов и фак. иностр. яз. 3-е изд. стер. Дубна: Феникс+. 2005. 488 с.
6. Меликян В. Ю. Современный русский язык. Синтаксис нечленимого предложения. Учебное пособие. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ. 2004. 288 с.
7. Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест / Отв. ред. Е. А. Земская. М.: Наука. 1983. 239 с.
8. Шишимер Л. Ф. О лингвистическом статусе междометных фразеологических единиц // Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Пятигорск: Изд-во «Пятигорский государственный лингвистический университет», 2016. С. 125–129.
9. Яковлева Е. В. Десемантизация как базовый принцип вербализации эмотивного начала междометных и релятивных конструкций // Гуманитарные и юридические исследования. № 1. 2016. С. 218–221.
10. Яковлева Е. В. Функциональная специфика междометий и релятивных конструкций как элементов эмотивного смысла в текстах психологической прозы: дисс. ... к. филол. н. Ставрополь. 2017. 203 с.

Источники иллюстративного материала и корпуса

1. Корпус немецкого языка (электронный словарь немецкого языка) – www.dwds.de (дата обращения: 27.08.2019)
2. Google Books Ngram Viewer – Исследовательский ресурс <https://books.google.com/ngrams> (дата обращения 27.06.2019)

Список принятых обозначений и сокращений

1. dwds – Корпус немецкого языка (электронный словарь).
2. Ngram – электронный исследовательский ресурс NgramViewer.
3. НК – Национальный корпус русского языка.

УДК 811.112.2

Ю. Ю. Хлыстунова*(Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В. М. Шукшина)***Н. Н. Ульянова***(Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации)***СТИЛЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ФОРМ ПРИВЕТСТВИЯ И ПРОЩАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

Статья посвящена речевому этикету, который является неотъемлемой частью культуры и социума в целом, поэтому сформированность коммуникативных умений людей может служить показателями уровня культурного развития и нравственного климата общества в целом. Такие этикетные формы как «прощание» и «приветствие» являются наиболее употребимые в речи, которые могут отражать не только коммуникативное поведение народа, но и собственно формирование лексических единиц и использование их в повседневной речи.

Ключевые слова: речевой этикет, культура, коммуникативные умения, этикетные формы.

Khlystunova Yu. Yu., Ulyanova N. N.**STYLE DIFFERENTIATION OF FORMS OF GREETING AND PARTING (ON THE MATERIAL OF THE GERMAN LANGUAGE)**

The article under study is devoted to the speech etiquette which represents the integral part of culture and society, that is why the formation of people's communicative skills may serve the indicator of the cultural development level and social moral climate on the whole. Such etiquette forms as "parting" and "greeting" present the most frequently used forms in speech and reflect not only people's communicative behavior but the formation of lexical units and their usage in everyday speech.

Keywords: the speech etiquette, the culture, the communicative skills, the etiquette forms.

Любой человеческий социум невозможно представить без особых специфических черт, связанных с культурой поведения и общения, поскольку именно они играют значимую роль в жизни общества, в бытовом и деловом обиходе.

Одной из наиболее важных черт культуры является (речевой) этикет. Так, Н.И. Формановская под этикетом понимает совокупность правил поведения, касающихся отношений к людям (формы обращения и приветствий, прощаний, поведение в общественных местах, манеры, одежда). Этикет свойственен всем народам и отражает национальную специфику общения каждой нации [2, с. 392].

Для каждой страны, народа, культуры присуща своя национальная специфика, отражающая особенности языка, особенности нравов и обычаев, а также

собственно сам социальный этикет (что разрешено / запрещено).

В современных лексикографических источниках можно найти достаточно большое количество лексических единиц, которые относятся к этикетным формам (формулы приветствия, прощания, извинения, благодарности и формулы «Пожалуйста!»). В рамках одной статьи невозможно рассмотреть все этикетные формы, поэтому акцент в данной работе делается на формы приветствия и прощания, как наиболее употребимые.

Актуальность работы обусловлена тем, что анализ исследуемых явлений не проводился с позиции стилиевой дифференциации, соответственно с прагматического аспекта.

Опираясь на кандидатскую диссертацию

цию Н.Н. Гранковой «Прагматические особенности сниженной лексики в немецком дискурсе», в которой проанализированы труды таких ученых, как И.Р. Гальперин, В.Д. Девкин, К. Лейн, Д.Г. Мальнева, Е.А. Коломиец, Г.Я. Солганик, а также, проведен анализ отобранного фактического материала, данная статья ориентируется на следующую стиливую дифференциацию лексических единиц современного немецкого языка:

- литературный язык;
- разговорная лексика;

- диалектизмы;
- жаргонизмы;
- сленг;
- вульгаризмы;
- обценная лексика [1, с. 30].

Методом сплошной выборки из лексикографических источников были отобраны лексические единицы со значением формул приветствия и прощания. Отобранный фактический материал позволил выявить лексемы по исследуемому феномену, которые стилистически принадлежат к разным сферам функционирования (см. Таблица 1)

Таблица 1

Стилевая дифференциация немецких этикетных форм

Стилевая дифференциация	Приветствие	Прощание
1	2	3
литературный язык	Guten Tag! Grüß Gott! Gute Nacht! Guten Morgen!	Leben Sie wohl! Auf ein baldiges/glückliches Wiedersehen! Bis morgen! Auf Wiederhören! Wir sehen uns! Bis bald! Bis morgen! Bis gleich! Alles Gute! Gute Nacht! Guten Abend! Einen schönen Abend! Einen schönen Tag!
разговорная лексика	Tagchen! Tag! Tagt! Hallo! Hallochen! Hi! Salut! Salute!	Tschüß! Machs gut! Sei geküsst Tschau! Adieu! Ade! Wiederschauen! Mach's gut!
диалектизмы	Salü!	Tschüß! Tschüss! Tschühüs! Tschör!
сленг	Hallot! Hallochent! Hallschent! Hit! Heyt!	Tschüssikowski! Tschüssiinki! Adjo! Good bay! Tschoho!

1	2	3
		Schoho! Dschi! Sehli! Adschis! Tschissie! Tschisschen!
вульгаризм	—	—
обценная лексика	—	—

Данная таблица наглядно демонстрирует, что формы приветствия и прощания имеют двустороннюю, можно даже сказать противоположную сущность. С одной стороны, формы прощания и приветствия образуют фундаментальные составные части речевого этикета, которые являются нормой любого языка, в данном случае немецкого, а, с другой, фактический материал доказывает, что формы приветствия и прощания могут принадлежать к сниженным лексическим единицам, тем самым выходя за нормы литературного языка.

Что касается вульгаризмов и обценных лексических единиц, то они в процессе сплошной выборки в виде свободных лексических единиц представлены не были, однако это не означает, что их не существует. Формы прощания на самых сниженных ступенях представлены в виде глаголов, которые предполагают какое-либо соответствующее действие от коммуниканта, в данном случае уйти, например, *Hau ab!*, *Verpiss dich!*, *Verschmeisse!*, *Leg mich doch!*. Формы приветствия не представлены ни отдельными лексемами, ни глаголами, для передачи их особой сниженности адресат добавляет определенные лексемы, например, *Scheissmorgen*, *Mistabend* и т. д.

Как известно, любой разговор начинается с приветствия, будь то официальные переговоры или обычный разговор двух друзей. Немецкий язык богат формулами приветствия, обусловлено это

в первую очередь тем, что употребление речевых клише и форм приветствия зависит от речевой ситуации и собственно социальной среды.

Анализируя использование и перевод такой универсальной немецкой фразы приветствия как «*Guten Tag!*», можно сделать вывод, что наиболее подходящим русским эквивалентом к данной форме приветствия является «Добрый день!». Поскольку дословным переводом к слову «*gut*», является, как известно, русское «хорошо», то данная фраза должна была переводиться «Хорошего дня!». Но в русском обиходе этикетная форма «Хорошего дня!» является скорее пожеланием, но не приветствием.

Эквивалентом немецкого «*Guten Tag!*» может быть и часто употребляемая форма «Здравствуй!». Эта формула не обусловлена временем суток и может употребляться практически в любой ситуации приветствия.

Универсальная формула приветствия «*Guten Tag!*», употребляемая в официальной и нейтральной обстановке общения, имеет следующие разговорные варианты: «*Tag!*», «*Tagt!*», «*Tagchen*», «*Tach!*», «*Tachchen!*». Разговорный вариант «*Tag!*» немецкой формы приветствия «*Guten Tag!*» употребляется преимущественно среди знакомых людей и молодежи и не может использоваться в официальной сфере общения.

В русском же языке данная этикетная формула не может являться одной из форм приветствия как в неофициальной,

так и в официальной обстановке общения, поскольку ее буквальный перевод – «день». Употребляются такие ее варианты как «Привет!» и «Здравствуй!».

Немецкая этикетная форма приветствия «Guten Morgen!» является схожей с формой приветствия «Guten Tag!» по характеру перевода. Адекватный-перевод немецкому «guten» во фразе «Guten Morgen!» является «добрый» и, соответственно, «Доброе утро!». Но по характеру употребления эти формы в обоих языках различны. Так, для говорящих на немецком языке утро – это часть суток от полуночи до полудня, тогда как для носителей русского языка время, непосредственно следующее за полуночью, – это ночь, а не утро. Однако различия этим не исчерпываются: особенность русской языковой картины мира состоит в том, что время суток в ней определяется деятельностью, которая его наполняет. Приветствие «Доброе утро!» представляет собой нечто вроде поздравления с пробуждением – отсюда форма «С добрым утром!». Так обращаются к человеку, который только что проснулся и еще не начал свою деятельность. В немецком же языке слова «Guten Morgen!» уместны в любое время с утра до обеденного перерыва. Кратким вариантом немецкого приветствия «Guten Morgen!» является «Morgen!» и используется лишь в неофициальной сфере общения. Ей присущи все те же признаки употребления, что и выражению «Guten Morgen!». В немецком языке – от полуночи до полудня, в русском языке – с момента пробуждения и до начала какой-либо деятельности. В русском языке такой краткой формы нет. Но неофициальность данного приветствия может достигаться уменьшительно-ласкательным окончанием слов.

Для создания более благоприятной и теплой обстановки общения некоторые этикетные формулы в немецком языке дополняются определительным прилагательным «schön». Хочется за-

метить, что данная форма приветствия уместна преимущественно в официальной сфере общения: в супермаркете, офисе, на конференции и так далее. Такое приветствие выражает больше чувств и эмоций, чем нейтральное «Guten Tag!»: «Einen schönen guten Tag ...», «Einen schönen guten Morgen ...». На русский язык слово «schön» в выражении «(Einen) schönen guten Tag!» может переводиться как «хороший», «добрый», «приятный», «благоприятный», «прекрасный».

Наиболее распространенная и употребляемая форма приветствия в немецком языке – «Hallo!», дословным переводом которого на русский язык является «Привет!». Данная форма приветствия имеет множество различных вариантов в немецком языке, различающихся территориально и по сфере употребления: «Hallot», «Hallochent», «Hallschent», «Hit», «Heyt» «Grüß dich!», «Grüßt euch!», «Sei gegrüßt!», «Seid gegrüßt!», «Ach du meine Liebe/meine Süße!»:

В русском же языке, ввиду отсутствия диалектов, существует не так много форм, соответствующих немецкому «Hallo!». Это такие формулы как наиболее употребительная «Привет!» и образованная от нее уменьшительно-ласкательная «Приветик!» и «Салют» и, соответственно, «Салютик!».

Следует отметить, что некоторые немецкие этикетные формы приветствия, особенно это касается языка молодежи, являются стилистически сниженными «Salüt» и могут быть переведены на русский язык как «Здорово!», причем такие слова используются как при приветствии, так и при прощании.

Эпоха глобализации также и коснулась современного общества, в связи с этим в языке появились тенденции к упрощению и замене литературных этикетных форм на разговорные: «So/was für eine Ewigkeit (haben wir uns nicht gesehen)!!», «Was machst du (denn)

hier?», «So/solch eine Begegnung!», «Na, so ein Zufall!»).

Данная тенденция к упрощению используемых этикетных формул, замене на разговорные формы стандартных характерна для многих лингвокультур. Так, современный немецкий язык в настоящее время претерпевает изменения и стандартные формы приветствия становятся с одной стороны коммуникативно маркированными, а с другой стороны полностью выходят из употребления.

Второй этикетной формой является форма «прощания». Наиболее распространенной формулой прощания в немецком языке, употребляемой как в официальной, так и неофициальной сфере общения является выражение «Auf Wiedersehen!» и его редуцированный вариант «Wiedersehen!». Немецкий глагол «wiedersehen» означает «увидеться снова», соответственно «Auf Wiedersehen!» – «До свидания!» и «Wiedersehen!» – «Увидимся!», «До свидания!». В русском языке формула прощания «До свидания!» так же является наиболее распространенной в любой сфере общения. Другой вариант, соответствующий нейтральной формуле прощания «До свидания», это «Auf Wiedersehen!» с вариантом «Auf Wiedersehen!». Данная немецкая формула прощания «Auf Wiedersehen!», так же как и форма приветствия «Guten Tag!» может дополняться различными определениями для придания выражению более дружественного вежливого характера. Это такие определения как «baldig», «glücklich»:

Часто используемая в разговорной речи, но и не редко встречающаяся в официальном общении немецкая формула прощания «Tschüss!» имеет множество вариаций: «Tschüß!» (северогерманский вариант написания), «Tschüss!», «Tschühüs», «Tschör» (рейнландский региональный вари-

ант), «Tschoho!», «Schoho!», «Dschis!», «Sehli!», «Adschis!», «Tschissie!», «Tschisschen!». Известны даже варианты «Tschüssikowski!», «Tschissinski!», которые используются в молодежной среде, и переводятся дословно на русский язык как «Пока!»).

Еще одной разговорной формой прощания в немецком языке является слово «Tschau!», используемое, как правило, среди молодежи.

Существуют и другие формы прощания в немецком языке, связанные, прежде всего, с договоренностью о новой встрече между собеседниками. Это такие формулы как «Bis gleich!», обозначающая, что встреча состоится уже в скором времени; «Bis bald!», обозначающая, что встреча состоится скоро; «Bis später!», обозначающая, что встреча состоится позднее. Формулы «Bis dann!» и «Bis dahin!» сообщают о том, что встреча состоится в определенное оговоренное время.

Все эти формы прощания являются эквивалентами русских выражений «До скорого!» и «До встречи!». В русском языке нет такой формулы прощания, которая бы обозначала договоренность о встрече, связанной с каким-либо сроком. Формула «До встречи», например, может быть обусловлена как контекстом, так и служить лишь вариантом формы «До свидания!», не обозначая, при этом, что собеседники договорились увидеться снова.

Заемствованные из французского языка варианты «Adieu», «Ade!» и «Adju!» употребляются, преимущественно, на юге Германии. И все же данные формулы прощания являются устаревшими и употребляются не всеми социальными и возрастными группам.

Таким образом, множественность способов языкового выражения в этикетных ситуациях, а также их национально-культурная специфика свидетельствуют о необходимости учета

в речевом общении многих факторов, преимущественно экстралингвистических: характер взаимоотношения общающихся, официальность/неофициальность обстановки общения, социокультурные факторы. Данное положение можно справедливо связать

с понятием «культура общения», которая «заключается в том, чтобы в той или иной ситуации выбрать наиболее уместное языковое средство, продемонстрировать своему адресату наиболее подходящее в данном случае вежливое, уважительное отношение» [3, с. 65].

Список литературы

1. Гранкова Н. Н. Прагматические особенности актуализации сниженной лексики в немецком дискурсе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Барнаул, 2011. 182 с.
2. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М.: ИКАР, 2007. 480 с.
3. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения. М.: Высшая школа, 1989. 157 с.

УДК 811.11-112

О. В. Хоцкина

(Новосибирский государственный университет)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМЕН АРТУРОВСКОГО ЦИКЛА (НА МАТЕРИАЛЕ НАУЧНОГО ТРУДА «ОБЗОР СРЕДНЕВЕКОВОГО ВИНЧЕСТЕРА»)

В статье приводится хронология упоминаний и формирование мотива о короле Артуре и связанных с ним персонажей. Затем описывается присутствие жителей города Винчестер в средневековый период носящих имена героев артуровского цикла, что указывает на принцип именования, а именно следование моде.

Ключевые слова: хронология упоминаний о короле Артуре, имена собственные, имена артуровского цикла.

Khotskina O. O.

USE OF THE NAMES OF THE ARTUR CYCLE (BASED ON THE SCIENTIFIC WORK “OVERVIEW OF THE MEDIEVAL WINCHESTER”)

The article focuses on chronology of early texts mentioning King Arthur and characters associated with him. Moreover, citizens of medieval Winchester bearing Arthurian names are mentioned, which points to the naming pattern of following fashion when choosing a personal name.

Keywords: the chronology of early texts mentioning King Arthur, the names, the Arthurian names.

Один из принципов выбора имени собственного может быть тесно связан с модой на него и популярностью, и некоторые ученые указывают на тот факт, что существуют различные источники моды на имена собственные: имена

легендарного происхождения; имена мучеников в частности и популярные религиозные имена в общем; имена исторически или социально важных людей и многие другие. Артуровские легенды в этой связи служат источни-

ком множества появившихся в разное время идей и тенденций в пополнении именного материала. Распространение и использование антропонимов из цикла артуровских легенд могло быть принято среди населения, что подтверждают конкретные случаи, обнаруженные нами на материале города Винчестер. История о короле Артуре отражает традиции Британских островов и распространяется за их пределы в форме многочисленных источников как устных, так и письменных. Укажем некоторые из них, которые могут быть соотнесены с именным материалом.

Есть разные, но немногочисленные письменные источники раннего средневековья, содержащие упоминания о короле Артуре, однако практически нигде при этом не встречаются имена других персонажей, связанных с этой легендой. Эти ранние работы только указывали на некоего царя племен Британских островов, который смог выиграть несколько сражений с другими племенами и римскими захватчиками. Время, когда этот человек жил, и его имя никогда не были тесно связаны. Идея, которая была неясной, контурной в вышеуказанных письменных источниках, нашла свое развитие в работах других, более значимых и поздних писателей Англии. В первую очередь следует упомянуть Джеффри Монмутского (Galfridus Monemutensis), XII век, в значительной степени повлиявшего на английскую литературу в целом, в связи с развитием легенды о короле Артуре. В своей работе *Historia Regum Britanniae* Джеффри Монмутский дал первое структурированное представление о короле Артуре как о квази-историческом монархе с «официальной» биографией. Он разработал историю жизни короля Артура и представил мифы и легенды, связанные с этим королем. Книги, охватывающие период с VII по XI век, посвящены сказанию о короле Артуре от

его рождения до смерти, а также периоду полного господства англо-саксов. В этих книгах впервые встречаются главные герои артуровских легенд и озвучиваются имена, которые позднее были приняты более широкой общественностью [1]. Следующим человеком, который стимулировал интерес к легендам о короле Артуре, был Джеффри Чосер (1340? -1400 годы). Он назвал некоторых персонажей легенд о короле Артуре и использовал мотивы повествований о нем в своих «Кентерберийских рассказах» [2]. В «Повести Сквайра» молодой оруженосец рассказывает о рыцарской романтике, которой сопутствуют любовные перипетии. Гавейн и Ланселот приводятся в качестве образца галантного и обходительного поведения, но уже воспринимаются как наследие давно ушедших лет. Последняя книга, которая была написана на артуровскую тему во время позднего средневековья, это роман сэра Томаса Мэлори (1394-1470 годы) «Смерть короля Артура». Он попытался собрать существующие мотивы и легенды о короле Артуре и других персонажах из повествований о них, основывая свои работы на многочисленных французских легендах и историях [3]. В этой работе был представлен максимально богатый именной материал артуровского цикла. Этот роман привлек большое внимание, став одной из первых книг, изданных в Англии Уильямом Кэкстоном, и положил в английской литературе начало традиции написания романов, посвященных рыцарской тематике в последующие столетия.

В отношении моды на имена артуровского цикла можно отметить некоторые тенденции в использовании таких имен на примере конкретного корпуса имен собственных города Винчестер. Наиболее значимые произведения о короле Артуре начали появляться с XII века и позже, и на ранних стадиях появле-

ния такого именного материала лишь ограниченное число людей могло иметь доступ к ним. Первые свидетельства наличия имен, связанных с легендами о короле Артуре, обнаружены нами в XII веке, и они не были включены в биографический реестр, но появились в словаре, составленном Улофом фон Файлитценом, *Erthur*, 1148 год [4]. Позже, в XIII веке, имя появляется снова, но в виде фамилии, например, *Ismana Arthur* 1250-1285? годы – ссылка на базу данных № 135, *Thomas Arthur* 1296-1297 годы – ссылка на базу данных № 136, и другие [5]. Возможным объяснением может быть то, что такое использование было стимулировано не легендой о короле Артуре, а существованием первого/христианского имени собственного *Art(h)ur* германского происхождения, которое в определенный этап развития системы имен перешло в разряд фамилий, будучи популярным или определяющим какой-либо признак носителя. Тем не менее, первый этап широкой популяризации историй о короле Артуре происходит в XII веке, и примеры использования имен собственных этого цикла, а также их переход в разряд фамилий могут быть связаны с историей развития таких мотивов в литературе и обществе. Следующее имя артуровского цикла – *Isolda*, приведем примеры из XIV века: *Isolda la Mostardere* (1327 год) и «Парикмахер» *Isolda* (1314 год). Выбор имени в этих случаях может быть не связан с растущим влиянием и популяризацией легенд о короле Артуре. Это имя могло быть использовано в более ранние периоды, или его правописание могло быть изменено, что привело к получению множества форм

данного имени в различных культурах. Оно также могло прийти с континента, через брак или в связи с фактическим правом на землю. Последняя волна, которую можно наблюдать на более позднем материале индекса (начиная с XV века), показывает разнообразие имен, связанных с легендой о короле Артуре, например, *Percival Sowdon* (1408-1417 годы), *Arthur Ormesby* (1451-1452 годы), и *Lancelot Kyrfote* (1517-1518 годы). Выход в свет работы Мэлори и возросшая доступность материала более широкой публике – все это сделало появление описанных выше типичных имен артуровского цикла возможным и привело к дальнейшему росту их популярности и распространению на другие территории. Как отмечает С. Пинкер «способы пополнения именного состава многообразны, например, именами могут становиться фамилии, которые сначала переходят в разряд вторых имен, а затем первых» [6, с. 382]. Здесь можно отметить, что на более ранних этапах происходил обратный процесс, так как первые имена были первыми элементами в формуле названия человека, а поскольку со временем набор данных имен собственных сократился, то появилась необходимость добавления фамилий, которые часто являлись измененными формами прозвищ, профессий, мест происхождения и так далее. Например, Морган было первым именем, потом стало распространенной фамилией и позднее опять вернулось в разряд первых имен [6, с. 382]. Этот факт находит подтверждение в рассмотренном нами материале города Винчестер в отношении имен артуровского цикла.

Список литературы

1. *Monmouth G.* History of the Kings of Britain. tr. Lewis Thorpe. [Text] / Geoffrey Monmouth. Harmondsworth : Penguin Books, 1977. 384 p.
2. *Chaucer G.* The Canterbury Tales [Text] / Geoffrey Chaucer. Tr. Nevill Coghill. Harmondsworth : Penguin Books, 2003. 528 p.

3. *Malory T.* Le Morte d'Arthur. Caxton's Edition with modern spelling [Text] / Sir Thomas Malory. New York: The Macmillan Company. The University of Virginia, 1999. 938 p.

4. *Von Feilitzen O.* The Personal Names and Bynames of the Winton Domesday [Text] / Olof Von Feilitzen // Winchester Studies 1. Winchester in the Early Middle Ages, edition and discussion of the Winston Domesday. Ed. Martin Biddle. Oxford : Clarendon Press, 1976. 1300 p.

5. *Keene D.* Survey of Medieval Winchester Vol. 2 [Text] / D. Keene, A. Rumble. New York : Oxford University Press, 1985. 1490 p.

6. *Пинкер С.* Субстанция мышления: Язык как окно в природу [Текст] / Стивен Пинкер. М.: Либроком, 2013. 560 с.

УДК 81'27

А. А. Чернобров, А. О. Кожевников

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ КОРПУСОВ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ И СИНХРОНИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ КОНЦЕПТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА «FREEDOM»)

В данной статье описываются методы и результаты использования языковых корпусов в рамках исследования языкового концепта «свобода» в английском языке. Исторические корпусы помогли обновить этимологические данные, связанные с изучаемым концептом. Синхроническое корпусное исследование обеспечило необходимые данные для верификации рабочих гипотез.

Ключевые слова: корпусная лингвистика, корпусное исследование, диахрония, синхрония, концепт, свобода, английский язык.

Chernobrov A. A., Kozhevnikov A. O.

THE USE OF VOCABULARY IN THE DIACHRONIC AND SYNCHRONIC STUDY OF CONCEPTS IN ENGLISH (THE CONCEPT "FREEDOM" AS AN EXAMPLE)

The article is dedicated to the methods and results of a language corpora application within the studies of the linguistic concept of «freedom» in the English language. Nevertheless, diachronic corpora research contributed new etymological data to the study of the concept. Synchronic corpora research resulted in obtaining necessary information for verification of the working hypothesis.

Keywords: corpus-based linguistics, corpora, corpus-based research, diachronic studies, synchronic studies, concept, freedom, English language.

В настоящий момент корпусная лингвистика является одной из наиболее перспективных и стремительно развивающихся областей в лингвистике. В первую очередь это вызвано репрезентативностью [13, с. 122] баз данных, которые входят в языковые корпусы, и способны обеспечить исследователя объемной ин-

формацией о состоянии языка на всех языковых уровнях как в синхронии, так и в диахронии. Как отмечает А.М. Лаврентьев, корпусная лингвистика «это скорее идеология, согласно которой результаты лингвистического исследования должны опираться прежде всего на анализ текстов (устных или письмен-

ных), а не на интуицию исследователя или информанта» [13, с. 121]. Тексты из различных коммуникативных сфер, выполняющие разную прагматическую функцию, способны хранить в себе те необходимые для лингвистики данные, которые в перспективе могут восполнить наше представление о структурной, семантической и когнитивной составляющих языковых процессов.

Корпусную лингвистику можно также назвать методом, с помощью которого возможно осуществить систематизацию речевых практики в блоки для дальнейшего анализа и классификации языковых явлений. В данном случае, системный подход обеспечивает создание более объемных и удобных базы данных, чем картотеки и архивы, а также предоставляет статистически более точные методы исследования, чем использования данных от информантов и ретроспекции. А.А. Баркович справедливо пишет, что корпусная лингвистика — это «металингвистический инструмент», т.е. «методология создания, использования и изучения корпусов для метаязыковой (лингвистической) интерпретации закономерностей речевой практики посредством компьютерных инструментов» [8, с. 5]. Современные компьютерные технологии и Интернет позволяют собирать данные в больших количествах при минимальных временных и ресурсных затратах, что делает языковые корпусы наиболее удобным и доступным средством исследования языковых явлений.

Однако корпусная лингвистика изучает языковые срезы, но не работает с «гибким», функционирующим, языком, что вызывает скепсис по отношению к корпусному исследованию у многих учёных, например, «ряд исследователей признают за ним (корпусом) статус основной эмпирической лингвистической парадигмы, другие предпочитают пользоваться корпусом исклю-

чительно как источником примеров для иллюстрации положений своих теорий» [10, с. 24]. Обширность корпусных данных создает практически безграничные возможности для интерпретации и не ограничивает способы классификации материала. Подобные возможности приводят к риску делать необоснованные выводы, либо к созданию требуемых предпосылок для желаемых результатов. Следовательно, наиболее релевантным подходом к использованию языковых корпусов можно считать их использование для верификации или фальсификации гипотез.

Корпусный метод обширно применяется в рамках исследования концептов, например, работы С.Г. Воркачева [11], Е.Е. Смирновой [14], Ю.И. Алферовой [7], О.Ю. Шишигиной [15] и т.д. Поскольку концептуальное исследование включает в себя всесторонний лингвистический и экстралингвистический анализ семантического поля лексемы-экспликанта данного концепта, языковые корпусы используются для рассмотрения речевых явлений лексем; выявления и систематизации признаков концепта; создания пользовательских подкорпусов для выявления содержания и полевой организации концептов; реконструкции концептов в определенные временные периоды; для выявления признаков концептов, характерные для языкового сознания представителей определенных социальных, религиозных или профессиональных групп. Данный метод является лишь дополнением к общей методологии исследования концептов, который включает в себя лексикографический, этимологический, текстологический анализы, ассоциативный эксперимент и т.д.

Исторические корпусы способствуют реконструкции концептов в разные временные периоды, а также помогает проследить их развитие и изменение. В рам-

ках исследовании концепта «свобода» в английском языке, мы обнаружили, что в современной прессе слова “freedom” и “liberty” наиболее часто встречаются в социальных и политических контекстах, связанные с ограничением, лишением, угрозой для или борьбой за права или независимость: например, “**Freedom** of the press in Maryland is challenged by judges skirting state rules”; “It’s a war here now” Inside Hong Kong’s fight for **freedom**”; “In praise of **freedom**... Heartening news from Russia and Botswana gives cause for hope in the face of social oppression”; “**Liberty**-depriving applications reach

highest level ever”; “Religious **Freedom** Laws”; “Her case opened the way for people with disabilities to reclaim their **freedom**. Now, her words open a book that could help countless more”; “The myth of the **free speech** crisis”; “Once again in the Trump administration, **religious freedom** trumps LGBT rights”; “Record number of **Freedom of Information** requests made”. На примере исторического корпуса журнала «Time» мы смогли проследить частотность применения слова “freedom” в различных контекстах, в том числе и в остросоциальном дискурсе.

Таблица 1

**Использование лексемы “Freedom” в журнале TIME Magazine
в периоды с 1920-х по 2000-е [6]**

	1920-е (всего 407)	1930-е (всего 684)	1940-е (всего 1849)	1950-е (всего 2299)	1960-е (всего 2191)	1970-е (всего 1315)	1980-е (всего 1150)	1990-е (всего 868)	2000-е (всего 424)
freedom-independence	6	14	23	44	33	17	19	2	3
freedom-fight:	11	14	72	144	97	40	62	24	11
freedom of speech	21	36	105	77	76	42	25	30	2
freedom of the press	54	138	324	290	263	71	55	18	17
freedom—religious/ religion	24	20	142	106	79	41	46	42	23
freedom of conscience	2	1	38	3	5	6	2	2	4

Работа с корпусом была нацелена на поиск словосочетаний и совпадений слов, связанных с социальными проблемами и словом “freedom”. Из общего количества использования слова “freedom” нам удалось выявить лишь небольшой процент словосочетаний и связок со словами из социально-политического дискурса, популярного в современной прессе. В рамках данного дискурса, наиболее актуальными проблемами для журнала Time на протяжении XX века являлись свобода печати/прессы и свобода слова. Также следует отметить рост частотности употребления слова “freedom” в 1940-е годы

с пиком частотности в 1950-х и 1960-х, и последующий спадом частотности в 1990-х. Резкое увеличение частотности связано с эскалацией холодной войны между США и СССР.

Наибольшее количество примеров выходят за рамки исследования, представленного в данной статье, так как они представляют собой бытовое или метафорическое использование лексемы “freedom”: например, «He studied law, practiced it, but was glad when the Civil War came. One of the things he liked about war was freedom from shaving» (19th President, Time, 1930/01/26); и т.д.

В нашем исследовании концепта

«свобода» [12] в английском языке, мы провели этимологический анализ лексем *freedom*, *free* и *liberty*, одновременно проверяя данные из этимологических словарей в исторических корпусах. Нам удалось обнаружить, что словарь Online Etymology Dictionary Дугласа Харпера [3] фиксирует факт появления значения “not holding strictly to rule or form” у слова *free* в 1813 году, однако языковой корпус Early English Books Online [4], а также The Corpus of Historical American English [5] показывает и более ранние случаи использования: «paraphrase: a free manner of translation or interpretation, wherein a man doth not tye himselfe to expresse euery word as it lyeth in the copy» (An Englis[h] expositor[.] teaching the in[ter]pretation of the harde[st] words [vsed] in our language, by John Bullokar, 1621).

Тот же словарь [3] отмечает, что значение “leave of absence” у слова *liberty* в морском деле фиксируется с 1758 года, однако корпус английского языка показывает более раннее употребление слова с данным значением: «and i suppose if the had been paid but half so much on shore, once in two years and had a months liberty on shore, it might have been better for themselves, families, and relations, many of whose wives» (Great Britain’s groans, or, An account of the oppression, ruin, and destruction of the loyal seamen of England, in the fatal loss of their pay, health and lives, and dreadful ruin of their families, by Sir William Hodges, 1695).

Данные этимологических словарей устарели. Многие новые этимологические словари в своих словарных статьях ссылаются на известные словари из XIX или начала XX веков. Исторические корпуса могут способствовать обновлению этимологических данных, а также могут быть использованы для построения целостной языковой картины мира носителей языка из разных исторических периодов.

В нашем дальнейшем исследовании [12] мы провели лексикографический анализ слова “freedom”, чтобы выявить все возможные семантические изменения концепта «свобода» в сознание современного носителя английского языка. По итогам анализа был сделан вывод, согласно которому концепт «свобода» в английской лингвокультуре является сугубо социальным понятием, которое непосредственно связано с человеческим обществом. Подобное мнение также имел французский лингвист Эмиль Бенвенист, утверждая, что «в германских языках, до сих пор, ощущается связь между нем. *frei* и *Freund* (соответственно между *free* и *friend*), что позволяет восстановить исходное понятие свободы, как принадлежность к замкнутой группе людей, в общении между собой называющих себя “друзьями”». Из чего Бенвенист заключает, что, хотя для всех индоевропейских народов характерно противопоставление “свободный человек” — “раб”, общее обозначение понятия “свобода” у них отсутствует [9, с. 212]. Свободный человек, так или иначе, обязательно принадлежит к группе людей: у римлян и греков эта группа объединяется общностью рождения, а у германцев дружескими отношениями.

Данные выводы помогли выделить следующие антиномии: **свобода — порядок** (порядок как необходимое условие для обеспечения и сохранения свободы человека); **свобода — страх**; **свобода — безопасность**; **свобода — ответственность**; **свобода — ограничения**, и др.

Для систематизации семантических данных и верификации наших гипотез мы использовали синхронические корпуса British National Corpus [1] и Corpus of Contemporary American English [2]. Контекстуальные сочетания представленных антиномий дали следующие результаты:

Корпусное исследование: Freedom — Order — Fear — Safety

Freedom — Order	Freedom — Fear	Freedom – Safety
(Balance) All democratic societies, Sir Kenneth said, must strike a balance between order and freedom , and in 'multi-ethnic societies,' this posed an acute dilemma.	(Negative concept) Good health, good housing, good education and freedom from the fear of poverty and deprivation.	(Linked) The agreement guarantees Kurds their safe return -- but who is to be the guarantor of their long-term safety and freedom ?
(Balance) He was trying, he said, to avoid a shift in the balance between freedom and order . But nevertheless: 'We should not forget that an over-regard for individual liberties can put at risk that sense of order and security without which no community can be truly free.'	(Negative concept) To them, the idea of life in London promised civility, culture and freedom from the fear of drugs, crime and random violence.	(Linked) You have your petition -- 'We have that, but we need our safety and liberty as well. You must commit yourself, and so must all the gentry, to take no vengeance for today's work.
(Balance) A wise society is one that limits and controls our evil tendencies while encouraging and reinforcing our good desires. This is why, if it ever comes to a fixed choice between freedom and order , wise societies prefer order. It is easier and safer to free up an ordered society than to re-order a chaotic one.	(Source of fear) There is nothing to fear. Yet how many of us are paralysed by our fears? // Fear of loss. Fear of making mistakes. Fear of being found out. Fear of thinking for ourselves. Fear of change. Fear of freedom . Fear of responsibility.	(Linked) This is partly because of the importance of the interests at stake in immigration decisions: personal safety and liberty
(Emergence) Federalism is not meant to serve unlimited freedom , but rather the highest possible measure of freedom within a systematic order . Only through being exercised in a disciplined manner can freedom be preserved. Freedom within a federalist order becomes a question of duty.'	(Source of fear) The most important issue regarding freedom is that we fear that, far from more people being given control over their lives, when the new system comes into play, fewer people will have control.	(State of) Progress within bondage had to take precedence over liberation to secure the safety of any eventual freedom .

• **Свобода и Порядок:** в большинстве примеров, где сочетаются лексемы Freedom и Order обнаруживается идея баланса между двумя понятиями, а также зависимость одного от другого. Лишь в нескольких случаях мы можем обнаружить признаки эмерджентности

двух понятий, когда сочетание свободы и порядка генерирует совершенно иное понимание свободы (freedom within a systematic order).

• **Свобода и Страх:** в данном сочетании свобода представляется или в негативной концепции (свобода от чего-

либо), или в качестве источника страха (fear of freedom), свобода может привести к хаосу, как указано в последнем примере.

- **Свобода и Безопасность:** оба по-

нятия связаны друг с другом как две важные ценности, однако в некоторых примерах безопасность – это состояние свободы, т.е. свобода – это ценность, которую нужно защищать.

Таблица 3

Корпусное исследование: Freedom – Responsibility – Limitation

Freedom – Responsibility		Freedom – Limitation	
(Entails) Uniformity in detail of practice is not desirable even if it were attainable. But freedom implies a corresponding responsibility in its use.	(Positive concept) The new style regime gives prisoners a kind of freedom behind the bars. A freedom to take responsibility for their lives, even though society still holds the key to their final freedom .	(Limitation) I cannot vote (pause) for the banning of fox hunting on county council land (pause) as I see this as another attempt to limit freedom of choice.	(Positive concept) The freedom to limit liability was curtailed by the Unfair Contract Terms Act 1977.
(Entails) You have much greater freedom of choice how you spend your time-but that freedom also confers greater responsibility on you.	(Negative concept) The monkeys, although as close to observation as a personal interpretation would allow, are not fallible primates but symbols of the idealism of youth, full of aspirations, possessing the freedom to act upon ambition -- freedom from responsibility and captivity.	(Limitation) Secondly, it is felt that the implied travelling to receive services would limit freedom .	(Emergence) Brian Jenkins's Out of Depth -- in which photographs of himself swimming are located within frame-like tanks of water -- is a thought-provoking exploration of limitation and freedom .
(Entails) Recognising that there is no freedom without responsibility , because there is no effect without a cause.	(Ability) Secondly, the opening up of the sugar market was perfectly compatible with an amelioration policy designed to improve slaves' conditions and prepare them to take responsibility for their future freedom .	(Limitation) The rhetoric of socialism talks of freedom , but the practice of socialism involves the restriction of personal freedom .	(Emergence) It is a serious discipline in which you have infinite freedom , within the restrictions of geometry. True freedom is movement within restriction .
(Entails) Some people might argue that responsibility restricts freedom : they are ignoring our needs to be dependent on others and to have others dependent on us -- our sense of belonging.	(Ability) The more responsibility we take for our lives; Responsibility is not about duty or guilt. It is response-ability: the ability to act. The greatest freedom is to be responsible .	(Limitation) The guidance warns that 'unreasonable' periods of time may constitute a restriction on liberty .	

• **Свобода и Ответственность:** в большинстве примеров свобода подразумевает ответственность. Однако можно также обнаружить случаи позитивной концепции свободы (свобода брать на себя ответственность и отвечать самому за себя) и негативную концепцию свободы (свобода от ответственности). Более того, ответственность – это способность быть свободным – человек, отвечающий сам за себя, является свободным человеком. Следовательно, свобода приравнивается к ответственности.

• **Свобода и Ограничение:** в большинстве контекстов свобода ограничивается чем-то или кем-то; однако можно также встретить и обратную ситуацию, когда свобода выступает как право ограничивать. Лишь в нескольких случаях мы снова обнаруживаем эмерджентность: «True freedom is movement within restriction» — настоящая свобода может быть только в определенных пределах.

Таким образом, корпусное исследование помогло подтвердить наше предположение о том, что понятия свобода

существует внутри социума и представления человек об обществе. В подавляющем множестве примеров и корпусов лексема “freedom” вербализируется внутри социального дискурса. Небольшая часть из найденных примеров напрямую указывает, что свобода может существовать только внутри определенного порядка/с определенными ограничениями; свобода — это действия по заданным правилам или законам, в ином случае свобода именуется хаосом.

Использование корпусной лингвистики при анализе языковых концептов может являться вспомогательным методом для проверки гипотез, выдвинутых в ходе всестороннего изучения концепта. Мы считаем, что начинать исследование концепта с использования корпусов нецелесообразно, поскольку отсутствие изначальных лексикографических, этимологических и прочих данных исключает возможность выработки четких целей исследования, в то время как, корпусные данные не предоставляют такую возможность в силу своего объема и многозадачности.

Список литературы

1. British National Corpus. URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/>
2. Corpus of Contemporary American English. URL: <https://www.english-corpora.org/coca/>
3. Douglas Harper Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/>
4. Early English Books Online. URL: <https://www.english-corpora.org/eebo/>
5. The Corpus of Historical American English. URL: <https://www.english-corpora.org/coha/>
6. TIME Magazine Corpus. URL: <https://www.english-corpora.org/time/>
7. Алферова Ю. И. Концепт «оружие»: реконструкция на основе медиадискурса, лингвистического корпуса, ассоциативного эксперимента // Филологические науки. вопросы теории и практики, № 9-2 (87). Тамбов: ООО «Грамота», 2018. С. 315–321.
8. Баркович А. А. Корпусная лингвистика: специфика современных метаописаний языка // Вестник томского государственного университета, № 406. Томск: НИ ТГУ, 2016. С. 5–13.
9. Бенвенист Э. Словарь индоевропейских социальных терминов. М.: Прогресс-Универс, 1995. 456 с.
10. Борискина О. О. Корпусное исследование языка: мода или необходимость? // Вестник воронежского государственного университета. серия: лингвистика и межкультурная коммуникация, № 3. Воронеж: ВГУ, 2015. С. 24–27.
11. Воркачев С. Г. «Пошлость» по данным корпусной лингвистики // ART LOGOS, № 1. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2017. С. 163–174.

12. *Кожевников А. О.* Семантический базис концепта «свобода» в английском языке // Проблемы языкового образования в вузах: теория и практика. Новосибирск: СГУПС, 2019. С. 158–167.

13. *Лаврентьев А. М.* Корпусная лингвистика: идеология, методы, технологии // Сибирский филологический журнал. Новосибирск: ИФЛ СО РАН, 2004. С. 121–134.

14. *Смирнова Е. Е.* Языковая объективация концепта «истина» (по данным национального корпуса русского языка) // Вестник нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, № 1. Нижний Новгород: НИ НГУ им. Н. И. Лобачевского, 2018. С. 203–208.

15. *Шишигина О. Ю.* Репрезентация концепта «map» атрибутивными прилагательными в современном американском варианте английского языка // Вестник челябинского государственного университета, № 2 (257). Челябинск: ЧГУ, 2012. С. 143–151.

УДК 81'33

И. Н. Шарова

(Новосибирский государственный технический университет)

ПОНЯТИЕ «ТЕРМИН» И ЕГО ОСНОВНЫЕ ПРИЗНАКИ

Автор статьи указывает на основные этапы развития термина как языкового знака, анализирует различные дефиниции термина в работах отечественных лингвистов. Цель статьи – изучить понятие «термин» и выявить его основные признаки.

Ключевые слова: термин, развитие термина, дефиниции термина, основные признаки термина.

Sharova I. N.

THE CONCEPT "TERM" AND ITS MAIN FEATURES

The author of the article analyzes and points to the main stages of the development of the term as a language sign. Various definitions of the term are considered in the works of domestic linguistic researchers. The aim of the presented study is to identify the most significant features of the term.

Keywords: the term, the development of the term, the definitions of the term, the significant features of the term.

Термин как объект исследования проходит несколько этапов развития. С конца XVIII века и по настоящее время формируется отечественная школа терминоведения. Ученые рассматривали термин как предмет, применяемый в каждой конкретной области знания. За последние десятилетия терминоведение стали рассматривать как отдельную, самостоятельную дисциплину.

Несмотря на многообразие работ, посвященных изучению термина, наиболее слабым местом в теории терминоведения до сих пор остается изучение природы термина.

Терминологическая деятельность

в СССР прошла четыре этапа.

1-й этап с 1780-го до конца 1920-х гг. связан с подготовленным периодом отбора и первичной обработки терминов и определений, связанных с особым понятием.

2-й этап с 1930-го по 1960-е годы связан с инженерным подходом теории терминологии Д.С. Лотте и Е.К. Дрезена, которые определили будущую практику стандартизации и интернационализации термина.

3-й этап с 1970-х по 1990-е годы ознаменовался становлением терминологии как самостоятельной дисциплины.

4-й этап науки 1990-х годов характеризуется спадом научных разработок

в сфере терминологии, связанных с внутривидовыми изменениями общественной жизни нашей страны, за которым следует постепенный интерес к терминологическим исследованиям [8, с. 82-83].

Началом терминологической деятельности в нашей стране принято считать первую концептуальную работу по проблемам унификации и стандартизации технической терминологии Д.С. Лотте [7, №7]. Являясь основателем терминологической школы в отечественном языкознании, Д.С. Лотте уделяет особое внимание вопросам стандартизации терминов, терминотворчества, перевода научно-технических терминов, заимствования терминологической лексики, а также созданию понятийно-терминологических систем. Впоследствии свой весомый вклад в российскую терминологию внесли А.А. Реформатский, А.Ф. Лесохина, П.А. Флоренский, Р.Г. Пиотровский и другие.

Определяя термин словом в особой функции, Г.О. Винокур подразделяет его на бытовой и научно-технический, первый называет вещи и предметы, а второй – называет понятия [3, с. 56].

С 70-х гг. XX в. постепенно формируются направления терминоведения. Новым в то время стало функциональное направление: от преодоления «*навязанной ограниченности*» к анализу существующих терминологических процессов [1, с. 10-13].

На сегодняшний день терминоведение уже не отражает первичные и установившиеся аксиомы о природе термина. Ученые стремятся исследовать тексты, в которых «*термины появляются и живут*» [Там же, с. 5].

С этим соглашается и В.Д. Табанакова, считая, что трансформация понимания термина связана с переходом его дифференциальных, специфических признаков на изучение его реального функционирования [15, с. 28].

Как функциональная единица тер-

мин манифестирует особые дифференциальные, порой противоречивые признаки. Л.М. Алексеева указывает на ряд противоречивых положений термина [1, с. 6]:

1) термин не однозначен, поскольку, являясь лексической единицей, подвержен явлениям полисемии, омонимии, синонимии;

2) термин изучался отдельно, ввиду его формулирования и функционирования в сфере однозначной терминосистемы;

3) термин – специальная дефиниция, при которой все его понятия не определяются в рамках одной дефиниции.

В функциональном терминоведении термин определяется как системный языковой знак и однозначный по своей природе, что свидетельствует об изучении термина в языковом аспекте. В отличие от языка в речи термин демонстрирует вариативность отношений формы и содержания, а именно проявляет многозначность, синонимичность и омонимичность. Это указывает на рассмотрение термина в речевом аспекте, где термин определяется как особый языковой знак с логическим, понятийным и образным началом [14, с. 78].

В языковом аспекте термин, являясь языковой формой, обладает всеми системными языковыми свойствами. В речевом – термину присуща многозначность, омонимичность связанная с природой термина, как следствие вероятностного характера самого знания, являющегося объектом отражения [1, с. 38]. В то же время ему свойственна относительная однозначность, ввиду его вариативности и вероятности.

Термины также динамичны, т.к. обладают способностью менять понятийно-семантические границы, сфера их функционирования: формирование и развитие понятийно-категориального аппарата науки [15, с. 30-31].

В терминоведении выделяют и другие особенности терминов. Р.В. Гарифуллина, например, определяет термин

как основную единицу специальной лексики с лексико-понятийной структурой, несущей основную информативную нагрузку. К примеру, термины физики и математики соответствуют требованиям, предъявляемым к ним, являясь основой языка данных наук. В результате систематизации терминология становится терминосистемой, или системой понятий данной области, системой терминов и зафиксированными отношениями между ними [4, с.10].

Когнитивная составляющая термина изучается в когнитивном терминоведении: термин как динамическое явление проходит все этапы развития: от возникновения, формулирования до углубления в процессе познания [9, с. 21-22].

Подобного мнения придерживается и С.И. Маджаева, которая также утверждает, что являясь динамической единицей, термин обладает рядом других функций, которые создаются для обозначения специальных концептов [11, с. 13].

С другого ракурса рассматривает термин А.В. Суперанская, называя его специальным словом (или словосочетанием), принятым в профессиональной деятельности и употребляющимся в особых условиях. Термин как словесное обозначение входит в систему понятий определенной области профессиональных знаний, а также является основным понятийным элементом языка для специальных целей [13, с. 14]. Внутри своего терминологического поля термин однозначен.

Терминоведение включает в себя и теорию специального дискурса отраслевых сфер, отраженных в языке бизнеса, медицины, судебного производства и др. [11, с. 9].

Весьма важен такой признак термина, как диалектичность, которая проявляется в человеческом опыте, приобретенном, осмысленном и используемом

в дальнейшей (профессиональной) жизни [5, с. 19].

Сегодня когнитивное терминоведение – одно из актуальных направлений функционального терминоведения. По мнению Л.М. Алексеевой язык науки проявляет себя в роли «проводника», который проникает в недоступные наблюдению мыслительные и познавательные процессы, процессы концептуализации и категоризации [2, с. 80-83]. З.В. Демьянков разделяет мнение Л.М. Алексеевой, подтверждая это тем, что когнитивисты воссоздают ментальные процедуры, основываясь на «показателях языка» [6, с. 72]. В терминологии каждый термин представляет собой определенную, точную структуру знаний. Так, в когнитивном аспекте язык стал изучаться не только как уникальный объект, рассматриваемый в изоляции, но и как средство доступа ко всем ментальным процессам, происходящим в мозгу человека, определяющим его собственное бытие и функционирование в обществе [7, с. 9]. Однако объяснить и определить термин с когнитивной точки зрения все же представляется достаточно сложным.

Следовательно, дефиниции термина многозначны и вариативны как в различных науках, так и внутри самой лингвистики. Прежде всего, это обусловлено тем, что при определении термина выдвигаются разные свойства и функции терминов. А.В. Суперанской объясняет существование разнообразных трактовок понятия «термин» тем фактом, что у представителей разных дисциплин оно связывается с особыми понятиями и представлениями, имеет неравный объем содержания и определяются по-своему [13, с. 11].

Рассмотрев ряд дефиниций термина, выделим его основные признаки (См. таб. №1)

Термин и его признаки

Языковеды	Выделяют следующие признаки термина
Д.С. Лотте Е.К. Дрезен	для унификации, стандартизации
Г.О. Винокур	предметный, понятийный
Л.М. Алексеева В.Д. Табанакова	от дифференциального, специфического понимания к реальному функционированию
Р.В. Гарифуллина	единица специальной лексики с лексико-понятийной структурой
В.М. Лейчик С.И. Маджаева	динамика
А.В. Суперанская	понятийная единица для специальных целей
С.И. Маджаева	носитель языкового, специального знания
К.Б. Горбунова	диалектичный
Л.М. Алексеева З.В. Демьянков Е.С. Кубрякова	когнитивный

В результате проведенного анализа дефиниций термина, можно прийти к выводу о том, что на каждом из этапов развития термин приобретает свои особые признаки. К таким признакам относятся: унификации и стандартизации для использования в нормативных документов, а также предметность и по-

нятийность, функциональность, динамичность, диалектичность и когнитивность. Термин – это, преимущественно однозначное слово или словосочетание, используемое в определенной области знаний.

Список литературы

1. Алексеева Л. М. Проблемы термина и терминообразования: Учеб. пособие по спецкурсу. Пермь: Пермский ун-т, 1998. 120 с.
2. Алексеева Л. М. Термин как категория когнитивного терминоведения / Л. М. Алексеева // Актуальные проблемы исследования языка и речи. Минск: Изд-во Минского ун-та, 1998в. С. 80–83.
3. Винокур Г. О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Тр. МИИФЛИ. Т. 5. М., 1939. 420 с.
4. Гарифуллина Р. В. Физико-математическая терминология в русском языке: лексико-семантический, словообразовательный и функциональный аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2009. 26 с.
5. Горбунова К. Б. Становление терминологической системы предметной области «Борьба с наркотиками» (на материале итальянского языка). Дисс. ... канд. филол. наук. Санкт-Петербург, 2017. 132 с.
6. Демьянков З. В. Что такое когнитивная лингвистика? / З.В. Демьянков // Non multum, sed multa: Немного о многом. М.: Авторская академия, 2010. С. 71–82.
7. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Яз. славянской культуры, 2004. 560 с.
8. Leitchik, Vladimir M. and Serguey D. Shelov. 2003b. "Terminology: where is Russian science today?" LSP and Professional Communication. 3(1): 82-109.

9. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 256 с.
10. Лотте Д. С. Очередные задачи технической терминологии // Изв. АН СССР. Сер. VII, Отд-ние обществ. наук. Л., 1931. № 7.
11. Маджаева, С. И. Медицинские терминосистемы: становление, развитие, функционирование (на материале предметных областей медицины сахарный диабет и СПИД) / С. И. Маджаева. Астрахань: АГМА, 2012. 277 с.
12. Рябова Е. А. Проблемы и принципы систематизации терминологии (на материале сопоставительного анализа ракетно-космической лексики английского и русского языков) автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010. 28 с.
13. Суперанская А. В. Общая терминология. Вопросы теории / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. М.: URSS. ЛИБРОКОМ, 2012. 248 с.
14. Табанакова В. Д. Логическое и образное в термине // Вестник Тюменского гос. ун-та. Сер.: Филология. 2011. № 1. С. 76–81.
15. Табанакова В. Д. Омонимичность естественно-научного термина в дискурсе и словаре: монография В. Д. Табанакова, И. С. Трифонова: Издательство Тюменского государственного университета, 2018. 140 с.

УДК 81:378

М. А. Юрченко

(Новосибирский государственный технический университет)

ЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТЫ КАК ФАКТОР ПРОЯВЛЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОГО И ИСКУССТВЕННОГО БИ- И ПОЛИЛИНГВИЗМА

Данная статья посвящена проблеме трактовки понятий би- и полилингвизма. Языковые контакты, в том числе в образовательной среде, изучаются в качестве фактора проявления би- и полилингвизма. Поставлена цель рассмотреть процесс возникновения полилингвизма и его функционирования как социального явления. Автор предлагает критерии дифференциация понятий «билингвизм» и «полилингвизм», выделяет особенности «аудиторного» подвида.

Ключевые слова: билингвизм, полилингвизм, языковые контакты, критерии дифференциации понятий «билингвизм» и «полилингвизм».

Yurchenko M. A.

LANGUAGE CONTACTS AS A FACTOR REVEALING NATURAL AND ARTIFICIAL BI- AND MULTILINGUALISM

This article is devoted to the problem of interpreting the concepts of bi- and multilingualism. Language contacts, including those occurring in the educational environment, are studied as a factor of the manifestation of bi- and multilingualism. The aim was to consider the process of the emergence of multilingualism and its functioning as a social phenomenon. The author suggests criteria for differentiating the concepts of «bilingualism» and «polylingualism», highlights the features of the «artificial» subspecies.

Keywords: the bilingualism, the polylingualism, the language contacts, the criteria for differentiating the concepts of «bilingualism» and «polylingualism».

В актуальную повестку исследований неизбежно внедряется все более широкий круг вопросов, непосредственно или опосредованно относящихся к процессам взаимодействия всевозможных языков, народов и их культур. Данная

тенденция объясняется тем, что в глобализированном мире все больший вес приобретает межкультурная коммуникация, которая, в свою очередь, подразумевает языковой контакт. На решении проблем, относящихся к различным аспектам языковых контактов, сфокусирована такая отрасль языкознания как контактная лингвистика. Одной из актуальных проблем в рамках данного направления является проблема полилингвизма в коммуникационно-образовательном пространстве. Интерес к этой проблеме обусловлен необходимостью овладения вторым иностранным языком как гарантом более высокой конкурентоспособности выпускника вуза на рынке труда. Важнейшую роль при этом играет решение вопроса выявления природы би- и полилингвизма, потому как в терминологии по-прежнему сохраняется нечеткая дифференциация понятий.

Целью настоящей работы является рассмотрение полилингвизма как социального явления и условий его возникновения.

Для достижения поставленной цели необходимо: 1) изучить понятие «языковой контакт» как условия возникновения ситуации полилингвизма; 2) разграничить термины «билингвизм» и «полилингвизм»; 3) выделить типы би- и полилингвизма; 4) выявить характерные особенности аудиторного полилингвизма.

Из работ, посвященных контактной лингвистике известно, что языковые контакты выступают одним из важнейших экстралингвистических факторов, стимулирующих инновационные процессы, происходящие в языковых системах. Подобные контакты целесообразно рассматривать как наиболее значимые события языковой истории, обусловившие системные «сдвиги». В литературе представлены различные определения языкового контакта. Так, например,

языковой контакт, по мнению В. Ю. Розенцвейга, представляет собой «речевое общение между двумя языковыми коллективами» [7, с. 17]. Некоторые авторы, как например О. С. Ахманова склонны уточнять условия возникновения данного явления, отмечая особые географические, исторические и социальные факторы [2, с. 535]. Как указывает С. В. Семчинский, следует различать «узкое» и «широкое» толкования термина, разделяющие случаи обязательного двуязычия и случаи заимствования в ходе социально-политических процессов [8, с. 137], что, на наш взгляд, является несколько избыточным, так как заимствования, прижившиеся в системе одного языка, не есть языковой контакт как таковой. Наиболее точным, как мы считаем, является определение, данное Н. Ф. Алефиренко, утверждающего, что «языковые контакты – сложное и многообразное явление, осуществляющееся на основе двуязычия и сопровождающееся интерференцией» [1, с. 65].

Изучив различные варианты трактовки понятия «языковой контакт», можно прийти к выводу о том, что данный процесс обязательно подразумевает взаимодействие и взаимопроникновение различных народов и культур. Однако уместно упомянуть и о том, в отличие от вышеупомянутой группы авторов, многие лингвисты не признают «языковые контакты» как термин. Данная позиция аргументирована тем фактом, что, несмотря на удачную формулировку, которая на данный момент получила широкое распространение в специализированной литературе, понятие «языковой контакт» слишком метафорично, что считается полноправным термином. Невозможно оспорить то, что на самом деле в процессе межкультурной коммуникации задействованы индивидуумы – носители языков – , а не сами языки. При этом тезис о возможности заимствования иноязычных языковых

единиц исключительно в процессе межкультурной коммуникации не теряет ни правдивости ни актуальности. Вследствие чего при проведении исследований, объектом которых были избраны языковые контакты, а предметом – какие-либо лингвистические последствия языковых контактов, необходимо и обоснованно в должной мере привлекать и опираться на данные лингвокультурологии.

Вопрос терминологии еще более проблематизируется, если обратиться к работе У. Вайнрайха «Языковые контакты», в которой автор не делает акцент на уровнях владения языками [4, с. 22]. Такое понимание двуязычия неизбежно включает в группу билингвов всех, изучающих какой бы то ни было иностранный язык, что, однако, оставляет без внимания социальную природу самого явления. Речь идет о том, что мы не можем утверждать, что индивидуум освоил коммуникацию билингвально, только если человек знает несколько лингвистических кодов и соответствующие им нормы литературного языка. Коммуникативная компетенция билингва обязательно включает в себя еще и способность использовать языковые средства в соответствии с социокультурным контекстом, выбирая верную стратегию при переключении кодов, способность распознавать функциональную нагрузку языка, используемого в конкретном языковом сообществе.

Необходимо отметить, что хотя явления «языковые контакты» и «би- и полилингвизм» по своей природе очень тесно связаны, они отражают понятия, различные по своему объему. Как отмечает, К. С. Захватаева «языковые контакты всегда подразумевают наличие билингвизма, однако в случае искусственных би- и полилингвизма языковой контакт как таковой может отсутствовать» [6, с. 12]. Так, среди языковых контактов следует различать дистантные, возника-

ющие между языками при отсутствии непосредственного контакта носителей, и контактные, устанавливаемые при этническом соприкосновении носителей. Мы можем сделать вывод, что в настоящее время не только т. н. естественный «неприоритетный билингвизм» (natural coordinative bilingualism), но и «искусственно приобретенный» (artificial subordinative bilingualism) оправданно соответствуют данному выше определению билингвизма [10, с. 16]. Так, полилингвизм представляет собой сочетание речевых умений и способности использовать в средства нескольких языковых систем для решения возникающих коммуникативных задач. Соответственно, к категории аудиторных (искусственных) полилингвов будем относить представителей, достигших высокого уровня владения вторым иностранным языком в коммуникационно-образовательной среде.

С точки зрения лингвистики, языковые контакты реализуются через смешение, взаимопроникновение двух и более самостоятельных и самодостаточных языковых систем [3, с. 18]. Вследствие чего невозможно не задаваться вопросом, что же происходит с находящимися в контакте языками на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях, особенно в полиязычных учебных коллективах, т. е. в искусственной языковой среде би- и полилингвизма.

Сегодня мы являемся свидетелями того, что в учреждениях высшего образования студенты гуманитарных специальностей, прежде всего это касается таких направлений подготовки, как «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», «Перевод и переводоведение», «Международные отношения» создается и постоянно поддерживается ситуация искусственного полилингвизма. Помимо родного языка, студентами изучаются несколько, как правило 2, а то и 3 иностранных языка.

Международные образовательные программы подразумевают преподавание целого ряда дисциплин на иностранных языках. Поэтому в коммуникационно-образовательной среде полилингвизм существует исключительно в искусственной форме [5, с. 23].

Как утверждают многие исследователи, искусственный полилингвизм развивается в результате активного и осознанного воздействия на приобретение коммуникативных, социолингвистических и культурных компетенций опосредованно от основной массы носителей данного иностранного языка, а также в условиях отсутствия окружения, владеющего данным иностранным языком на высоком уровне [9, с. 172].

Будет ли ситуация искусственного полилингвизма, реализующегося в аудиторных условиях, иметь в качестве первопричины языковой контакт? Освоение второго и последующих иностранных языков в большинстве случаев сопровождается интерференцией, но далеко не всегда происходит сам языковой контакт. По нашему мнению, о проявлении аудиторного полилингвизма правомерно рассуждать лишь при соблюдении следующих условий: 1) реальное двуязычие: высокий или достаточно высокий уровень владения первым иностранным языком, позволяющий переключать код и накладывать несколько картин мира на изучаемую языковую систему второго иностранного; 2) фактическое проведение «параллелей» между языковыми единицами и их свойствами в первом и втором иностранных языках: в таком случае со стороны преподавателя возможна фиксация и модерация положительных и отрицательных случаев интерференции; 3) немаловажным является фактор ознакомленности обучающихся с теорией первого иностранного языка, вследствие чего аудиторный полилингвизм можно назвать также «осознанным»

полилингвизмом, когда обучающийся может преднамеренно прибегнуть к интерференции, полагаясь не на интуицию или «языковое чутье», а на соответствующие объективные данные, что впрочем никогда не может гарантировать успеха и достоверности умозаключений.

В заключении необходимо подчеркнуть, что в данной статье была предпринята попытка предложить трактовку определения полилингвизма и условий его возникновения. Рассуждая о «языковом контакте» как условии возникновения ситуации полилингвизма необходимо, во-первых, опираться на дефиницию, наиболее соответствующую реалиям настоящего времени. Как известно, на современном этапе информационные технологии и возросшая социальная мобильность, заметно повлиявшие на межкультурную коммуникацию, меняют понятие языкового контакта, который отныне: 1) необязательно подразумевает непосредственное речевое общение коллективов; 2) не требует специфических труднодостижимых условий реализации; 3) не синонимичен ситуациям билингвизма и полилингвизма; 4) не является собой заимствования в конкретной языковой системе.

Во-вторых, важно четко разграничивать случаи билингвизма и полилингвизма и ситуацию изучения иностранного языка или языков, так как изучение само по себе не гарантирует владения лингвистическим кодом, употребления, адекватного социокультурным условиям, способности понимать принятые в данном языковом сообществе отклонения от литературной нормы.

В-третьих, искусственный (аудиторный) полилингвизм требует повышенного внимания с точки зрения применимости лингвистических тенденций, свойственных естественному полилингвизму.

Для эффективного преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях крайне важно понимать как механизмы, создающие ситуацию полилингвизма, так и последствия промежуточных состояний, когда искус-

ственный полилингвизм существует исключительно в пределах «аудитории». Интерференция в условиях аудиторного полилингвизма станет предметом наших дальнейших исследований.

Список литературы

1. *Алефиренко Н. Ф.* Теория языка. Вводный курс: учеб. пособие для студ. филол. спец. высш. учеб. заведений. М, 2004. 368 с.
2. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М.: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. 571 с.
3. *Багана Ж.* Языковая интерференция в условиях франко-конголезского билингвизма: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19: Саратов, 2004. 350 с.
4. *Вайнрайх У.* Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / пер. с англ. и коммент. Ю. А. Жлуктенко. Киев: Вища шк., 1979. 263 с.
5. *Вишневская Г. М.* Билингвизм и его аспекты: учеб. пособие / Г. М. Вишневская; Иван. гос. ун-т. Иваново: [б. и.], 1997. 99 с.
6. *Захватаева К. С.* Языковые контакты: базовые понятия и их стратификация // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. М., 2010. С. 165–171.
7. *Розенцвейг В. Ю.* Языковые контакты: лингвистическая проблематика. Л.: Наука, 1972. 80 с.
8. *Семчинский С. В.* Семантична интерференция мов. Кшв.-Вища школа, 1974. 256 с.
9. *Муратова З. Г.* Понятие билингвизма и некоторые вопросы обучения иностранному языку // Лингвистические исследования: сб. ст. / под ред. Карулина; МГУ. М., 1987. С. 166–175.
10. *Rot S.* From Middle English to the Macrosystem of Modern English / S. Rot. Budapest: Tankönyvkiadó, 1992. 522 p.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 37

К. Ж. Абдоян

(МБОУ «Экономический лицей»)

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье раскрывается суть смешанного обучения, преимущества и возможности его применения, обозначаются задачи преподавателей в условиях современного образования, а также наиболее эффективные модели смешанного обучения.

Ключевые слова: смешанное обучение, современные модели смешанного обучения, современное образование.

Abdoyan K. Zh.

MIXED SCHOOLING IN MODERN EDUCATION

The article reveals the essence of blended learning, the advantages and possibilities of its application, identifies the tasks of teachers in the modern education, as well as the most effective models of blended learning.

Keywords: blended learning, contemporary models of blended learning, modern education.

А.С. Макаренко говорил: «Тот, кто не учится – учить не может». Эти слова выдающегося педагога поистине отражают суть профессии учитель. Преподаватели должны непрерывно развиваться, совершенствоваться, узнавать что-то «новое» и быть готовыми поделиться этим «новым» с нашими учащимися.

Рано или поздно, английский язык станет обязательным для сдачи в общеобразовательной школе, следовательно, нам необходимо найти способ наиболее эффективной передачи своих годами накопленных знаний учащимся. Сегодня мы имеем возможность использовать инструменты, способные существенно повлиять на наше представление об обучении, помочь нам в реализации ФГОС: формировании универсальных учебных действий, развитии самостоятельности обучающихся, а также развития различных компетенций. Таким инструментом в современном образова-

нии, на мой взгляд, является смешанное обучение

В эпоху цифровых технологий, переход к модели, интегрирующей возможности традиционной и электронной форм обучения, кажется логичным, ведь мы живем в «смешанном» мире и проводим существенную часть нашей жизни в виртуальной среде. Смешанное обучение – это технология организации учебного процесса, которая сочетает в себе преимущества классического (традиционного) и дистанционного обучения. Она позволяет выстроить индивидуальные траектории освоения учащимися учебного материала, развивать метапредметные и личностные универсальные учебные действия, обеспечивает постоянную активность обучающихся.

Классно-урочная система в привычном для нас виде существует с 17 века, и мы знаем, как с ней работать. Что же

касается дистанционного обучения, то здесь преподавателю нужно научиться применять новые технологии в своей работе. Речь идет об использовании открытых образовательных ресурсов, создании собственных авторских онлайн-ресурсов, разработки различных систем тестирования, а также умения работать с различными мобильными приложениями, гаджетами и компьютерными технологиями. Таким образом, перед учителем стоит непростая задача, прежде всего, достичь высокого профессионального уровня, ведь работа в цифровой среде требует от учителя не только знание предмета, но также требует и высокий уровень ИКТ-компетенции. Рей Клиффорд говорил: «Новейшие технологии не заменят преподавателей, их заменят другие преподаватели, которые умеют использовать новейшие технологии в своей практике». Все мы должны понимать, что предоставить технологии ученикам, будь то компьютерное устройство, онлайн-ресурс, мобильное приложение или программа, без координации учителем не принесет никакой пользы. Мы должны уметь работать в цифровой среде и знать как лучше применять все разнообразие современных технологий для подготовки учеников в процессе обучения.

При смешанном обучении учащиеся сопровождаются учителем на всех этапах работы, неважно в школе ли урок или он проходит удаленно. При таком подходе у обучающихся появляется множество возможностей для реализации собственного потенциала, они несут ответственность за своё образование, приобретают навыки самообучения и самоорганизации. И что немаловажно, каждый будет выслушан и никому не удастся «отсидеться». Благодаря дистанционной части процесса обучения, учитель получает возможность эффективнее использовать время урока, есть возможность сосре-

доточиться на практических навыках и наиболее важных моментах.

Говоря о смешанном обучении в современной образовании, нельзя отрицать огромное количество его возможностей в учебной среде:

- **доступ** к учебным материалам в любое время и в любом месте (когда бы и где бы ни находился ученик, он всегда сможет получить знания)

- **продолжительность использования** учебных материалов (хранение учебных материалов не ограничено по времени, мы можем использовать их хоть как через урок, так и через более длительный период времени)

- **многократность обращений** (если возникают трудности с пониманием материала, учащихся может обратиться к материалу столько раз сколько ему необходимо)

- **темп изучения** (учащийся может «проходить» по темам в таком темпе, в каком ему удобно)

- **форматы заданий** (задания в учебном материале представлены в интересных формах: вебквесты, вебпроекты, мозговой штурм, цифровой рассказ и т.д.)

- **представление учебного материала** (учебный материал презентован в виде видеокастов, аудиокастов, ментальных карт и т.д.; такие интересные и нестандартные формы работы мотивируют учащихся на учебно-познавательную деятельность)

- **контроль и оценка** (есть возможность выстроить более детализированную шкалу оценивания, взамен стандартной и традиционной пятибалльной; учащиеся производят самооценку своих достижений в ходе урока, а также взаимооценку работы своих одноклассников).

Основными условиями для внедрения и применения смешанного обучения с применением цифровых технологий можно считать следующие:

1. Материально – техническое оснащение. Общеобразовательной школе должна иметь технические средства, через которые мы можем обучать.

2. ИКТ – компетенция учителей и обучающихся. Можно оснастить школу всеми новейшими технологиями, но сами по себе эти технологии работать не будут. С одной стороны, ими должен уметь пользоваться преподаватель, он должен показать ученикам как их использовать, как тренировать знания, умения, навыки, как они помогут в обучении. С другой, учащиеся должны понимать, что требуется для выполнения того или иного задания, знать как работают те или иные компьютерные устройства).

Эти две составляющие также являются и основными недостатками смешанного обучения.

На сегодняшний день существует более 40 моделей смешанного обучения, но не все они одинаково эффективны. Наиболее результативными считают следующие:

1. Перевернутый класс. Такая модель является самой простой в процессе реализации. Она позволяет минимизировать фронтальную работу (учитель объясняет, дети слушают) и позволяет применять интерактивные формы работы на уроке. Учащиеся могут работать в любом месте вне школьных стен в учебной онлайн-среде, используя сеть – Интернет и компьютерные устройства. Они знакомятся с новым материалом, а также повторяют изученный ранее материал. В учебном, школьном классе происходит закрепление материала и работа с ним, которая может иметь разные формы: от проектной деятельности и семинара до интерактивных форм обучения. Эта модель смешанного обучения может применяться в работе с учащимися, начиная с начальной школы.

2. Ротация станций. Такая модель об-

учения является наиболее эффективной, и чаще всего используется в начальной и средней школе. Она требует наличия компьютеров или иных устройств в школьном, учебном классе, а также требует применение систем управления обучением (например, Moodle). Все ученики делятся на группы по видам учебной деятельности: работа с учителем, онлайн-обучение и проектная работа. Каждая группа работает по отдельности в разных частях класса – станциях. Станции имеют различные цели. Таким образом, работа с учителем предполагает получение обратной связи от учителя. Онлайн-обучение направлено на развитие навыков самостоятельной работы, личной ответственности, саморегуляции, умения учиться. А целью проектной работы является применение знаний в решении практических задач, развитие коммуникативных навыков и получение обратной связи от одноклассников. В течение урока ученики переходят от станции к станции так, чтобы побывать на каждой из них. Состав групп меняется из урока в урок в зависимости от педагогической задачи [2, с. 55]. Можно организовать разное количество станций: хоть две (работа с учителем и онлайн-работа), хоть четыре (работа с учителем, онлайн-работа, работа над коллективным проектом и индивидуальная самостоятельная работа).

3. Ротация лабораторий. Модель смешанного обучения «Ротация лабораторий» предполагает, что одна часть занятий проходит в школьном классе, а другая часть предполагает перемещение учащихся в компьютерный класс (лабораторию), где они работают самостоятельно в цифровой-среде. Там они могут не только получать новые знания и закреплять пройденный материал, но и упражняться в развитии различных навыков и работать над индивидуальным проектом. Наиболее эффективным

обучение становится, когда учитель создает для учащихся общую по нескольким предметам онлайн-пространство. Эта модель смешанного обучения подходит для школьников любого возраста при условии, что онлайн-среда соответствует их возрасту. Примерами могут выступать такие онлайн-среды для школьников как: платформа «Открытая школа» и Академия Хана.

Гибкая модель. Основа гибкой модели смешанного обучения в том, что ученики не ограничены по времени тем или иным видом учебной деятельности. Учащиеся самостоятельно составляют график работы, выбирают тему и темп, в котором они будут изучать материал. В этой модели по большей части используется онлайн-среда. Учитель работает с небольшими группами или индивидуально с учениками, которым нужна помощь [3, с. 89]. Гибкая модель наиболее результативна для обучения школьников старшей ступени обучения, студентов и взрослых, так как требует высокую степень развития самоорганизации.

В своей работе учитель английского языка имеет преимущество перед другими преподавателями. Благодаря хо-

рошему знанию языка ему доступны больше средств и информационных ресурсов для построения результативного процесса обучения. Они могут использовать различные ресурсы (вики-технологии, сеть Интернет), приложения (Learningapps), подкасты и веб-касты, иноязычные образовательные сайты, чаты, блоги и т.д. Все это дает учителю возможность всецело развивать все виды речевой деятельности, следовательно, и коммуникативную компетенцию.

Альберт Эйнштейн утверждал: «Я никогда не учу своих учеников. Я только даю им условия, при которых они могут сами учиться». В этих словах кроется истинная цель обучения: развитие самостоятельного продвижения в учебном процессе. Иными словами задача педагогов: «научить учиться», а не только лишь передать знания, натренировать у учащихся навыки и умения. А интеграция в традиционный процесс обучения открытых образовательных ресурсов, информационных технологий и компьютерных устройств в этом нам поможет.

Список литературы

1. Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. Шаг школы в смешанное обучение. Москва, 2016.
2. John Watson. Blended Learning: The Evolution of Online and Face-to-Face Education from 2008–2015.
3. Michael B. Horn, Heather Staker, Clayton M. Christensen. Blended: Using Disruptive Innovations to Improve Schools.
4. Логинова А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения // Young Scientist.
5. Минина А. А. Модель смешанного обучения иностранным языкам: преимущества и недостатки // The Business and Vocational Foreign Languages Teachers National Association.
6. Цифровая образовательная среда. URL: https://xtern.ru/sites/default/files/wysiwyg/user19009/sbornik_cos_2018.pdf

УДК 371.69:004.3

*А. Р. Алексанян**(Пятигорский государственный университет)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АККАУНТА INSTAGRAM В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматриваются социальные сети как средство обучения иностранным языкам, описываются преимущества использования социальной сети Instagram. Особое внимание уделяется инструментам Instagram с точки зрения их использования в образовательном процессе.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, образовательный процесс, социальная сеть Instagram.

Aleksanyan A. R.

USING AN INSTAGRAM ACCOUNT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

This article examines social networks as a tool of teaching foreign languages. The article reveals advantages of social network Instagram. Particular attention is paid to the tools of Instagram in term of their use in the educational process.

Keywords: teaching foreign languages, educational process, social network Instagram.

Современный образовательный процесс сложно представить без использования Интернета, который не только служит источником информации, но также является платформой для обучения, в том числе и иностранным языкам. Одной из таких платформ считаются социальные сети, прочно вошедшие в нашу повседневную жизнь. Социальная сеть представляет собой интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети [1]. В научной литературе широко используется термин интернет-технологии. В методике обучения под этим термином понимают совокупность форм, способов и приемов обучения иностранного языка с использованием всемирной сети Интернет. Интернет предоставляет информационные ресурсы по различной тематике на разных языках и имеет разные форму телекоммуникации, такие как чаты, форумы, веб-конференции и т.д. Благодаря Интернету изменились пространственно-временные границы

образовательного процесса в целом. Это привело к дальнейшему развитию дистанционных форм обучения, дополняющих и расширяющих возможности традиционного образования.

Большинство студентов являются активными пользователями социальных сетей, ведут свои аккаунты, и проводят на своих страничках огромное количество времени. Не удивительно, что преподаватели все чаще обращаются к Интернету и его возможностям в целях обучения иностранному языку. Социальные сети помогают сделать процесс изучения иностранного языка более разнообразным. Благодаря социальным сетям у обучающихся появляется уникальная возможность практиковать свои коммуникативные навыки, что позволяет улучшить знание изучаемого языка в целом.

В данной статье мы рассмотрим популярную социальную сеть Instagram и то, каким образом ее можно использовать в образовательном процессе. Instagram представляет собой приложение, в ко-

тором можно вести свой аккаунт (блог), выкладывать фотографии, видео и короткие тексты, а также распространять их через ряд других социальных сетей. Пользователи Instagram отдают предпочтение визуальной и текстовой информации, а также коротким аудио- и видеоматериалам [5]. Instagram является идеальной платформой для общения с англоговорящими пользователями и теми, кто еще только учит английский язык. Поскольку в данной сети используется преимущественно визуальный контент, это делает ее привлекательной и доступной для учащихся с разным языковым уровнем.

Использование преподавателем социальной сети Instagram в обучении имеет ряд преимуществ. Во-первых, следует отметить, что социальные сети являются привычной и комфортной средой для студентов. На своих страницах или аккаунтах они рассказывают о своих интересах, любимых занятиях, книгах, музыке или кино, обсуждают актуальные для них проблемы. Применение социальных сетей для изучения иностранных языков вызывает у студентов интерес и желание включиться в работу. Во-вторых, создавая образовательный аккаунт, преподаватель планирует и наполняет контент необходимым материалом. Кроме того, преподаватель получает возможность организовать непрерывное обучение и продумать внеаудиторную деятельность студентов. Использование аккаунта социальной сети в образовательном процессе повышает мотивацию изучения новых технологий, расширяет информационное пространство обучающихся, предлагает творческий подход к обучению, продолжает работу над изучаемой темой во внеаудиторное время [3].

В-третьих, у педагога и студентов появляется возможность постоянного взаимодействия в удобное для них время. Участие в дискуссиях, обсуждениях

и диалогах в социальной сети позволяет обучающимся находиться больше времени в процессе обсуждения учебных вопросов. Это, в свою очередь, обеспечивает более тщательное освоение материала. И в-четвертых, в любой социальной сети находит свою реализацию коммуникативная направленность, лежащая в основе обучения иностранному языку. По мнению П.В. Сысоева, Интернет создает уникальные условия для ознакомления с культурой сообществ стран изучаемого языка [4]. Instagram, в свою очередь, обладает широким диапазоном возможностей и форм взаимодействия, а также отличается разнообразием форм коммуникаций. В социальной сети Instagram у студентов есть возможность слушать речь носителей языка, смотреть видеозаписи и читать текстовые сообщения. Более того, существует ряд познавательных аккаунтов, которые не только тренируют языковые навыки, но и знакомят с культурой и бытом стран изучаемого языка.

Инструменты социальной сети Instagram как нельзя лучше подходят для создания образовательного процесса. Они предполагают использование различных видов заданий и упражнений. Рассмотрим их подробнее.

Аудиофайлы. На основе звуковых файлов и мультимедийных средств можно совершенствовать умение аудирования. Аудирование дает возможность овладеть звуковой стороной изучаемого языка, его интонацией, а также тренирует умение воспринимать звучащий на иностранном языке текст и активно перерабатывать воспринимаемую информацию. С этой целью преподаватель может использовать аудиофайлы в Instagram, для того, чтобы тренировать произношение или выкладывать задания на аудирование. Аудиофайлы сопровождаются картинкой и текстом, что позволяет дополнить аудирование упражнениями.

Видеофайлы. С помощью видеофайлов преподаватель имеет возможность объяснить определенную грамматическую тему. Он объясняет правила, приводит свои примеры, а затем предлагает студентам составить предложения в комментариях. Также данный ресурс можно использовать для объяснения идиом, выкладывая пример ее использования. Студентам предлагается в комментариях привести свои примеры. Таким образом, обучающиеся запоминают идиому, учатся употреблять и распознавать ее в речи. В свою очередь, преподаватель на основе приведенных примеров видит, понимают ли студенты смысл данной идиомы. Здесь же в комментариях у преподавателя есть возможность корректировать ошибки студентов.

Прямой эфир (видеолекция). Прямой эфир представляет собой видеолекцию в режиме онлайн. Преподаватель выбирает актуальную тему для прямого эфира, а студенты присоединяются к видеолекции во время трансляции. У них есть возможность задавать вопросы, оставлять свои комментарии, а преподаватель отвечает на них в режиме онлайн. Преимущество прямого эфира заключается в том, что его можно сохранить на своей страничке и студенты, которые пропустили прямой эфир ввиду нехватки времени, могут посмотреть его позже.

Сторис. С помощью сторис можно создавать короткие видео или фотографии с наложением текста. Этот инструмент Instagram довольно актуален, так как он позволяет проводить голосования, опросы и тестирования в режиме онлайн. Данный вид тестирования пользуется популярностью, так как студенты, отвечая на вопросы, моментально получают обратную связь. Выбрав один из вариантов ответа, студенты сразу видят правильно ли они ответили, и какой вариант является правильным.

Преподаватель со своей стороны также видит ответы студентов, может проанализировать их ошибки и в дальнейшем продумать свой последующий контент.

Пост (текстовое сообщение). Выкладывая пост в своем блоге, преподаватель может предложить порассуждать на определенную тему, или продолжить дискуссию, начатую в аудитории. Студенты под постом оставляют комментарии и высказывают свое мнение, тем самым тренируя навыки коммуникации и использования необходимых языковых средств. У преподавателя есть возможность прокомментировать сообщения студентов, указать на ошибки и исправить их. Таким образом, преподаватель использует аккаунт для организации дискуссии. Под постом в комментариях может участвовать вся группа студентов, взаимодействуя не только с преподавателем, но и друг с другом.

Помимо активной работы в аккаунте преподавателя, студентам можно предложить использовать свои личные странички для выполнения домашнего задания. Они могут написать небольшое эссе на заданную тему в своем личном блоге. Также студенты могут вести свой блог на иностранном языке, обсуждая актуальные для них вопросы и темы или рассказывая о своих увлечениях, хобби, семье. У остальных студентов группы есть возможность оставлять комментарии, задавать вопросы, тем самым провоцируя участие в дискуссии. Такой вид работы помогает формулировать мысли на иностранном языке, тренирует навыки письма и коммуникации и формирует навыки самостоятельной деятельности. Студенты учатся поддерживать диалог и дискуссию, используя пройденный материал.

Таким образом, использование аккаунта Instagram в обучении иностранному языку помогает сформировать умения и навыки эффективного чтения,

письма и аудирования. В процессе обучения студенты развивают следующие языковые навыки и умения: умение использовать необходимые языковые средства для предоставления личной информации, для выражения своего мнения и отличной от других точки зрения, умение аргументировать свою точку зрения и выражать несогласие. Активное изучение иностранного языка с помощью социальных сетей стимулирует самостоятельную познавательную деятельность, способствует большей степени понимания и усвоения материала и улучшает навыки креативного мышления и общения.

Итак, преподаватель может использовать свой собственный аккаунт в социальной сети Instagram с целью организации внеаудиторной работы. В своем аккаунте преподаватель выкладывает задания на грамматику, лексику, аудирование, а также предлагает темы для обсуждения. Если раньше диалоги строились только между педагогом и студентом, или студентами в группе, то сейчас активное использование Интернета дает возможность подключиться к более широкой аудитории. Более того, преподаватель может поддерживать связь с каждым студентом, проверять уровень усвоения материала, а также знакомиться с мнением студентов по тому или иному вопросу.

Социальные сети, являясь мощным и эффективным инструментом, имеют широкий спектр возможностей и уни-

кальных положительных особенностей, потенциал которых необходимо использовать в современном образовании. Для социальных сетей характерны такие качества как гибкость, коммуникативность и доступность. Использование социальных сетей в процессе образования позволяет обучающимся определить перспективы саморазвития и самообучения. С помощью социальных сетей создается благоприятная среда для коммуникации на иностранном языке. Социальные сети делают доступными учебники и учебный материал в любом месте и в любое время [2]. Немаловажным фактором для социальной сети является наличие обратной связи, которая так необходима для коммуникативного процесса.

Применение аккаунта Instagram в обучении иностранному языку может способствовать мотивации использования иностранного языка для общения во внеаудиторное время. Данный способ обучения развивает навыки чтения и письма, тренирует коммуникативные навыки, а также формирует способность выражать собственное мнение на иностранном языке при обсуждении различных социальных вопросов. Использование социальных сетей в обучении иностранному языку положительно влияет на развитие основных умений, необходимых для успешного обучения, стимулирует развитие творческих способностей и развитие умений межличностной коммуникации.

Список литературы

1. *Клименко О. А.* Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса. Электронный ресурс// Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. URL: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/21/1799/> (дата обращения: 14.09.19).
2. *Сайфутдинова Г. Б., Мироненко А. С.* Возможности использования информационно-коммуникативных технологий и социальных сетей в самостоятельной работе студентов вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-7. С. 300–304.

3. Стародубцев В. А., Горохова Л. А., Киселёва А. А. Блоги в учебном процессе // Народное образование. 2011. № 4. С. 232–240.

4. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учеб.-метод. пособие. М.: Глосса-Пресс; Ростов н/Д: Феникс, 2010.

5. Instagram // Википедия [2019]. Дата обновления 20.04.2019 г. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Instagram> (дата обращения: 5.10.2019).

УДК 378.147

И. А. Бобыкина, Л. А. Нефедова

(Челябинский государственный университет)

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ CLIL В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

В статье описан опыт организации и реализации обучения профессионально ориентированному общению на английском языке преподавателей специальных дисциплин (модулей) университета. Раскрываются особенности реализации технологии CLIL в условиях дополнительного профессионального образования взрослых. Представлены результаты опроса обучающихся по итогам реализации проекта.

Ключевые слова: технология CLIL, обучение профессионально ориентированному обучению на английском языке, дополнительное профессиональное обучение взрослых.

Bobykina I. A., Nefedova L. A.

THE EXPERIENCE OF USING THE CLIL TECHNOLOGY IN THE ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF TEACHERS

The article describes in detail the experience of organizing and conducting the training of the professionally oriented communication in English to teachers of higher education subjects.

We consider the features of the implementation of the CLIL technology in the additional professional education of adult learners. The results of the students' survey are presented.

Keywords: the CLIL technology, the training of the professionally oriented communication in English, the additional professional education of adult learners.

В настоящее время совокупность факторов разного порядка таких, как глобализация современного мира, интеграция социумов, интенсификация социальных отношений, академическая и социальная мобильность обуславливает необходимость качественного владения иностранными языками педагогическим сообществом. Под влиянием общественных трансформационных процессов значительным изменениям подвергается также российская образовательная политика. Происходящие

преобразования вызывают интерес к изучению методики обучения иноязычному общению в различных профессиональных сферах. Наряду с развитием методики и теории иноязычного профессионального образования появляется необходимость исследования методики обучения взрослых в системе дополнительного образования.

Технология предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL-Content and language integrated learning) широко используется не только в различных об-

разовательных контекстах европейских стран, но и активно внедряется в образовательную практику российских вузов. Технология CLIL рассматривается как один из эффективных инструментов освоения, с одной стороны, профессионального содержания посредством иностранного языка и одновременно, с другой стороны, иностранного языка при овладении предметным содержанием. Анализ научной и методической литературы показывает наличие достаточно обширной базы исследований методологических и научно-методических оснований реализации технологии CLIL в различных российских и зарубежных образовательных системах [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

Для апробации и подтверждения эффективности технологии CLIL проектной командой кафедры делового иностранного языка был спроектирован и реализован проект в соответствии с Программой развития Челябинского государственного университета, предусматривающий обучение преподавателей различных факультетов и институтов вуза в рамках программы повышения квалификации «Английский язык для академических целей». Данный проект был инициирован в связи с введением в учебные планы образовательных программ на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования нового поколения (3++) дисциплин по выбору, реализуемых на английском языке для студентов старших курсов бакалавриата и специалитета, а также магистратуры.

Основной целью программы повышения квалификации явилось развитие компетенций, обеспечивающих готовность и способность педагогов к эффективному профессиональному общению в устной и письменной формах на английском языке в процессе решения задач профессиональной деятельности. Учитывая тот факт, что преподаватели

осуществляют профессиональную деятельность в сфере профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного образования и в сфере научных исследований, основными типами задач в рамках освоения образовательной программы были избраны: педагогический, методический и научно-исследовательский. Соответственно, подготовка к практическому использованию английского языка в профессиональной деятельности предусматривала следующие ключевые аспекты:

- углубление знаний о профессиональном языке как фактора социальной консолидации и системы социолекта;
- углубление знаний о профессиональной лингвокультуре как системе социальных норм поведения;
- расширение лексико-фразеологического запаса, соответствующего терминосистеме определенного профессионального языка;
- углубление знаний об основных коммуникативных грамматических структурах, наиболее употребительных в устной и письменной речи;
- совершенствование языковых навыков и речевых умений;
- совершенствование ситуационного речевого поведения;
- активизация умений свободного, аргументированного и уверенного общения на английском языке в формате дискуссии;
- расширение опыта публичного выступления на английском языке;
- развитие умений использования современных подходов, образовательных технологий, методов, средств, англоязычных ресурсов;
- развитие умений работы с первоисточниками (поиск и обработка необходимой информации);
- приобретение опыта проектирования и реализации письменных типов текста (конспекты, аннотации, задание для семинарских занятий, информа-

ционное письмо, рекламный проспект и др.) на английском языке;

- проектирование и реализация учебно-методических материалов на английском языке (гlossарий, рабочие программы дисциплин (модулей), фонды оценочных средств, кейсы, интеллектуальные карты, портфолио и др.).

Общая трудоемкость программы составила 2 ЗЕТ (72 академических часа).

Методологическую основу для разработки содержания программы составили принципы личностно-ориентированного, компетентностного, субъектно-деятельностного, контекстного, системного, нарративного и конструктивного подходов.

Научно-методическое сопровождение программы повышения квалификации педагогов основывалось на ведущих положениях андрагогики, обосновывающей отличительные особенности взрослого обучающегося. Следует отметить ключевые из них:

- осознание себя самостоятельной личностью, которая, однако, в разной степени проявляется на всех этапах деятельности: мотивационном, ориентации, реализации, контроля и коррекции;

- наличие преимущественно внутренней мотивации к развитию компетенций, позволяющих решать профессиональные задачи и достигать поставленные цели, что, безусловно, способствует успешности учебной деятельности;

- потребность в личном переживании успеха в учебной деятельности, непрерывном ощущении прогресса в овладении знаниями, умениями, навыками, компетенциями и личностными качествами;

- потребность в смысле, обосновании и понимании происходящих процессов, сути и взаимосвязей того, что подлежит изучению;

- результативность и практическая ценность обучения, проявляемые в безотлагательном и эффективном использо-

вании приобретенных знаний, умений, навыков и личностных качеств в реальной профессиональной ситуации;

- наличие жизненного опыта (профессионального, социального, языкового и иного уровня), обуславливающего мировоззрение, восприятие, реакции, поведение и самооценку взрослого обучающегося, и выступающего либо источником, либо препятствием обучения;

- подверженность влиянию временных, пространственных, социальных, профессиональных и иных факторов на учебную деятельность [10], соответственно, требовательность к организационным условиям, квалификации и личности преподавателя, результатам, срокам, т.д.;

- ранимость, проявляющаяся вследствие неоправданных ожиданий, понижения социального статуса, критических замечаний. Вместе с тем, «некоторые из обучающихся склонны время от времени по-детски обижаться и капризничать, способны на импульсивные и нерациональные поступки, нуждаются в поощрении и рассчитывают на индивидуальное внимание» [11, с. 177];

- психологические барьеры, выражающиеся в трудности адаптации к условиям образовательного процесса, принятия объектной позиции подчинения, готовности к принятию новых позиций, наличию негативных психологических установок по отношению к своим учебным и когнитивным способностям, в частности, неуверенности в способности освоить иностранный язык на должном уровне, которая свойственна в наибольшей степени представителям старшего поколения и обусловлена естественными возрастными изменениями психофизиологических функций организма; им свойственны множество предрассудков о неспособности обучаться новому в пенсионном возрасте [12, с. 68].

Перечисленные особенности определяют характер взаимодействия преподавателей и обучающихся как субъект-субъектные. Обучающийся, как подлинный субъект, способен осознанно выбирать цели деятельности, управлять всеми ее этапами и содержанием, сознательно оценивать результаты и корректировать свои действия, применяя рефлексивные умения. Преподаватель в данном партнерском сотрудничестве выполняет роль тьютера, наставника и эксперта. Осознанное, полностью или частично самоуправляемое обучение обучающего, с одной стороны, и партнерские отношения с преподавателями, с другой, позволяют квалифицировать образовательную деятельность обучающегося педагога как саморазвитие, что значительно повышает эффективность обучения. Ключевым моментом в данном процессе является планомерное двустороннее воздействие на опыт обучающегося, поскольку именно на его преобразование направлены усилия обучающегося с целью усвоения нового фрагмента социального опыта.

Структурное наполнение программы представлено 4 аспектами:

- содержание;
- иноязычное общение;
- познание;
- культура (познание культуры, себя как представителя русскоязычной культуры, языка как элемента культуры).

Поскольку системообразующей единицей содержания программы явилось саморазвитие обучающегося, то методическое сопровождение и обеспечение проектировалось на основе заданий на сознательное выполнение «личностного действия» (например, выбора, принятия решения, обладающего смыслом и оценочным значением; выражение собственной позиции, т.д.), осознание перспектив предстоящей деятельности и ее значимости посредством наложения предметной информации на канву

профессиональной деятельности (например, в ходе дискуссии об актуальных профессиональных вопросах, образования, др.), что придает информации статус личностного знания. В логике реализации задач обучения предлагались задания, предусматривающие преобразовательную деятельность, присущую природе педагогической деятельности; самопознания и самопонимания через саморефлексию, самоинтерпретацию и самооценку. Работа в зоне самопознания и самооценки запускает механизм саморегулирования, т.е. активизацию действенно-волевой сферы [13, с. 53], результатом чего будет позитивная установка на дальнейшее профессиональное самосовершенствование.

Дополнительно методическое обеспечение программы повышения квалификации представлено в информационной образовательной среде Moodle в виде курса со специальной подборкой электронных образовательных ресурсов по программе, набором учебных заданий, инструкциями по их выполнению, требованиями к представлению заданий, системой оценивания, списком учебной литературы и справочного материала.

По окончании обучения проведено тестирование в целях оценки уровня сформированности иноязычной компетенции и анкетирование обучающихся на предмет содержания и организации программы повышения квалификации, положительные результаты которых позволили высоко оценить целесообразность и эффективность внедрения технологии CLIL в образовательный процесс. Ключевыми показателями успешности повышения квалификации педагогов можно назвать следующие. 100% респондентов отметили повышение мотивации к дальнейшему освоению и применению иностранного языка в профессиональной деятельности. 100% участников указали на приобретение нового знания и расширение

опыта решения задач методической, научно-исследовательской и проектной деятельности. 91,1% респондентов уверены в способности и готовности к общению на английском языке в профессиональном контексте. 77,7% педагогов отметили новый взгляд на себя, собственную профессиональную деятельность и реалии современного мира. 88,8% респондентов считают технологию CLIL инвестицией в развитие своей личности. Основным достоинством данной технологии отмечают возможность овладения предметным содержанием без фокусировки внимания на языке.

Основываясь на результаты проведенного исследования, можно сделать

вывод о том, что использование образовательной технологии CLIL способствует развитию компетенций, обеспечивающих готовность и способность педагогов к эффективному профессиональному общению в устной и письменной формах на английском языке в процессе решения задач профессиональной деятельности. Технология предметно-языкового интегрированного обучения способствует не только достижению практического эффекта обучения, выражающегося в приобретении новых знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся, но и вносит значительный вклад в профессионально-личностное развитие педагогов.

Список литературы

1. *Вдовина Е. К.* Предметно-языковая интеграция: английский язык как дополнительный язык обучения в неязыковом вузе. Гуманитарный вестник, 2015, 4. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/pedagog/238.html>
2. *Дашкина А. И., Фёдорова А. Я.* Преимущества предметно-языкового интегрированного обучения и групповой работы при подготовке студентов экономических специальностей к экзамену по иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 62–71. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.7
3. *Назарова М. В.* Опыт применения методики CLIL в обучении английскому языку // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Сборник научных трудов. Вып. 31. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 63–68.
4. *Coyle D., Hood Ph., Marsh, D.* CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 2010. 173 p.
5. *Darío L. B.* Putting CLIL into practice. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 21:2, 265268, 2018. DOI: 10.1080/13670050.2016.1146425.
7. *Khalyapina L., Popova N., Kogan M.* Professionally-oriented content and language integrated learning (CLIL) course in higher education perspective. ICERI 2017 Proceedings: 10th International Conference of Education, Research and Innovation. 16th-18th November, 2017. Seville, SPAIN. P. 1103–1112.
8. *Pavón V. & Ellison M.* Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). LINGVARVMARENA. 2013. Vol. 4. P. 65–78.
9. *Ting Y. L. T., Grandinetti M. and Langelotti M.* How CLIL Can Provide a Pragmatic Means to Renovate Science- Education – even in a Sub-Optimally Bilingual Context. Content and Language Integrated Learning: Language Policy and Pedagogical Practice. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2016. 16/3. pp. 354–374. DOI: 10.1080/13670050.2013.777390
10. *Seikkula-Leino J.* CLIL learning: Achievement levels and affective factors, in Language and Education, 2007, 21, 4: pp. 328–341.
11. *Змеёв С. И.* Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых: монография / С. И. Змеёв. М.: PER SE, 2007. 272 с.
12. *Мильруд Р. П.* Актуальные проблемы языковой андрагогики // Вопросы современной науки и практики. 2016. № 1(59). С. 176–180.

13. Хафизова Л. Ю. Проблемы обучения людей старшего поколения // *Colloquium-journal*, Варшава. 2018. № 9 (20). С. 67–69.

14. Боровкова Т. И. Теория и практика педагогического проектирования индивидуальных образовательных программ. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2015. 160 с.

УДК 009 (304.44+323.1)

О. А. Вальгер

(Новосибирский государственный педагогический университет)

НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена изучению практик, обеспечивающих преемственность постоянно воссоздаваемому конструкту нации в условиях свободного доступа ко всему разнообразию культурных знаков, который предоставляет нам современный мир. Автор рассматривает обучение иностранному языку, которое не рассматривалось ранними авторами как фактор эффективной трансляции коллективного нарратива, в контексте конструктивистских социально-философских теорий. Поскольку национальная идентичность существует в форме сверки процессов самоидентификации и идентификации индивида, роль обучения иностранному языку и кросс-культурной коммуникации может быть описана как создание потока ситуаций, вызывающих поток нарратива, рассказа себе о себе, постоянное сжатие привычного культурного кода в краткую версию для адресата, не владеющего данным культурным кодом.

Ключевые слова: национальная идентичность, иноязычная языковая идентичность, европейский образовательный стандарт, межкультурная компетенция, знаково-символическое поле.

Valger O. A.

NATIONAL IDENTITY IN TEFL

The article is devoted to the study of social practices that enable the continuity of constantly changing constructed nations in the environment of free access to varied cultural markers in the modern world. The author applies constructivist theories of social philosophy to observing these processes on the case of foreign language education which had not been previously seen as a factor of broadcasting the collective narrative effectively. As national identities exist as dynamic comparison of identification and self-identification by an individual, we may describe the role of foreign language education and intercultural competence as continuous supply of situations that prompt a stream of narrative, telling the self about the self and producing a brief version of the habitual cultural code for the addressee that is not competent in the same cultural code.

Keywords: national identity, L2 self, CEFR, intercultural competence, a symbolic field.

Идея многоэтнического гражданско-го национального сообщества основывается на допущении, что языковая личность изменчива, и одним из способов интеграции новых членов в воображаемое национальное сообщество интеллектуальные политические элиты национальных государств традиционно считают обучение государственному

языку [2, с. 09]. Изучение иностранного языка при этом часто рассматривается как процесс, либо не участвующий в конструировании национальной идентичности, либо конструирующий иную, конкурирующую с национальной, идентичность – межкультурную, или глобализованную. Однако все современные нам конструктивистские и этнокультур-

ные теории национализма рассматривают мобилизацию культурного опыта индивидов как ключевой аспект формирования национальной идентичности, и можно предположить, что наличие иноязычного культурного опыта также может служить основанием для подобной мобилизации. Это косвенно подтверждается тем, что ядром национальных сообществ, формирующим ассортимент символов знаково-символического поля и практик его освоения, являются интеллектуальные или политические элиты, среди которых, предположительно, владение одним или несколькими иностранными языками более распространено, чем среди общего населения того или иного государства. Отсюда вытекает методологическая необходимость описать практики изучения иностранного языка в контексте социально-философских подходов к изучению национальной идентичности.

Для молодых европейских национальных государств XVIII и XIX веков были характерны процессы языковой стандартизации, сопровождающиеся стандартизацией образовательных систем, унификацией учебных планов, созданием национальных академий и языковых корпусов национального языка (словари, энциклопедии, литературные и научные журналы, печатные издания, библиотеки кодифицированных юридических документов). Обучение иностранному языку включалось в национальные стандарты согласно традиционным доводам грамматико-переводного метода – изучение иностранного языка «дисциплинирует ум» [7, с. 42]. Вместе с тем, в периферийных национализмах, развивающихся в XX и XXI веке на руинах колониальных империй и молодых распавшихся постколониальных государств, владение иностранным языком чаще всего рассматривается и обществом, и непосредственно данными человеку в опыте

группами социализации (прежде всего, семьей и школой) как мощный социальный лифт и фактор экономического преимущества для индивида. [17, с. 24] Нам не удалось обнаружить национальных стратегий обучения иностранному языку, которые указывали бы, что включение такого предмета в школьную программу целесообразно по причинам формирования идентичности, гражданской позиции или обогащения интракультурного опыта.

Популярным сюжетом исследования идентичности в обучении иностранным языкам в последние десятилетия является формирование дополнительной языковой идентичности, а культурный опыт, осваиваемый индивидом в процессе обучения, рассматривается как вспомогательное средство [10, с. 79]. Так, Майкл Байрам, один из авторов термина «межкультурная компетенция», широко применяющегося в теории и методике преподавания иностранных языков, указывает, что коммуникативный подход в значительной степени опирается на изучение языка в контексте иноязычного культурного опыта [8, с. 322]. С публикацией в 2001 году Советом Европы CEFR, европейского стандарта в преподавании иностранных языков, упор на формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку окончательно утвердился как общепринятая практика. CEFR указывает, что «межкультурная компетенция включает осознанность регионального и социального разнообразия в “мире привычной культуры” и в “мире иноязычной культуры”» [9, с. 103]. Такое понимание оставляет простор для толкования родного и иностранного языков как находящихся в оппозиции и восприятия родного языка и родной культуры человека как образующих национальную идентичность, а иностранного языка и иностранной культуры как бросающих ей вызов.

Для ранних исследований национализма в русле примордиализма было характерно повышенное внимание к роли языка как государствообразующего элемента, при этом носители внешних языков, периферийных языков и региональных диалектов понимались как подлежащие ассимиляции ради поддержания национального единства. Однако к 1970-м годам сложился спектр экономических (Эрнест Гелльнер [11], Том Нэйрн [16]) и политических (Джон Брейи [11], Майкл Манн [14]) теорий национализма, согласно которым ассимилирующая языковая политика может быть одним из факторов мобилизации, но не обязан быть её центральным и тем более единственным двигателем. Более поздние исследователи в рамках конструктивистского подхода (Бенедикт Андерсон [1], Эрик Хобсбаум [6]) и этносимволизма (Энтони Д. Смит [18]) наметили ассортимент культурных маркеров, которые могут выступать движущими силами в построении или формировании (в зависимости от подхода автора) нации и национальной идентичности. Родной или государственный язык, как правило, является одним из потенциальных символов, вокруг которого строится мобилизация.

Система терминологии, сформированная теориями в рамках конструктивистского подхода, может быть суммирована следующим образом: «нации» являются социальными конструктами появились как ответ на новую экономическую реальность индустриализации и демократии, «национализм» есть традиция представлений об отражении наций в национальных государствах, «национальная идентичность» выражается в соотношении индивидом себя с некоторым воображаемым сообществом, и с точки зрения политических элит ее построение и массовая мобилизация на её основе являются желанным для любого национального государства.

Термин «национальная идентичность» рождается на перекрёстке психологии, социальной философии и теории обучения и обозначает процессы, протекающие в пределах субъективной реальности человека, живущего в современном национальном государстве. Конструктивистские теории национализма изучают социальную реальность, рождающую национализм [4, с. 132] и предполагают, что политическое поведение индивидов в национальном государстве основано на воспроизведении коллективной идентичности – национальной идентичности, а формирование нации как культурного феномена национального государства сопровождается одновременно проектированием национальной идентичности и формированием национальной идентичности у индивидов, обладающих гражданством конкретного государства.

Национальная идентичность формируется, закрепляется (или, напротив, переопределяется, трансформируется) только в ходе социального взаимодействия и может быть рассмотрена как представления, знания и переживания, которые задают основу самотождественности, о которых человек может сказать «это я». Категоризация гигантских множеств людей, не данных в непосредственном опыте знакомства и общения, на национальные сообщества, подразумевает процессы, качественно отличающиеся от простой экстраполяции сформированных в непосредственном опыте аффективных установок. Здесь мы переходим на уровень индивидуальной социальной реальности индивида, и попробуем рассмотреть, чем является для этой реальности обучение иностранному языку в контексте сказанного выше.

Как отмечает В. С. Малахов, идентичность – результат принципиально открытого процесса идентификаций, в которые человек вовлечен в ходе соци-

ализации и социальной адаптации, она подвижна и не может быть конечной в течение жизни [5, с.119]. Осваивая новый социальный опыт, в том числе иноязычный, человек надстраивает его на уже имеющийся, и при наличии широкого, неограниченного языковым и информационным барьером поля выбора информации человек склонен выбирать ту информацию, которая подтверждает его социальный опыт или расширяет его, не опровергая.

Поскольку национальная идентичность существует в форме постоянной сверки процессов идентификации и самоидентификации индивида в обществе, мы можем говорить о том, что владение иностранным языком и знакомство с иноязычной культурой добавляют ряд новых обстоятельств в эти процессы сверки. Взаимодействие человека с другим человеком вовлекает их обоих в сценарий. Наличие общего национального языка и пользование одной и той же версией этого языка, например, профессиональным жаргоном, сленгом или региональным диалектом, могут повлиять на исход такой идентификации положительно. Владение иностранным языком поверх национального может повлиять на этот процесс только опосредованно, через более частое употребление заимствованных слов, калькированных грамматических конструкций или варваризмов.

Восприятие человеком одного из маркеров знаково-символического поля (например, прецедентного текста, предмета искусства, реалии) может актуализировать процесс самоидентификации – распознавания и признания либо непризнания себя как члена группы. Процесс самоидентификации опирается на переживание и освоение коллективного образа нации и национального государства, данного в коллективном нарративе – созданном и ретранслируемом интеллектуальными и политиче-

скими элитами потоке текстов. Освоение этого нарратива происходит через присвоение знаково-символического поля, которое элиты делают доступным и привлекательным через деятельность по распространению информации, созданию произведений искусства и культуры, символическую репрезентацию государства.

Тогда изучение иностранного языка можно представить как освоение человеком конкурирующего знаково-символического поля, созданного элитами другого национального государства. Однако при этом это поле не является доступным и повторяющимся в непосредственном социальном опыте человека, поскольку доступ к нему связан с преодолением языкового барьера, оно не дано в повседневной среде, и оно не подкрепляется в ситуациях взаимной идентификации. Это освоение без присвоения, а именно присвоение, интернализация знаково-символического поля служит источником аффективных действий, связываемых с политической мобилизацией на основе национальной идентичности. Другими словами: изучение иностранного языка и формирование дополнительной языковой личности не формирует конкурирующую национальную идентичность, поскольку опыт иноязычной культуры не результирует в подтверждении членства группой.

Однако, в контексте конструктивистского подхода к национализму и коммуникационной теории идентичности [12, с. 258] можно предложить набор гипотез, как изучение иностранного языка способно повлиять на национальную идентичность на уровне индивида.

Гипотеза 1. Изучение иностранного языка расширяет внешний контекст для ситуаций идентификации. Столкновение человека с «другим», у которого есть свои, альтернативные представления о признаках, присущих нации

данного человека, рождает кризисную ситуацию, справиться с которой человек может через мощную актуализацию своей национальной идентичности. В пользу этой гипотезы говорит наличие гиперболизированной национальной идентичности в эмигрантских сообществах, к примеру, в иммигрантских сообществах Нью-Йорка [15, с. 84].

Гипотеза 2. Изучение иностранного языка может являться источником моделирующих, неконфликтных ситуаций кросс-культурной коммуникации, в которых возникает потребность рефлексии о специфических особенностях родной, данной в опыте культуры. Кросс-культурную коммуникацию здесь можно представить как поток нарратива, рассказа себе о себе, постоянное сжимание культурного кода в краткую версию для адресата, не владеющего культурным кодом. Косвенным подтверждением такого эффекта могут служить отзывы студентов по обмену, получивших опыт повседневной коммуникации на иностранном языке и культурного шока, а затем вернувшихся в своё привычное сообщество [13, с. 231].

Гипотеза 3. Восприятие иноязычного знаково-символического поля создаёт опорные точки для сравнительно-сопоставительного анализа знаково-символического поля родного языка. Нетождественный объем понятий иностранного и родного языка создаёт точки напряжения, которые могут давать эффект большей осознанности объёма понятия на родном языке. Свидетельством того, что такой эффект имеет место быть, могут служить исследования влияния двуязычной компетенции на лексикон студента-филолога [3, с. 78].

Таким образом, с точки зрения современных конструктивистских теорий национализма изучение иностранного языка и формирование межкультурной компетенции не препятствуют процессам формирования национальной идентичности или процессам политической мобилизации на её основе. Вместе с тем опыт межкультурной коммуникации и двуязычная компетенция могут способствовать актуализации национальной идентичности. Степень влияния этих факторов на формирование национальной идентичности может быть перспективным направлением исследований.

Список литературы

1. *Андерсон Б.* Воображаемые сообщества. М.: Канон-Пресс-Ц, Кучково поле, 2001. 416 с.
2. *Вальгер О. А.* Практики идентификации в гражданской нации (на примере обучения государственному языку) // *Философия образования* / под ред. Н. В. Наливайко. № 6 (63). 2016. С. 108–118.
3. *Доценко Т. И., Лещенко Ю. Е.* Влияние профессиональной двуязычной компетенции на взаимодействие языков в ментальном лексиконе студента-филолога // *Социо- и психолингвистические исследования*. № 4. 2016. С. 74–81.
4. *Коротеева В. В.* Теории национализма в зарубежных социальных науках. СПб: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. 137 с.
5. *Малахов В. С.* Символическое производство этничности и конфликт // *Язык и этнический конфликт*. 2001. Выпуск 22. С. 115–137.
6. *Хобсбаум Э.* Нации и национализм после 1780 года. СПб.: Алетейя, 1998. 306 с.
7. *Bransford J., Stevens R., Schwartz D., Meltzoff A., Pea R., Roschelle J., Vye N., Kuhl P., Bell P., Barron B. and Reeves B.* Learning theories and education: Toward a decade of synergy. Erlbaum, 2006. 95 p.
8. *Byram M.* The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education // *The SAGE handbook of intercultural competence*. 2009. P. 321–332.

9. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, 2001. 260 p.
10. *Dörnyei Z., Ushioda E.*, et al. Motivation, language identity and the L2 self. *Multilingual Matters*. Vol. 36. Bristol, 2009. 364 p.
11. *Gellne, E., Breuilly J.* Nations and nationalism. Vol. 1. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1983. 94 p.
12. *Hecht M. L.*, et al. The communication theory of identity // *Theorizing about intercultural communication*. 2005. P. 257–278.
13. *King R., Ruiz-Gelices, E.* International student migration and the European ‘year abroad’: effects on European identity and subsequent migration behavior // *International Journal of Population Geography*. № 9. Vol. 3. 2003. P. 229–252.
14. *Mann M.* A political theory of nationalism and its excesses // *Notions of nationalism*. 1995. P. 44–64.
15. *Markowitz F.* Jewish in the USSR, Russian in the USA: Social context and ethnic identity // *Persistence and flexibility: Anthropological perspectives on the American Jewish experience*. 1988. P. 79–95.
16. *Nairn T.* The break-up of Britain: crisis and neo-nationalism. Common Ground, 2003. 398 p.
17. *Norton B.* Identity as a sociocultural construct in second language research // *TESOL in context*. 2006. P. 22–33.
18. *Smith A. D.* National identity. University of Nevada press, 1991. 226 p.

УДК 378.147

Е. Ю. Варламова

(Академия труда и социальных отношений, г. Москва)

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (НА ПРИМЕРЕ ГРУПП СЛАБОВИДЯЩИХ)

Автором предпринята попытка не только обозначить и обосновать проблемы, связанные с профессиональной подготовкой студентов к деятельности по обучению иностранным языкам в специальных коррекционных общеобразовательных организациях, но и определить перспективы изучения вопросов технологий обучения иностранным языкам слабовидящих учащихся, с целью оптимизации их социализации в общество.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья, социализация.

Varlamova E. Yu.

PROBLEMS OF METHODOLOGICAL PREPARATION OF STUDENTS FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO PEOPLE WITH LIMITED HEALTH ABILITIES (WITH POOR EYESIGHT, FOR EXAMPLE)

The author has taken an attempt of both describing of the problems of students' preparedness for teaching foreign languages in special-needs schools, and pointing out the perspectives of creating

strategies to teach foreign languages to the groups of visually impaired pupils for the purpose of supporting their socialization.

Keywords: the teaching of foreign languages, the teaching of foreign languages to the groups of visually impaired pupils, the socialization.

Владение иностранными языками является одним из условий успешной социализации личности в функционирующем обществе; данное обстоятельство касается также групп людей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе слабовидящих людей. Обращение к группе слабовидящих людей обусловлено тем, что научно подтвержденным является положение о том, что в силу развитых слуховых (аудиальных) способностей и хорошей памяти слабовидящие люди могут успешно овладевать иностранными языками. Осознание в социуме необходимости обучения иностранным языкам слабовидящих людей способствовало появлению в специализированных школах специальных классов, в которых обучаются слабовидящие школьники, и изучение ими иностранных языков признано приоритетным. Однако в методике обучения иностранным языкам является мало разработанным вопрос, касающийся применения технологий организации и осуществления образовательного процесса, нацеленного на обучение слабовидящих учащихся иностранным языкам, с учетом особенностей восприятия и познания слабовидящими людьми окружающего мира. Данные факты доказывают актуальность проблемы профессиональной подготовки кадров, способных обучать иностранному языку людей различных социальных групп, в том числе групп со специальными возможностями (в обучении иностранным языкам, это в первую очередь, слабовидящих).

Профессиональная подготовка кадров к обучению иностранным языкам в образовательных организациях осуществляется в соответствии с утвержденными образовательными стандарта-

ми. В содержании стандартов указана необходимость развития у студентов (будущих педагогов) профессиональных компетенций, основанных на способностях разрабатывать и реализовывать программы в образовательных учреждениях различного типа. Принимая во внимание то, что к числу образовательных организаций, в которых педагоги ведут свою образовательную деятельность, относятся специальные коррекционные общеобразовательные школы, задача подготовки выпускников к обучению иностранным языкам специальных групп обучаемых является одной из задач для вуза или его подразделения (кафедры, факультета), осуществляющего соответствующую профильную направленность подготовки будущих педагогов.

Отметим, что методика обучения иностранным языкам людей с ограниченными возможностями здоровья имеет свою специфику, которая редко учитывается в практике преподавания методики как учебной дисциплины в рамках учебного плана вуза, что может быть обусловлено различными факторами: ограниченностью объема академических часов для изучения основных разделов предмета, возможностями сотрудничества вузов и коррекционных образовательных школ, др. Решение затронутой проблемы в этом контексте является вариативным, что предполагает:

- включение изучаемых вопросов об особенностях преподавания иностранного языка группам слабовидящих обучающихся в общие рассматриваемые темы курса методики обучения иностранным языкам;

- размещение разделов, касающихся методики обучения иностранным язы-

кам слабовидящих учащихся, на электронных образовательных платформах (типа Moodle) вуза для элективного изучения студентами (в формах самостоятельной работы или дистанционного обучения);

– обсуждение методических вопросов отмеченной направленности на семинарах по методике обучения иностранным языкам, защитах выполненных студентами рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ, а также во внеаудиторной деятельности – конференциях, круглых столах, др.

Актуальность исследуемой проблемы усугубляется также тем, что в процессе прохождения педагогической практики и подготовки выпускной квалификационной работы с использованием результатов своей практической деятельности в специальных коррекционных общеобразовательных организациях студенты сталкиваются с множеством проблем, среди которых отмечены:

– недостаток сформированных у них общих знаний о специфике работы в специальных коррекционных школах и особенностях учеников, обучающихся в данных образовательных организациях;

– бессистемность (отрывочность, эпизодичность) методических знаний и сформированных на их основе умений организовывать и осуществлять образовательный процесс по обучению иностранным языкам социальных (коррекционных) групп учащихся;

– ограниченность доступа к специальной методической литературе и немногочисленным методическим разработкам, позволяющим будущему педагогу планировать свою обучающую деятельность по иностранным языкам в соответствии с особенностями объектов и субъектов образовательного процесса, оптимизировать процесс овладения иностранным языком учащимися специальных коррекционных организаций;

– как следствие отмеченных выше явлений – снижение мотивации студента к обучению иностранным языкам и осуществлению будущей профессиональной деятельности в специальных коррекционных школах.

Методами исследования выступают: анализ сложившихся научных и методических подходов к обучению иностранным языкам слепых и слабовидящих учащихся, а также обобщение накопленного практикой обучения в вузе опыта профессиональной подготовки будущих педагогов к обучению иностранным языкам.

Анализ подходов, сложившихся в науке и обучающей практике, показал, что исследуемая проблема признается малоизученной в зарубежной и отечественной методике: выявлен ряд вопросов, требующих незамедлительного решения в области преподавания иностранных языков. Так, исследователями, занимающимися изучением вопросов преподавания иностранного языка как слепым, так и слабовидящим учащимся, доказана необходимость сформированности у педагога не только лингво-педагогической готовности к обучению иностранному языку, но и наличия у него специального образования (А. Efsthathiou, S. Polichronopoulou [6], Н.А. Araluc [2]). Специальное образование позволяет учителю использовать в профессиональной деятельности сформированные знания о специальных средствах обучения (учебниках, мультимедийных и технических средствах), апробированных коррекционных методах и технологиях.

В области преподавания иностранных языков специальная подготовка педагога должна включать его знания о специальных средствах обучения (наглядных, имеющих аудиальное сопровождение) и умения их применять с целью усвоения учащимися изучаемой иноязычной лексики, языкового

и речевого материала, грамматических явлений [5].

Отмеченные требования к педагогу, занимающемуся преподаванием иностранных языков учащимся с ограниченными возможностями здоровья, в действительности не соответствуют реальному уровню подготовленности выпускников вуза: в большинстве случаев отмечается общая методическая готовность личности к преподаванию иностранных языков при отсутствии её специальной подготовки, позволяющей осуществлять профессиональную деятельность по обучению иностранным языкам слабовидящих учащихся.

На основе выделенных положений нами определены направления исследовательской и социальной деятельности, способствующей разработке эффективных технологий, применение которых будет способствовать продуктивному усвоению слабовидящими учащимися иностранного языка как средства социализации:

- создание образовательной системы, нацеленной на подготовку будущих педагогов, профессиональное образование которых имеет комбинированный характер, проявляющийся в их готовности осуществлять специальную коррекционную и иноязычную обучающую деятельность;

- организация специальных обучающих курсов, позволяющих личности, имеющей иноязычное педагогическое образование, приобрести знания, умения и навыки, позволяющие эффективно осуществлять преподавание иностранных языков людям с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время отмечается крайне малое количество специалистов, являющихся профессионалами одновременно в нескольких областях: теории и методики обучения иностранному языку; (специальной) коррекционной педагогике и психологии. В силу дан-

ного обстоятельства специальная методика обучения иностранным языкам слепых и слабовидящих учащихся не разработана, и данная проблема рассматривается как перспектива исследований в педагогической науке и методике обучения иностранным языкам.

Анализ опыта профессиональной подготовки будущих педагогов к обучению иностранным языкам в вузе показал, что в практике образования российскими и зарубежными исследователями предприняты попытки поиска подходов, методов и средств обучения, которые позволяют развивать проблему социализации и образования людей с ограниченными возможностями здоровья. Общие положения об особенностях организации обучения слепых и слабовидящих учащихся применяются для разработки вопросов обучения иностранным языкам отмеченных социальных групп: значимыми признаны положения инклюзивного образования (И.А. Горская [1] и др.), индивидуального и коммуникативного подходов (Т.С. Макарова (ГБОУ ВО «МГПУ»), Г.В. Никулина (РГПУ им. А.И. Герцена) и др.), а также те методы и приемы, средства обучения, которые минимизируют работу зрительного анализатора и активизируют компенсаторные возможности памяти и слуха слепых и слабовидящих (А. Coskun [3], Т. Nikolic [4] и др.). Развитие Международного социально-образовательного проекта «Равные возможности: обучение слепых и слабовидящих английскому языку» (“Equal Opportunities: Teaching English to Blind and Visually Impaired”) [6] способствует международному обмену опытом педагогической деятельности, оказанию методической помощи педагогам, осуществляющим профессиональную деятельность по преподаванию английского языка слепым и слабовидящим учащимся.

Таким образом, в педагогической на-

уке и методике обучения иностранным языкам происходит постепенное накопление научно-методической базы по проблеме обучения иностранным языкам слепых и слабовидящих учащихся, с применением сложившихся основ в общей и специальной (коррекционной) педагогике. Однако доступность этих материалов для будущего педагога, обучающегося иностранным языкам, представляет определенные затруднения.

Анализ изложенного, а также проведенные опросы студентов, беседы с преподавателями, осуществляющими иноязычную профессиональную подготовку будущих педагогов в педагогическом вузе, позволили предположить, что наиболее оптимальным способом решения проблемы оптимизации профессиональной подготовки студентов к преподаванию иностранного языка в специальных коррекционных организациях является включение в содержание профессионального образования спецкурса. В указанный спецкурс необходимо не только включать основы специальной (коррекционной) педагогики, раскрывать общие особенности контингента обучаемых в специальных

коррекционных общеобразовательных школах и специфику образовательного процесса в отмеченных организациях, но и описывать элементы методики (содержание, методы и приемы, формы, средства) обучения иностранным языкам учеников различных социальных групп, в первую очередь – слабовидящих учащихся. Организуемая образовательная деятельность должна побуждать студента – будущего педагога, к самостоятельному поиску информации и материалов, необходимых не только в процессе прохождения педагогической практики, но и в научно-исследовательской деятельности личности.

На основе обобщения изложенного сформулирован вывод о том, что изучение проблемы социализации слабовидящих людей и обучения их иностранным языкам является перспективным направлением исследований. В поиске возможных путей решения обозначенной проблемы следует основываться на интегрированном подходе, что предполагает взаимопроникающую координацию усилий различных социальных институтов – в России и за рубежом, на общеевропейском и мировом уровнях.

Список литературы

1. Горская И. А. О проблемах изучения иностранного языка слепыми, глухими и слабовидящими студентами // Художественное образование и наука. 2014. № 1. С. 33–37. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_22706685_24226968.htm
2. Araluc H. A. Teaching English as a Foreign Language to Blind and Visually Impaired Young Learners: the Affective Factor. Cuenca, 2005.
3. Coskun, A. English Language Teaching for the Visually Impaired Learners: Training Non-native English Teachers // International J. Soc. Sci. & Education. 2013. Vol.4. Issue 1. P. 289–295.
4. Nikolic T. Teaching a Foreign Language in Schools for Blind and Visually Impaired Children // Journal of Visually Impairment and Blindness. 1987, February.
5. Polichronopoulou S., Efstathiou A. Teaching English as a Foreign Language to Visually Impaired Students: Teaching Materials Used by Teachers of English // International Conference on Enabling Access for Persons with Visual Impairment (ICEAPVI). Athens, Greece. 2015, February. URL: <http://access.uoa.gr/ICEAPVI-2015/proceedingsFiles/69-77.pdf>
6. Teaching English to Blind and Visually Impaired Students in Russia: официальный сайт проекта «Равные возможности: обучение слепых и слабовидящих английскому языку» (“Equal Opportunities: Teaching English to Blind and Visually Impaired”). URL: <http://www.english4blind.ru/index.php>

УДК 378.2

Т. Г. Везиоров*(Дагестанский государственный педагогический университет)*

ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ И СЕРВИСОВ WEB 2.0 В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что современное информационное общество, где происходит информатизация, массовая коммуникация и глобализация образования, предъявляет новые требования к подготовке магистров в вопросах применения и продуцирования электронных изданий и ресурсов, а также освоения методов и средств информационного взаимодействия в процессе реализации возможностей средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе самостоятельного извлечения и представления знаний.

Статья направлена на решение одной из проблем подготовки магистров по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратура) (магистерская программа «Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам»).

В работе представлен опыт практической реализации сетевой формы обучения студентов магистратуры по магистерской программе «Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам» ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», где ведущее место занимает дисциплина вариативной части основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) «Интернет и сервисы web 2.0 в обучении иностранным языкам».

Ключевые слова: информатизация образования, подготовка магистров, магистерские программы, электронные учебно-методические материалы, веб-портфолио, средства ИКТ, Интернет, сервисы веб 2.0., иностранный язык.

Vezirov T. G.

PREPARATION OF MASTERS OF EDUCATION USING THE INTERNET AND WEB 2.0 SERVICES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The relevance of the problem under study is due to the fact that the modern information society, where informatization, mass communication and globalization of education takes place. It presents new requirements for the training of masters in the application and production of electronic publications and resources, as well as the development of methods and means of information interaction in the process of using means of information and communication technologies (ICT) during the independent acquisition and demonstration of knowledge. The article is aimed at solving one of the problems of training masters in the direction of preparation 04.04.01 "Pedagogical education" (master's level) (master's program "Information and Communication Technologies in Teaching Foreign Languages").

The paper presents the experience of practical implementation of the network form of teaching graduate students in the master's program «Information and Communication Technologies in Teaching Foreign Languages» FSBEI HE «Novosibirsk State Pedagogical University», where the leading place is taken by the discipline of the variable part of the main professional educational program (OPOP) «Internet and Services web 2.0 in teaching foreign languages».

Keywords: informatization of education, master's training, master's programs, electronic teaching materials, web portfolio, ICT tools, Internet, web 2.0 services., foreign language.

Современное развитие цифровой экономики, как отмечают авторы статьи «Демистификация цифровой экономики», привело к практической реа-

лизации цифровой трансформации всех аспектов человеческой деятельности [2].

По мнению ректора Высшей школы экономики Ярослава Кузьмина, главный тренд в образовании связан с цифровой революцией, которая приведет к кардинальному изменению рынка труда, появлению новых компетенций, улучшению кооперации, повышению ответственности граждан, их способности принимать самостоятельные решения [1].

В этом форуме рассматривались социальные и психологические аспекты цифровизации, одним из вопросов являлся «образование как способ снизить социальную напряженность в обществе, вызванную внедрением цифровизации».

В цифровую эпоху, в котором мы живем, нам приходится отвечать на многие вызовы среды. Одним из таких вопросов является определение образования поколениям Z и Альфа.

Сегодня Россия по количеству пользователей интернета занимает первое место в Европе и шестое в мире, владея, например, более 60 % мировых смартфонов.

Национальный проект «Образование» предоставляет возможность регионам развить свою образовательную инфраструктуру за счет средств федерального бюджета. В результате реализации национального проекта «Образование», в каждом субъекте появятся несколько «Кванториумов», аналоги «Сириуса», минимум два Центра опережающей профессиональной подготовки, Центры непрерывного повышения педагогического мастерства, несколько десятков мастерских в организациях среднего профессионального образования.

Важное место в реализации данного проекта занимают Интернет и сервисы web 2.0, в том числе в подготовке педагогов при обучении иностранным языкам.

Скорость и эффективность цифровой трансформации напрямую зависит от квалификации персонала и организации.

Принципы цифровой экономики формируют вызовы для системы подготовки специалистов, в том числе их междисциплинарных компетенций.

Современный специалист должен обладать *Software – компетенциями*, включающие: критическое мышление, современные коммуникативные технологии, межкультурное взаимодействие, быстрое обучение, саморазвитие, самоконтроль, мультиязычность, работа в режиме высокой неопределенности.

Таким специалистом должен стать магистр педагогического образования, в том числе студенты магистратуры, обучающиеся по магистерской программе «Информационно – коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам». Одной из дисциплин, где формируются данные компетенции, является дисциплина «Интернет и сервисы web 2.0 в обучении иностранным языкам», которая читается магистрантам при Новосибирском государственном педагогическом университете на основе договора от 05.07.2016 г. «О сетевой форме реализации основной профессиональной образовательной программы высшего образования «Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам» по направлению 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратура)».

Целями освоения дисциплины «Интернет и сервисы web 2.0 в обучении иностранным языкам» являются формирование у будущих магистров знаний, умений и навыков работы в области Интернет-технологий, выработка у магистрантов целостное представление о задачах, проблемах, подходах и применяемых инструментальных средствах в области Web-технологий

и формирование практических умений организации проектной деятельности с использованием социальных сетевых сервисов (Web 2.0).

Сотрудничество в рамках договора осуществляется в целях повышения качества подготовки магистров, обеспечения интеграции образовательной и научной деятельности, расширения доступа магистрантов к образовательным ресурсам и более эффективного их использования, предоставления им возможности выбора дисциплин, модулей, реализации компетентного подхода, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий и электронного обучения, обмена опытом подготовки кадров, совершенствования учебно-методической и научно-исследовательской работы вузов-партнеров.

В своей педагогической деятельности многие магистранты используют Интернет достаточно часто, например – для поиска дополнительного материала для уроков (YouTube, BritishCouncil, тематические сообщества Vk), а так же для их разработки (создание кроссвордов, сеток wordsearch). Также используют социальные сети в личных целях и в целях общения с учащимися и их родителями.

Среди используемых сервисов web 2.0 в обучении иностранным языкам магистранты отмечают следующие ресурсы:

Googleforms – сервис для создания форм, опросов и тестов. Формы тесты можно публиковать на сайте, пересылать по электронной почте.

Lingt – платформа для интерактивного взаимодействия учащихся и учителя в онлайн формате. Учащиеся оставляют выполненные домашние задания в аудио или текстовом формате.

BBC Podcasts – сервис, позволяющий находить аудио-подкасты для работы над аудированием с учащимися.

Prezi – для создания красочных презентаций.

BusyTeacher – раздаточные материалы.

LearningApps.org – интерактивные приложения для смарт-доски.

Магистрантами в сети Интернет создаются следующие ресурсы:

Веб-портфолио – для размещения информации о своей деятельности.

Аккаунт в сети ВКонтакте и Instagrame.

Приложения на сайте LearningApps.

Презентации в Prezi.com:

<https://prezi.com/p/lwxwzrhlnxod/automobile/#present>

Сайт на платформе Wix: <https://kriskirina1994.wixsite.com/tech-eng>

Данные сервисы предоставляют возможность магистрантам в выборе индивидуальной траектории обучения иностранному языку, в частности усовершенствование языковых знаний. Они позволяют достичь определенного уровня иноязычной компетенции в период обучения в магистратуре, а также совершенствовать приобретенные знания, умения и навыки в последующей профессионально-педагогической деятельности.

Указанные веб-ресурсы способствуют лучшему пониманию учебного материала, значительно упрощают и вносят разнообразие в способы донесения информации до обучающихся.

Важную роль сервисы web 2.0 играют в организации совместных проектов для решения конкретных проблем, позволяя магистрантам участвовать в различных сообществах с целью получения и распространения опыта.

При изучении дисциплины «Интернет и сервисы web 2.0 в обучении иностранным языкам» магистранты разрабатывают проект в форме веб-квеста по одной из тем иностранного языка.

Так, например, магистрантами второго года обучения, разработаны веб-квесты «Культурный уголок. Маскот»,

«Смотрим фильмы, чтобы узнать больше об английской моде», «Современное искусство», «Кулинарная книга», «Комнаты», «Английский завтрак», «Изучая путешествие».

Выполнение таких проектов позволяет магистрантам вносить разнообразие в процесс обучения иностранному языку, в частности, закрепление полученного учебного материала и расширение диапазона знаний по дисциплине. Все

это индивидуализирует процесс обучения, делает его избирательным и личностно-ориентированным, а также усовершенствуют языковые знания.

После проведения веб-квестов магистранты осознают о важности изучения иностранного языка и учатся грамотно использовать Интернет-ресурсы в своей будущей педагогической деятельности.

Список литературы

1. Гайдаровский форум. Россия и Мир. URL: gaidarforum.ru
2. Куприяновский В. П., Намнот Д. Е., Синягов С. А. Демистификация цифровой экономики // International Journal of Open Information Technologies. 2016. Т. 4. № 11. С. 59–63.

УДК 81.112.2(077)

Л. Н. Вьюшкова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ПЕСЕННЫЙ ДИСКУРС В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье исследуются дидактические возможности взаимодействия формальной и информальной сфер языкового образовательного пространства. В качестве средства образования «шириною в жизнь» рассматривается песенный дискурс. Обозначены возможности использования песенного дискурса в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: языковое образовательное пространство, информальное образование, песенный дискурс.

Vyushkova L. N.

SONG DISCOURSE IN THE LANGUAGE EDUCATIONAL SPACE

The article explores the didactic possibilities of interaction between the formal and informal spheres of the language educational space. As a means of education “width in life” is considered song discourse. The possibilities of using song discourse in teaching foreign languages are indicated.

Keywords: language educational space, informal education, song discourse.

Образовательная деятельность человека в современном мире раздвигает формальные границы, реализуя векторы «образование длиною в жизнь (*lifelong learning*)» и «образование шириною в жизнь (*lifewide learning*)».

Сегодня наука и практика активно прокладывают траекторию «об-

разования длиною в жизнь» в рамках формального и неформального образования. Попытка построить взаимодействие данных видов образования была предпринята и нами при выстраивании модели культурно-образовательного пространства вуза. Стратификация культурно-образовательного простран-

ства вуза позволила определить существующие в нем среды, обладающие образовательным потенциалом и единством цели – стимулирование развития и саморазвития каждого включенного в него субъекта [1].

Новый взгляд на архитектуру образовательного пространства позволил нам увидеть актуальность проблемы взаимодействия всех сфер образования: формальной (formal), неформальной (nonformal) и информальной (informal). Наблюдаемое сосуществование этих систем выявило недооценку возможностей информального образования. Именно информальная образовательная среда предоставляет оптимальные возможности для реализации идеи мирового образовательного сообщества: «образование шириною в жизнь».

Определение понятия «информальное образование» является наиболее сложным, так как к нему можно отнести всю деятельность человека, которую он осуществляет на протяжении жизни. Современные исследования (Т.В. Лискина, О.В. Павлова, Н.С. Паульзен) позволили выделить следующие особенности информального образования:

- это процесс и результат индивидуальной познавательной деятельности, направленной на действительность и себя самого;

- он может протекать независимо от желания личности как неосознаваемое действие, не имеющее цели, а может стать самообразованием, превращающим образовательные потенциалы общества в факторы своего развития;

- такое образование не имеет определенной структуры и связано с осуществлением разных видов рабочей, семейной и досуговой деятельности (общение, чтение, посещение учреждений культуры, путешествие и пр.);

- в него включены различные субъекты социального окружения (коллеги, друзья, семья), средства и источники

информации (кинофильмы, книги) протекает оно вне рамок образовательных учреждений и не имеет официальной сертификации;

- происходит в процессе повседневной жизнедеятельности человека и осуществляется на протяжении всей жизни [6; 8].

Необходимость подключения информальной сферы к формальному языковому образованию исследователи (Т.В. Лискина, О.А. Митусова, Н.С. Паульзен) связывают с двумя причинами. Первая – это специфика самого учебного предмета, усвоение которого предполагает постоянную тренировку, практическое использование в повседневном общении, в различных видах деятельности. Вторая причина – проблемная ситуация, сложившаяся между стратегической целью обучения иностранному языку (формированием вторичной языковой личности, способной реализовать прагматические цели в процессе реальной межкультурной коммуникации [11, с. 110]) и не соответствующими ей «искусственными» методами и приемами обучения.

Решением проблемы может стать коммуникативная деятельность в аудитории (Л.Л. Вохмина, Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов и другие). Однако включить каждого ученика в ситуации, где язык востребован для достижения реальных прагматических целей, по объективным причинам сложно. Зато информальная сфера образования обладает для этого неограниченными возможностями. Следовательно, необходимы методические рекомендации по подключению информальной сферы к формальному языковому образованию.

Поиск средств обучения, позволяющих решить данную проблему, привлёк наше внимание к аутентичным песенным текстам.

Роли песни в обучении иностранным языкам посвящен целый ряд ис-

следований. Сегодня лингводидактика активно разрабатывает возможности применения аутентичных песен в учебном процессе для решения задач обучения, воспитания и развития, принципы их отбора, комплексы упражнений и пр. В методических работах рассматриваются самые разные аспекты использования песни: для воздействия на мотивацию обучающихся и повышение качества обучения (Г.Н. Доля, Е.С. Осипова, И.Ю. Пашкеева), во внеурочной деятельности (Д.И. Евладова), развития монологической речи (И.А. Андреева) и речи разговорной (А.А. Иванова), для формирования страноведческой компетенции (Г.П. Александрова), при работе с обучающимися самого разного возраста (В.Ф. Аитов, Т.Н. Гнилова, Е.П. Насибулина, Т.В. Невежина, И.И. Карпиченкова) и т. д.

Тем не менее, нельзя сказать, что сложилась методика работы с аутентичной песней. Применительно к процессу обучения иностранному языку песня традиционно рассматривается только как учебный материал, который позволяет реализовать обучающую, воспитательную и развивающую функции. Накопленный современной наукой потенциал позволяет по-новому взглянуть на песню как единицу общения и уточнить методические возможности использования понятия «песенный дискурс».

Сегодня дискурс стал объектом анализа целого ряда гуманитарных дисциплин. Синтез полученных результатов представлен в Лингвистическом энциклопедическом словаре, определяющем дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами» [1, с. 136].

Трактуя вслед за Н.Д. Арутюновой дискурс как «речь, погруженную в жизнь», мы видим новые возможности для взаимодействия информального

и формального языкового образования.

Песенный дискурс как одна из разновидностей дискурса – сложное единство музыкального и языкового компонентов. Но не только. В понимании Л.Г. Дуняшевой, песенный дискурс – это «текст в совокупности с контекстами его создания и интерпретации, включая эффект, производимый им на слушающего в определенном историко-культурном контексте» [5, с. 10].

Сложная природа данного дискурса определяет интерес к нему многих научных дисциплин: лингвосемиотики, лингвокультурологии, лингвостилистики, лингвопрагматики и жанроведения.

Исследованию песенного дискурса, его лингвостилистических, лингвокультурных и прагматических особенностей посвящены работы Н.А. Гришановой, Л.Г. Дуняшевой, Т.Н. Астафуровой, Ю.В. Болотовой, Ю.Е. Плотницкого, М.В. Смоленцевой, И.С. Самохина, О.В. Шевченко, Л.П. Кучуковой и др. Понимание особенностей данного дискурса позволит, на наш взгляд, осознанно выстроить методическую систему его включения в пространство языкового образования.

Англоязычный песенный дискурс характеризуется как один из жанров досуговой коммуникации молодежной субкультуры с присущими ему экстралингвистическими, лингвокультурологическими и лингвистическими особенностями. Рассмотрим их.

1. Экстралингвистическими особенностями песенного дискурса исследователи считают: участников, цели, ценности и функции.

Диалог участников песенного дискурса «певец – слушатель» или «автор/певец – слушатель» часто превращается в монолог, если адресат не владеет языковым кодом песни. Для лингводидактики важно понимать, что роль слушателя в диалоге с певцом определяется уровнем его восприятия и понимания.

Так первый уровень демонстрирует аудитория, не способная преодолеть языковой барьер, но получающая удовольствие от музыки. Второй уровень восприятия проявляет слушатель, который фокусирует внимание на мелодическом компоненте песни при минимальном внимании к словам. Третий уровень понимания встречается у аудитории, владеющей языком песни и относящейся к ней как к виду искусства, требующему равного внимания и к тексту, и к мелодии [9, с. 18].

Для восприятия песни как единицы общения важна «легенда» произведения: история создания текста и музыки, сведения об исполнителе и об авторах.

Важнейшие цели песенного дискурса, по мнению исследователей, [2; 10], в том, чтобы донести до слушателя основные мысли, намерения авторов текста и музыки, оказать на слушателя эмоциональное воздействие для формирования его социальной позиции и ценностной ориентации.

Понятийно-ценностная составляющая англоязычного песенного дискурса разнообразна и представлена тремя группами концептов:

- поведенческими, семантика которых дополнена призывом к определенному стилю поведения. Базовые концепты: нонконформизм, пассивность, вызов;

- эмоциональными, которые представляют культурные универсалии с ценностной и образной составляющими. Базовый эмоциональный концепт – любовь; периферийные: свобода, смерть, вера, одиночество;

- социальными, представляющими социально-статусные и материальные ценности. Ядерный концепт – расизм; периферийные: власть, собственность, деньги, статус, благополучие [2, с. 101].

Исследователями выявлены универсальные (присущие всем видам дискурса) и универсально-специфические (присущие всем жанрам песенного дис-

курса) функции песенного дискурса. К первой группе относятся развлекательная, поэтическая, коммуникативная, прагматическая и фатическая, ко второй – делимитативная, интегративная, социализирующая, информативная, когнитивная, кумулятивная, дидактическая и аксиологическая функции [10, с. 13].

2. Лингвокультурологические особенности песенного дискурса – это идеологичность, субъективность, креолизованность, полифункциональность. Остановимся на важной для организации обучения креолизованности.

Песенный дискурс – это креолизованный продукт, сложная система, складывающаяся из нескольких субтекстов, которые создаются средствами разных семиотических кодов: вербальными, музыкальными, пластическими и акциональными. Главными являются вербальные и музыкальные средства. Сам вербальный текст может соединять в себе две стилистические тенденции: тяготение к разговорно-обиходному языку и элементы высокой поэзии (тропы, фигуры, интертекстуальные ссылки). Музыкальная составляющая дискурса – это также не только музыка (мелодия, аранжировка, ритм, музыкальный жанр, инструменты), но и исполнение, вокальные данные певца.

Очевидно, что степень креолизации повышается, если добавляется видеоряд, в видеоклипе помимо мелодического и вербального присутствует ещё и визуальный компонент.

3. Лингвистические особенности дискурса: тематика, структура произведений, лингвостилистические особенности, лингвосемиотические средства.

Исследователи, используя лингвистические и коммуникативные основания, выделяют следующие типы и виды песен:

- а) песня-монолог: исповедальный («песня-признание»), описательный («песня-экскурсия», песня-презента-

ция»), апеллятивный («песня-призыв, песня-просьба»), оценочный («Что такое хорошо, и что такое плохо»), повествовательный («песня-история из жизни»);

б) песня-диалог: эксплицитный диалог («песня-диалог, песня-беседа, песня-дискуссия»), имплицитный («песня-полудиалог»), внутренний («песня-размышление») [3, с. 15].

Песенный дискурс реализуется сложной лингвосемиотической системой, включающей, по мнению О.В. Шевченко, вербальные, невербальные и знаки смешанного типа.

К вербальным знакам относятся следующие единицы: 1) локативы – это географические названия, номинации объектов природы и др.; 2) дескрипторы – прилагательные, отражающие внешнюю и внутреннюю привлекательность объекта; 3) инструментативы – номинации музыкальных инструментов, деталей одежды и аксессуаров, транспортных средств и др.; 4) знаки-персоналии – номинации лиц по принадлежности к той или иной культуре (субкультуре), по степени близости к исполнителю и т. д.

Невербальные средства песенного дискурса – это: 1) топоморфные знаки (названия стадионов, площадок и клубов, ассоциирующихся с проведением выступлений); 2) символические артефакты (костюмы участников общения); 3) колороморфные знаки, проявляющиеся на уровне световой и цветовой организации сцены (софиты, прожекторы); 4) паралингвистические знаки (позы и жесты участников диалога).

Знаками смешанного характера, как правило, являются ритуалы, включающие в свою структуру вербальный и акциональный (относящийся к какому-либо аспекту действия) компоненты: например, приветствие, разогрев, выражение благодарности, выход на бис) [10, с. 15].

Аналитический обзор существующих научных работ и опора на понятие

«песенный дискурс» дали возможность уточнить ответы на два важных методических вопроса, связанных с использованием песни в образовательном процессе.

1. Как отбирать песенный материал для образования?

Для развития коммуникативной компетенции личности на разных этапах обучения отбор песенных произведений должен проводиться с учетом системы содержательных и формальных критериев, имеющих отношение и к тексту, и к личности слушателя:

- лингвистического: возможность изучения определенного языкового и речевого явления;
- лингвострановедческого: знания о стране и культуре;
- психологического: возраст и интересы слушателя;
- педагогического: уровень имеющихся знаний о языке и требования учебной программы;
- технического: качество записи, четкая дикция исполнителя.

Перспективы решения данной задачи мы связываем с разработкой коммуникативного критерия и созданием учебного Интернет-ресурса «Аутентичные песни». Эффективное использование отобранных песен предполагает их распределение по типам и видам. Поисковая система ресурса должна иметь несколько оснований для выбора, не только названные, но и рассмотренные выше, присущие песне как дискурсу.

2. Как работать с песней?

Комплекс упражнений, направленных на формирование языковой личности посредством вокальных произведений, может складываться по разным основаниям. На наш взгляд, упражнения не творческого характера, уместные при работе со многими текстами, могут разрушить эмоциональный настрой, создаваемый песней, поэтому их следует использовать дозированно.

Перспективы разработки проблемы

мы связывает с формированием банка творческие, интерактивных приемов работы с песней. Например:

1. «Двойной дневник» – это своеобразный диалог слушателя с автором текста. Он представляет собой таблицу, в первой графе которой слушатель записывает цитаты из текста, которые по каким-то причинам привлекли внимание (например, пробудили воспоминания, озадачили и т.д.). Реакция слушателя на эти слова фиксируется во второй колонке.

2. «Легенда песни»: написание статьи или подготовка сообщения об авторе или исполнителе песни, об истории её создания.

3. Создание попури – «нарезки» фрагментов различных песен, которые объединены тематикой, содержат общую идею.

4. Создание эссе по мотивам песни (анализ песенного дискурса).

5. Поэтический перевод песни.

6. Организация концерта аутентичной песни, конкурса на лучшее исполнение произведения.

7. Создание видеоряда, клипа на песню.

Можно заметить, что заданные ситуации общения позволяют обучающемуся попробовать себя в разных коммуникативных ролях: адресата, адресанта или свидетеля коммуникации. А педагоги с помощью упомянутого Интернет-ресурса будут пополнять методическую копилку «Работа с песней», куда войдут разработки уроков, их фрагментов, внеурочных мероприятий и других формы работы с конкретными вокальными произведениями.

Таким образом, возможность взглянуть на песню как дискурс выводит нас на новый уровень работы с музыкальным произведением. Открытый современной наукой дидактический потенциал песенного дискурса как единицы общения позволит раздвинуть границы образовательного пространства благодаря взаимодействию формальной и неформальной сфер, поможет инициировать изменение его системных свойств в соответствии со стратегической целью языкового образования – формированием личности, способной эффективно участвовать в реальной межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 136–137.
2. Астафурова Т. Н. Англоязычный песенный дискурс / Т.Н. Астафурова, О.В. Шевченко // Энциклопедия «Дискурсология». С. 98–101. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angloyazychnyy-pesenny-diskurs/viewer> (дата обращения 15.09.2019).
3. Болотова Ю. В. Методика использования песен в преподавании русского языка как иностранного: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2017.
4. Вьюшкова Л. Н. Архитектура образовательного пространства как гарантия компетентности студента / Л. Н. Вьюшкова, Л. М. Кочетова // Смалья: международный научно-практический и методический журнал. 2015. № 1. С. 69 – 74.
5. Дунашева Л. Г. Лингвокультурные особенности конструирования гендера в афроамериканском песенном дискурсе (на материале жанров блюз и рэп): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2012.
6. Лискина Т. В. Возможности организации учебного процесса при обучении иностранным языкам в контексте неформального вида образования (уровень языкового вуза) / Т. В. Лискина, Н. С. Паульзен // Baikal Research Journal. 2017. Т. 8. № 4. URL: <http://brj-bguer.ru/reader/article.aspx> (дата обращения 15.09.2019).
7. Митусова О. А. Архитектоника и логико-смысловое содержание языкового образовательного пространства: формальное, неформальное, неформальное образование студентов. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/14884287> (дата обращения 15.09.2019).

8. Павлова О. В. Включение информального образования в жизненные стратегии взрослых // Человек и образование. 2011. № 4. С. 64–67.
9. Плотницкий Ю. Е. Лингвостилистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2005.
10. Шевченко О. В. Лингвосемиотика молодежного песенного дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2009.
11. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2010.

УДК 378.016

Д. В. Девятяров

(Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации)

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ВОЕННОМ ВУЗЕ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ С ДИСЦИПЛИНАМИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА

В данной статье предлагается обоснование и описание такого способа обучения профессионально-ориентированной диалогической речи курсантов на иностранном языке как интегрированное занятие по дисциплинам «Иностранный язык» и «Правоохранительные органы».

Ключевые слова: иностранный язык, диалогическая речь, профессионально-ориентированное обучение, междисциплинарные связи, интегрированное занятие, курсанты, военный вуз.

Devyatyarov D. V.

TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED DIALOGICAL SPEECH IN A FOREIGN LANGUAGE AT A MILITARY UNIVERSITY THROUGH INTEGRATION WITH DISCIPLINES OF THE MILITARY-PROFESSIONAL CYCLE

The article gives justification and description of such a method of teaching cadets a professionally oriented dialogue in a foreign language as an integrated class which combines two subjects: Foreign Language and Law Enforcement.

Keywords: foreign language, dialogue, professionally oriented education, interdisciplinary relations, integrated class, cadets, military academy.

Обучение курсантов, по своей природе, является педагогическим и социальным процессом, отражающим потребности Российской Федерации в подготовке военных специалистов, способных обеспечить безопасность государства. Следовательно, процесс обучения военнослужащего предполагает централизованную систематическую совместную деятельность преподавате-

ля и курсанта, нацеленную на формирование у последних соответствующих компетенций. В методической литературе выделяют ряд специфических особенностей данного процесса, одной из которых является его ярко выраженная практическая направленность. Это значит, что обучение проводится не только в аудиториях, но также и в поле и на учебных объектах [3, с. 142]. Соответ-

ственно, и процесс обучения иностранному языку необходимо выстроить таким образом, чтобы он соответствовал профессиональной направленности обучающихся и ощущался как важный элемент будущей профессиональной деятельности.

Профессиональная направленность обучения является основополагающим компонентом процесса обучения будущего военного специалиста. Профессиональная ориентированность образовательной среды обеспечивается сочетанием всех используемых форм, методов, приемов и средств обучения и воспитания, отвечающих современным требованиям и закладывающим фундамент профессионального мышления.

Основной задачей, ставящейся перед преподавателем иностранного языка в военном вузе, является формирование достаточного уровня иноязычной коммуникативной компетенции. Поскольку коммуникативная деятельность всегда ситуативна, курсант должен научиться использовать иноязычные речевые средства для решения учебных задач в таких типовых ситуациях, с которыми он может столкнуться в своей будущей профессиональной деятельности. Таким образом, профессионально-ориентированная иноязычная подготовка осуществляется на основе моделирования будущей профессиональной деятельности военного специалиста [1, с. 11].

Чтобы максимально точно воссоздать условия профессиональной деятельности на базе Новосибирского военного института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, необходимо установить междисциплинарные связи, что в нашем случае подразумевает также сотрудничество с военными кафедрами. В нашем случае это кафедра управления повседневной деятельностью (УПД), одна из ведущих кафедр института. На данной кафедре

преподается дисциплина «Правоохранительные органы», с которой и была проведена частичная интеграция курса иностранного языка.

В рамках дисциплины «Правоохранительные органы» курсанты 2 курса отрабатывают различные вводные, характерные для несения патрульно-постовой службы, такие как действия при работе с гражданами в алкогольном опьянении, вандалами, массовыми беспорядками и другие. Было принято решение добавить отработку моделей общения с гражданами иностранных государств, что также входит в сферу профессиональных интересов военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации. Данная вводная предполагает умение общаться на иностранном языке на достаточном для выполнения задачи уровне. Этот факт стал «мостиком», связывающим дисциплину «Правоохранительные органы» с нашей кафедрой.

Было смоделировано 5 ситуаций для работы с иностранными гражданами: «Иностранец заблудился», «Иностранец подвергся нападению», «Иностранец потерял личные вещи/подвергся карманной краже», «Иностранец нарушает общественный порядок», «Иностранец нуждается в медицинской помощи».

Работе с получившимися диалогами, моделирующими реальные ситуации служебно-боевой деятельности курсантов, предшествует отработка определенного лексического материала, на котором он основан. В отличие от монологической речи, диалогическая речь значительно менее развернута и отличается обширным употреблением вопросительных предложений. Отсюда следует, что курсанты должны иметь четкое представление о типах вопросительных предложений и об особенностях их построения, как минимум, в трех базовых видовременных формах

(Present Simple Tense, Past Simple Tense, Future Simple Tense). Для этого на самых первых этапах двухгодичная программа обучения иностранному языку в нашем вузе подразумевает повторение основного грамматического материала.

При непосредственной работе с диалогами преимущественно применяется дедуктивный подход, который подразумевает наличие диалога-образца, рассматриваемого в качестве структурно-интонационного эталона для построения ему подобных. Данные модели диалогов имеют схожую структуру и повторяющиеся речевые образцы, что естественным образом облегчает курсантам их запоминание и помогает быстрее сориентироваться в реальной ситуации общения.

Наиболее эффективным способом повышения уровня навыков профессионально-ориентированной диалогической речи на иностранном языке становится его непосредственное применение на комплексных занятиях по «Правоохранительным органам», которые и ставят перед собой задачу в условиях приближенных к реальным отработать соответствующие вводные. По своей сути данные занятия являются интегрированными, то есть запланированными и подготовленными задолго до намеченной даты двумя (или более) преподавателями в одной группе обуча-

ющихся параллельно по одной и той же программе, но по разным дисциплинам [2, с. 2].

Таки образом задачей педагогического коллектива кафедры иностранных языков является подготовка курсантов к комплексным занятиям и непосредственное участие в них с целью контроля успешности применения языковой составляющей. Преподаватели кафедры УПД, в свою очередь, оценивают тактические действия курсантов, выступающих в качестве войскового наряда. Оценка за занятия складывается из этих двух показателей. Из этого следует, что курсанты оказываются в ситуации, в которой иностранный язык выступает не самоцелью, но способом достижения поставленной старшим офицером тактической задачи.

Разберем более подробно действия патрульной группы и иностранного гражданина на примере следующей вводной: «Использование иностранного языка начальником войскового наряда при обращении к нему иностранного гражданина (иностранного туриста) затрудняющегося определить дальнейшее направление своего движения к интересующим его объектам (музей, стадион, театр, отделение полиции, медицинское учреждение)». При подготовке курсанты опираются на соответствующий диалог-образец (Таблица 1).

Таблица 1

«Диалог-образец»

ИГ	Полицейский, здравствуйте, помогите мне!	Hello, Officer, help me, please!
НВН	Здоровья желаю! Я начальник патруля сержант Петров! Чем я Вам могу помочь?	Hello! Patrol Leader Sergeant Petrov.
ИГ	Я гражданка Англии Елена Фергюссон. Скажите, пожалуйста, как пройти к стадиону «Спартак»?	I am from England. My name is Helen Ferguson. Tell me, please, the way to Spartak Stadium.
НВН	Вам необходимо пройти прямо 30 метров, до завода «Сибсельмаш», Потом повернуть направо и продолжить	You need to walk 30 meters straight ahead to Sibselmash Factory. Then turn right and keep walking straight ahead

	движение прямо по улице Ленина. Через 250 метров слева, Вы увидите стадион. Чем я могу Вам помочь еще?	along Lenin Street. After 250 meters, you will see the stadium on your left. Can I help you with anything else?
ИГ	Спасибо, Вы мне очень помогли! Всего доброго!	Thank you, you've been a great help! Good luck!
НВН	Пожалуйста, доброго Вам дня!	You are welcome! Have a nice day!

Тактическую задачу выполняет патруль №386 (Рисунок 1). Задача патруля: не допустить преступлений и происшествий на маршруте патрулирования. Особое внимание обратить на поддержание общественного порядка в районе ДК. ИМ ПОПОВА, ПКиО И.К. ЯКОВЛЕВА, бассейна «НЕПТУН», вблизи стадиона «СПАРТАК» где с 18.00 до 22.00 будет проходить футбольный матч Лиги Европы. По легенде В 17.00 пеший патруль находится на маршруте патрулирования у ДК. имени Попова. К начальнику патруля подходит гражданин

и обращается к нему на иностранном языке. Начальнику патруля необходимо выяснить, что иностранец направляется на футбольный матч, но испытывает сложности в ориентировании в новом для него городе. В то же время он регулирует расположение своего войскового наряда на случай непредвиденных действий со стороны иностранного гражданина. При успешном отыгрыше ситуации гость города должен сориентироваться и найти дорогу к стадиону.

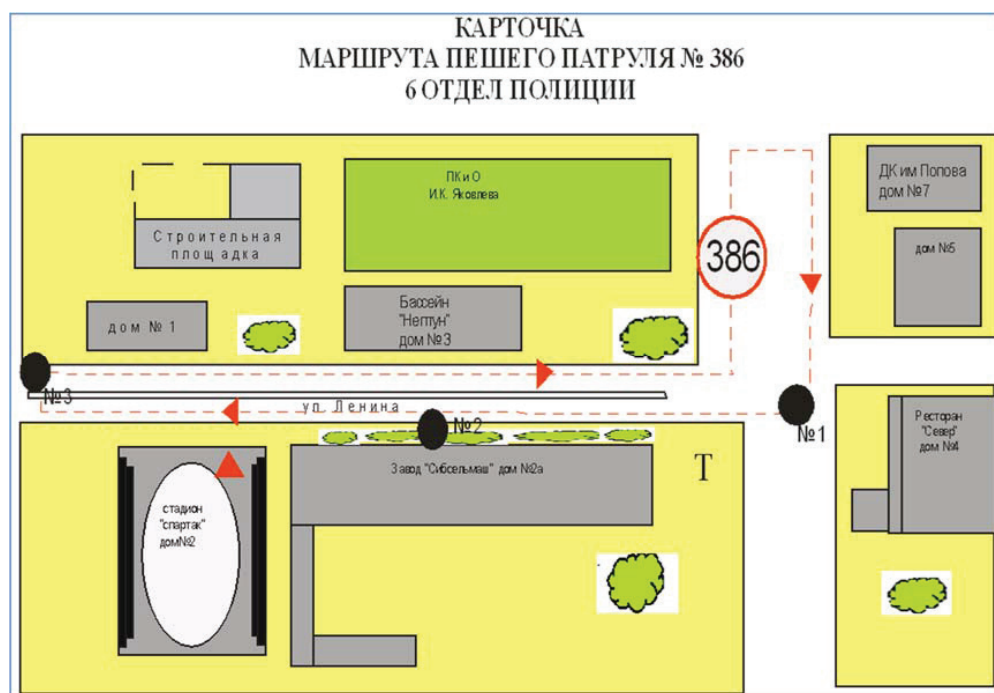


Рис. 1. «Карточка маршрута пешего патруля»

Смена маршрутов патрулирования войсковых нарядов и отрабатываемых вводных осуществляется таким образом, чтобы каждый из курсантов имел,

как минимум, одну возможность выступить в качестве начальника патрульной группы.

Работа над диалогической речью

в данном ключе позволяет вписать процесс обучения иностранному языку в общую канву образовательного процесса в высшем военном учебном образовательном учреждении, а также способствует формированию навыков

профессионально-ориентированной диалогической речи в рамках работы с иностранными гражданами.

Список литературы

1. Ганачевская М. Б. Педагогическое моделирование иноязычной подготовки курсантов военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2011. 23 с.
2. Дьяченко Н. В. Интегрированное занятие как способ активизации познавательной деятельности в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 2 (февраль). С. 11–15.
3. Ефремов О. Ю. Военная педагогика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2008. 640 с.

УДК 81-139

М. И. Дерябина

(Новосибирский государственный педагогический университет)

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривается применение различных способов семантизации при обучении лексике китайского языка, а также преимущества и недостатки их использования в процессе обучения лексике китайского языка.

Ключевые слова: китайский язык, обучение иностранному языку, новая лексика, способ семантизации.

Deryabina M. I.

SEMANTIC APPROACH TO TEACHING CHINESE VOCABULARY

The article considers the application of various methods of semantization in teaching the vocabulary of the Chinese language, also clarifies the advantages and disadvantages of their utilization in the process of teaching vocabulary of the Chinese language.

Keywords: Chinese language, learning a foreign language, new vocabulary, method of semantization.

Одной из важнейших сторон в процессе обучения иностранному языку остается процесс изучения лексики, влияющей на развитие речевых умений обучающихся.

В современной методике изучения иностранного языка одним из главных аспектов является разработка эффективных подходов, направленных на обогащения словарного запаса. Процесс обучения лексике трудоемок, а в

особенности, при обучении лексике китайский языка, для которой характерны специфичные способы словообразования. В китайском языке лексические единицы многозначны, значение самого слова определяются лексическим окружением, его местом в предложении, наличием служебных слов и т.д. [4 с. 106].

Для построения более эффективного процесса обучения на этапе изучения лексики учащимся необходимо:

1) Понять значения, усвоить способы применения данной лексической единицы, а также запомнить ее звуковую и графическую форму, например:

短 duǎn	回 huí	住 zhù
1) короткий 2) невысокий 3) краткосрочный 4) укороченный 5) не хватать 这套书短了一本 в этом многотомном издании недостаёт одного тома 短押 краткосрочный заклад 时间很短 срок очень невелик [1].	1) возвращаться; обратный (путь) 2) повернуться; обернуться 3) 来回过头来- повернуть голову назад; обернуться 他来了三回 он приходил три раза 回家 вернуться домой [1].	1) жить, проживать 2) остановиться; прекратиться; перестать 3) глагольный суффикс, означающий достижение и закрепление результата 我家住在城外 моя семья живёт за городом [1].

2) Применение лексической единицы для решения определенной коммуникативной задачи в конкретной ситуации общения, например:

• 写 xiě: 写汉字 xiě hànzi — писать иероглифы.

写诗 xiěshī — писать стихи.

• 学习 xuéxí: 在学校里学习 zài xuéxiào lǐ xuéxí — учиться в школе.

学习汉语 xuéxí hànyǔ — учить китайский язык.

3) Практика применения иноязычного слова в сочетании с другими словами в составе предложения, например:

Применение слова 家 jiā:

两家饭馆 liǎng jiā fànguǎn — два ресторана

他家有五口人 tā jiā yǒu wǔ kǒu rén — В его в семье пять человек

银行家 yínhángjiā — банкир

作曲家 zuòqǔjiā — композитор

画家 huàjiā — художник

Таким образом, обогащение лексического запаса — это процесс запоминания слова, иероглифа, усвоение его практического применения в грамматических, семантических, культурных языковых связях.

В данной работе рассматривается применение семантического подхода в обучении лексике китайского языка.

Семантизация — это процесс, связанный с раскрытием значения лексической единицы в процессе ознакомления

с новым материалом [8, с. 32]. Способы семантизации слов: семантическое определение, структурно-семантическая мотивация, сопоставление с известным учащемуся словом, переводной метод, наглядность, контекст и т.д.

В процесс семантизации вводится предъявление нового иероглифа, его фонация, раскрытие возможных значений, зависящее от места расположение слова в предложении, а также от «культурной наполненности». Далее следует первичное закрепление лексической единицы, анализ её применения в контекстах и развитие умений и навыков употребления слов в различных видах речевой деятельности [3, с. 93].

Выбор способа семантизации должен определяться этапом обучения, возрастными особенностями учащихся, спецификой семантизируемой лексики и др. Выбор способа семантизации в каждом отдельном случае определяется характером слова, этапом обучения и уровнем обученности.

В современной методике существует определенный набор средств и способов семантизации, при помощи которых раскрытие значения изучаемых лексических структур и их осмысление должно обеспечиваться через использование реальных и условно — реальных ситуаций, что обеспечивает правильное понимание и осознание воспринимае-

мого [5, с. 158-160].

Также существует определенный набор средств и способов семантизации, при помощи которых процесс обучения иноязычной лексике проходит более эффективно, способствует раскрытию значения и осмысления изучаемых лексических единиц через использования их в реальных ситуациях, направленных на понимание и осознание воспринимаемого [7, с. 1016].

«Одноязычный» способ раскрывает значение слова на изучаемом иностранном языке. К нему относятся: контекст, наглядность, дефиниция, синонимы и антонимы, а также словообразовательные элементы, способные обеспечивать языковую догадку, которая приводит к осмыслению. Данный метод способствует активизации мыслительного процесса учащихся.

К «переводным» способам относятся перевод толкования понятий на родном языке обучающихся. Применение родного языка при процессе обучения лексике выполняет важную функцию в овладении значением, словообразованием, многозначностью лексических единиц [5, с. 105-107].

Среди одноязычных способов одним из наиболее употребляемых является контекст. Он обеспечивает определенную точность понимания значения слова, которое демонстрируется во фразе речи, развивается речевая догадка, устанавливается ассоциация между словами, например:

国家 guójiā – государство; страна; государственный

国家制度 guójiā zhìdù – государственный строй

国家主权 guójiāzhǔquán – государственный суверенитет

国家决算 guójiājuésuàn – государственный бюджет; госбюджет

兄弟国家 xiōngdìguójiā – братские страны

Необходимо чтобы контекст слова

был прозрачным. Данный способ требует определенного уровня владения языком.

Способ «дефиниции» способствует выявлению смысловой и понятийной природы слова. Однако, данный способ отнимает значительную часть времени на уроке и требует в большей степени определенного уровня владения языком. Например, 图书馆 搜集、整理、收藏图书资料供人阅览参考的机构。Библиотека- учреждение, в котором систематизировано хранятся печатные произведения для общественного пользования [2, с. 105].

Способ семантизации «синонимы и антонимы» сопоставление новой лексической единицы с уже известным учащимся. Он способствует созданию общего представления о лексическом значении изучаемого слова, так как между синонимами и антонимами нет полного тождества, установлению семантических гнезд слов и экономичен во времени, но не всегда точен, в связи с тем, что абсолютных синонимов и антонимов в языке не существует.

Например: 快乐 kuàilè радоваться, веселиться, быть в хорошем настроении; радостный, весёлый, довольный; счастливый

Синонимия 同义 tóngyì:

1) 高兴 gāoxìng обрадоваться, радоваться, воодушевиться; быть весёлым; весёлый, оживлённый, радостный

2) 乐意 lèyì нравиться; с охотой; охотно

Антонимия 反义 fǎnyì:

1) 悲伤 bēishāng убиваться, горевать, сокрушаться, грустный, печальный,

2) 忧愁 yōuchóu тосковать, грустить, печалиться, сокрушаться; падать духом; тоска, скорбь, печаль; печальный.

К беспереводным способам семантизации лексики китайского языка можно отнести визуальный, когда раскрытию значений способствуют разные виды наглядностей. Выделяют различные виды наглядностей: предметная на-

глядность, изобразительная, звуковая и контекстуальная. Критериями для выбора определённого вида наглядности является: доступность, простота, целесообразность. При использовании изобразительной наглядности надо быть уверенным в однозначности трактовки.

На старшем этапе обучения, при выявлении значения слова широко используется языковая и слуховая нагляд-

ность. Например, коллективная работа над составлением семантических карт, в процессе участвуют обучающиеся и преподаватель. Сначала учащимся необходимо вспомнить все знакомые слова, преподаватель дополняет их список новыми и помогает классифицировать. Таким образом, достигается цель по объединению имеющихся знаний с новыми знаниями [8, с. 29].

经济 Экономика		
Наиболее употребляемые глаголы	Экономические профессии	Основные экономические термины
买 分析 生产 卖 投入 托收	股神 经理 会计 经济学家 审计师 财政学家	收入 资本 银行 出口 进口 开支

Универсального способа семантизации лексики не существует, так как каждый из них имеет свои преимущества и недостатки. Преподаватель подбирает необходимые способы, опираясь на следующие факторы:

Характер слова – возможность или невозможность использовать беспереводной метод;

Цель семантизации:

– введение новой лексики в активный речевой обиход.

– обобщенное представление о конкретной лексической единице.

Уровень подготовки учащихся – необходимо учитывать уже имеющийся лексический запас.

Фактор времени – этап введения новой лексики при помощи метода семантизации должен органично сочетаться с другими видами деятельности урока.

Обучение лексике иностранного языка имеет огромное значение, в связи с этим использование разнообразных методов и приемов семантизации и активизации лексического материала способствует более прочному его усвоению.

Список литературы

1. Большой китайско-русский словарь. URL: <https://bkrs.info> (дата обращения: 20.12.2019 г.).
2. Ларионова О. В., Елуфимова О. Л. Беспереводные способы семантизации иностранных слов // Дальневосточный аграрный вестник. 2010. № 02 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/besperevodnye-sposoby-semantizatsii-inostrannyh-slov> (дата обращения: 6.12.2019 г.).
3. Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Царькова В. Б. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. Москва: Изд-во Просвещение, 1993. 158 с.
4. Просвиркина И. И. «Скрытые смыслы» речевой коммуникации // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/14518874> (дата обращения: 12.12.2019).

5. *Рогова Г. В.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособ. для учителей и студентов пед. вузов. Изд. 3-е. М.: Просвещение, 2000. 232 с.

6. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособ. для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2005. 238.

7. *У Лижу.* Анализ перевода многозначных слов с китайского на русский язык с точки зрения контекста // Молодой ученый. 2015. №7. URL: <https://moluch.ru/archive/87/16582/> (дата обращения: 07.12.2019).

8. *Юсупова А. М.* Роль способов семантизации лексики в методике преподавания русского языка в национальной школе// Синергия. 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sposobov-semantizatsii-leksiki-v-metodike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-v-natsionalnoy-shkole> (дата обращения: 15.12.2019 г.).

УДК 374

Е. Ермолаева, Л. Н. Лубожьева

(Челябинский государственный университет)

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ МОДУЛЬНОГО КУРСА «ENGLISH BRILLIANT PRIMARY» НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Устойчивая тенденция усиления гуманистической составляющей образовательного процесса в последние годы связана с широким применением технологий, которые позволяют индивидуализировать процесс обучения, активизировать познавательную деятельность, помогают учащимся легче усваивать учебный материал, стимулируют их к повседневной работе над учебным материалом, создают условия для творческого развития и самовыражения личности. К таким современным технологиям относится технология модульного обучения. Поэтому на уроках иностранных языков учителя должны использовать такие стратегии, методы и ресурсы, которые побуждают учащихся быть активными участниками уроков, развивать свои коммуникативные навыки, формировать интерес и мотивацию к изучению языка. Основная цель статьи – представить опыт внедрения модульной системы в процесс обучения иностранным языкам на примере электронной платформы Moodle. В статье представлен опыт разработки курса *English Brilliant Primary* на платформе Moodle для младших школьников: цели и задачи курса, целевая аудитория, программа. Подробно описан каждый модуль курса.

Ключевые слова: электронное обучение, обучение иностранным языкам, Moodle, процесс обучения, младшие школьники, модуль, модульное обучение.

Ermolaeva E., Lubozheva L. N.

THE EXPERIENCE OF DEVELOPING THE "ENGLISH BRILLIANT PRIMARY" MODULAR COURSE ON THE MOODLE PLATFORM FOR YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The steady tendency to strengthen the humanistic component of the educational process in recent years is associated with the widespread use of technologies that allow individualizing the learning process, activating cognitive activity, helping students more easily learn educational material, stimulate them to work on educational material everyday, create conditions for creative development and personal expression. These modern technologies include modular learning technology. Therefore, in foreign language lessons, teachers should use strategies, methods, and resources that encourage students to be active participants in the lessons, develop their communication skills, and form an interest and motivation to learn the language. The main goal of the article is to present the experience of introducing a modular system into the process of teaching foreign languages using

the Moodle electronic platform as an example. The article presents the experience of developing the *English Brilliant Primary* course on the Moodle platform for younger students: the goals and objectives of the course, target audience, program. Each module of the course is described in detail.

Keywords: e-learning, learning foreign languages, Moodle, learning process, younger students, module, modular learning technology.

Введение: Современный образовательный процесс претерпевает значительные изменения в силу различных причин, таких как активное развитие Интернет-ресурсов, применение разнообразных платформ электронного обучения, новые цели образования и предъявляемые требования к современным специалистам. Современный образовательный процесс должен выходить за пределы традиционной практики классной доски внутри четырех стен классной комнаты и применять новые технологические достижения, способные обогатить процесс преподавания и обучения и вывести его на следующий, более сложный и продвинутый уровень. Кроме того, младшие школьники современного поколения способны получать, изучать цифровую информацию и участвовать в интерактивных действиях в современном цифровом мире. Они могут использовать постоянно меняющиеся и прогрессирующие технологии, активно внедряемые в процессе обучения. Это стало возможным благодаря активному использованию новых технологий, Интернета, электронных учебников, а также модульного обучения. Цель технологии модульного обучения – создать условия выбора для полного овладения содержанием образовательных программ в разной последовательности, разном объеме и темпе через отдельные и независимые учебные модули с учетом индивидуальных интересов и возможностей субъектов образовательного процесса. Таким образом, современный процесс обучения должен соответствовать всем требованиям, предъявляемыми государственными стандартами, и учителя должны внедрять современные достижения

в учебный процесс.

Целью данной статьи является: представить опыт разработки модульного курса *English Brilliant Primary* на платформе Moodle для младших школьников.

Методы и материалы: проведен анализ теоретических источников. В качестве материала взят модульный курс *English Brilliant Primary* для младших школьников, созданный на платформе Moodle.

Результаты: Специалисты по электронному обучению постоянно ищут новые идеи и успешные решения для онлайн-обучения, особенно экономически эффективные. Сообщество разработчиков программного обеспечения с открытым исходным кодом утверждает, что у него есть отличная недорогая система обучения. Она называется **Moodle** и является одной из доступных сегодня способов обучения с открытым исходным кодом (LMS). В статье представлен опыт создания электронного модульного курса *English Brilliant Primary* на платформе Moodle для младших школьников и описание этого курса по модулям.

Определение Moodle – это система управления курсами (электронное обучение), обучением или виртуальная обучающая среда (англ.), является аббревиатурой от англ. *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда).[4] Эта интерактивная учебная платформа может быть использована в качестве довольно эффективного организационного инструмента. Moodle имеет ряд преимуществ для предоставления содержания курса, будь то онлайн-курс или курс

под руководством инструктора. Одним из основных преимуществ Moodle является его огромная экономия времени и ресурсов. Все эти ресурсы могут быть предоставлены в электронном виде.

П.А. Юцявичене в ходе реализации технологии модульного обучения рекомендует опираться на **специфику организации**. Главное средство модульного обучения — модульная образовательная программа, состоящая из учебного плана и его модулей. На уровне учебной дисциплины модуляция обучения представляет собой разбивку его содержания на относительно самостоятельные, независимые друг от друга составляющие — модули. **Учебный модуль** — это единица содержания, обладающая относительной самостоятельностью и целостностью на уровне учебного плана или учебной программы, определяющая логику организации процесса его освоения. [2, с. 57-60]

Сущность *модульного обучения*, по мнению академика Н.В. Бордовской, состоит в том, чтобы организовать учебную деятельность в соответствии с модульной учебной программой. В рамках модульного обучения содержание образования представляется в законченных, самостоятельных модулях, одновременно являющихся «банком» информации и методическим руководством по его усвоению. Модульное обучение предусматривает возможность выбора уровня и направления освоения учебной программы. При этом смещаются акценты в деятельности педагога: информационно-контрольно-оценочной к информационно-ориентирующей и консультативно-координирующей. Взаимодействие педагога и обучающегося в учебном процессе осуществляется на принципиально иной основе — в рамках работы над учебным модулем. Каждая встреча требует подготовленности и педагога, и учеников для работы с заданиями в рамках конкретного учеб-

ного модуля. Технология модульного обучения базируется на неизбежном соблюдении паритета субъект-субъектных отношений между учителем и учениками, преподавателем и студентами в учебном процессе. Поэтому допускается и приветствуется инициатива консультации или встречи и со стороны ученика. Модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой контроля учебных достижений по ходу освоения модулей. [3, с. 63-65]

Курс начального базового английского для учащихся 2-4 классов общеобразовательных школ разработан для изучения английского языка в общих целях. Курс предназначен для развития навыков аудирования, чтения, письма и разговорной речи, а также перевода; для изучения грамматического материала и расширения словарного запаса по соответствующим темам. Материалы курса являются весьма актуальными в наше время, поскольку они касаются насущных проблем и вызовов современного общества и помогают развивать навыки межкультурного общения. Курс включает в себя задания различного уровня сложности, что дает возможность ученикам повышать свой уровень владения языком и мотивирует их к дальнейшему изучению языка.

Курс предназначен для учащихся начальной школы 2-4 классов, обучающихся по дисциплине «Английский язык» по УМК к учебнику «Английский язык. Brilliant», авторы Ю. А. Комарова, И. В. Ларионова, Ж. Перрет. Главной **целью** данного курса является:

- формирование элементарной коммуникативной компетенции младшего школьника на доступном для него уровне в основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении, письме и переводе;

- научить младших школьников добывать информацию самим с использованием Интернет-ресурсов, а также

выбирать необходимое содержание, отсеивая ненужное;

– создание он-лайн проектов и защита этих проектов в устной форме.

Планируется интегрировать этот курс в учебную школьную деятельность

и создавать он-лайн проекты, как виды проектной деятельности. Курс является интеллектуальной собственностью.

Курс содержит 35 академических часов и состоит из пяти модулей:

Тематические разделы	Содержание разделов	Кол-во часов
Знакомство	Ролево-игровая деятельность, разыгрывание сценки на тему «Знакомство» с разными персонажами. Знакомство с одноклассниками, учителем, персонажами детских произведений: имя, возраст. Приветствие, прощание (с использованием типичных фраз речевого этикета).	6
Я и моя семья	Создание семейного древа, в качестве проектной деятельности. Члены семьи, их имена, возраст, внешность, черты характера, увлечения/хобби.	7
Мир моих увлечений	Создание проекта на тему «Мое хобби». Мои любимые занятия. Виды спорта и спортивные игры. Мои любимые сказки. Выходной день (в зоопарке, цирке), каникулы.	7
Я и мои друзья	Проект на тему «Мой друг». Рассказать о своем друге. Имя, возраст, внешность, характер, увлечения/хобби. Совместные занятия. Письмо зарубежному другу.	7
Моя школа	Проект на тему «Моя школа». Нарисовать или создать на компьютере модель классной комнаты. Классная комната, учебные предметы, школьные принадлежности.	7
Финальный тест		1

Составные части курса:

Первый модуль “Meeting”, “Знакомство.” В этом модуле ребята учатся знакомиться друг с другом на английском языке. Представлены познавательные и творческие задания. Итогом этого модуля является отработка коммуникативного навыка на примере диалога-знакомства.

Второй модуль “My Family”, “Моя семья”. Учащимся предлагается познакомиться с членами семьи и пройти мини-курс <https://lingualeo.com/ru/>

course/147/lesson/1682/info по теме “My Family”. [3] Итогом этого модуля является создание семейного дерева на английском языке, как вида проектной деятельности, и защита этого проекта.

Третий модуль “Hobby”, “Хобби”, направлен на изучение различных видов хобби на английском языке. Заключительным этапом этого модуля является создание проекта на тему “My Hobby” и защита этого проекта.

Четвертый модуль “My Friends”, “Мои друзья”. Итоговым моментом

в данном модуле является создание проекта и презентации на тему “My Friend” и защита проекта.

Пятый модуль “My School”, “Моя школа”. Заключительной ступенью модуля является создание проекта на тему “My School” или создание макета школы, на выбор, но с обязательной защитой представленного.

Итогом всего курса является финальный тест, содержащий в себе все задания из предыдущих тестов, которые были созданы в Moodle.

Так как курс разработан именно для учащихся начальных классов, это делает этот продукт более ярким и красочным. Основная задача – привлечь детей к прохождению данного курса, затем мотивировать их на изучение иностранного языка. В следствии этого, курс содержит достаточное количество ярких и привлекательных изображений, интересных и познавательных видео, а также анимационные видео и мультфильмы.

Выводы. Таким образом, мы можем констатировать, что внедрение интерактивной платформы Moodle в процесс обучения иностранным языкам является довольно полезным инструментом для учителей, имея одно центральное местоположение, доступное в любом месте; с огромным набором инструментов для оказания помощи в доставке, маркировке и обеспечении обратной связи для всех курсов. Благодаря простоте использования, Moodle отлично подходит для дистанционного обучения, но он создан, чтобы работать лучше всего вместе с учителем в классе лицом к лицу. Он позволяет учащимся добывать знания независимо, а также более эффективно сотрудничать, что означает, что они могут выполнять некоторые задания вместе. Мы предполагаем, что описанная платформа является успешной для овладения всеми видами речевой деятельности.

Список литературы

1. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н. В. Бордовской. 2-е изд., стер. М.: Кнорус, 2011.
2. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: 1989.

УДК 330

В. В. Ерохин

(Новосибирский государственный педагогический университет)

КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В работе предложены и описаны рекомендации решения проблемы критериального оценивания результативности обучения иностранным языкам в высшей школе.

Ключевые слова: критериальное обучение, проблема критериального оценивания, результативность обучения иностранному языку.

Erokhin V. V.

CRITERIA OF ASSESSING THE RESULTS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION

The article describes an approach to solve the problem of determining the criteria related to the efficiency of high school education.

Keywords: the criteria, the problem of determining the criteria, the efficiency of teaching of the foreign language.

Необходимость использования системы критериального оценивания результатов обучения в вузе подтверждается требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, который требует учета степени результативности обучения при формировании готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению, его направленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников вуза. Обучение иноязычному общению должно быть направлено на формирование коммуникативной иноязычной компетенции – способности успешно осуществлять иноязычное общение посредством овладения языковыми средствами и мировыми культурными нормами. Готовность к профессионально ориентированному общению является лингводидактическим феноменом, оценивание которого находит свое отражение в критериально-оценочном аппарате.

В теоретическом аспекте данного вопроса актуализируется проблема поиска оснований для формирования упомянутого критериального аппарата, в которую включается содержательная характеристика понятий «готовность к иноязычному общению» и «образовательная среда» [1, с.16].

Говоря о готовности, мы рассматриваем его содержательную характеристику по определению В. Даля, который определяет данное понятие как «сделавший все необходимые приготовления, приготовившийся к чему либо». Понятие «готовность» определяется сочетанием физической и психологической подготовленности к общению [2, с. 32]. И.А. Зимняя, раскрывает понятие «готовность» как осознанную направленность обучаемого, его коммуни-

кативные способности и потребность в саморазвитии [3, с.64]. Важным фактором, влияющим на эффективность образовательного процесса, по мнению авторов исследований данного вопроса является образовательная среда. Как отмечает В.А. Ясвин, под образовательной средой следует понимать систему влияний и условий формирования обучаемого как субъекта учебной деятельности, которые в конечном счете влияют на эффективность учебного процесса [5, с.48].

На основе исследований данных авторов, мы можем предложить следующую систему оценивания, включающую в себя описанные ниже критерии:

Критерий учета образовательной среды. Преподаватель высшей школы должен быть ориентирован на учет специфических обстоятельств образовательного заведения (дисциплинированность, учебная атмосфера, уровень мотивации обучаемых, условия для проведения занятий и т.д.). Учет данных специфических обстоятельств каждый преподаватель в своей научной, методической и учебной деятельности проводит индивидуально, выводя для себя те обстоятельства, на которые следует обратить внимание в процессе работы с обучаемыми. [6, с.32]. Показателями целесообразно считать положительное или отрицательное оценивание данного критерия исходя из его составляющих.

Критерий результативности образовательного процесса – это критерий, определяющий, насколько скорректированы организация и проведение учебного процесса исходя из промежуточного и итогового контроля. Показателями данного критерия являются *когнитивность и коммуникативность*. Таким образом, обучаемый должен стремиться к познавательной деятельности, нака-

пливая знания и одновременно уметь общаться в рамках учебного процесса для получения и закрепления навыков во владении иностранным языком [8, с.33].

Преподаватель организует планирование, организацию и контроль за учебной деятельностью, определяет посредством промежуточного и итогового контроля степень усваиваемости материала и динамику коммуникативных навыков. Измерение целесообразно проводить путем определения уровня каждого показателя, разделяя на высокий, средний или низкий. Достижение среднего и высокого уровней обоих показателей будет говорить о готовности студента к иноязычному общению и о высокой степени результативности образовательного процесса.

Мотивационный критерий определяет заинтересованность в получении новых знаний и участия в учебном коммуникативном процессе профессиональной иноязычной направленности. Существует внешняя мотивация, которая представляет собой побуждение к деятельности внешними условиями и обстоятельствами, которыми регулируется учебный процесс. Задача преподавателя, задействовать так называемую, внутреннюю мотивацию,

эмоционально-волевою сферу студента, повлиять на нее, внедрить интерес к изучаемому предмету. Для этого педагогу необходимо регулярно проводить анализ мотивации, рассматривая данный феномен как отдельный важный критерий, влияющий на эффективность обучения. Показателями оценивания данного критерия служит уровень мотивации (высокий, средний, низкий) и динамика его изменения. Если мы не можем повлиять на внешнюю мотивацию, то повышение внутренней мотивации возможно посредством психологического влияния на обучаемых. Это происходит посредством разъяснительной работы и улучшения динамики результативности образовательного процесса в процессе преподавания иностранного языка студентам высшей школы [8, с.16].

Таким образом, мы прослеживаем взаимосвязь всех трех показателей, а эффективность формирования коммуникативной иноязычной компетенции у студентов высшей школы в свою очередь зависит от постоянной и всеобъемлющей работы педагога, от его умения учитывать условия образовательной среды, анализировать эффективность образовательного процесса и постоянно изыскивать пути повышения внутренней мотивации обучаемых.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006. 336 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: 200 000 слов и фразеологических выражений. М., 2006.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебное пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 1997.
4. Макаре Л. В. Обучение профессионально-ориентированному общению на английском языке студентов неязыкового вуза: дис... канд. пед. наук. СПб., 2000. 257 с.
5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
6. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2006. 68 с.
7. Беловолов В. А., Султанбеков Т. И. Образовательная среда как социо-педагогический феномен // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2. С. 52–56.

8. Ерохин В. В., Везнер С. И. Мотивационный потенциал взаимодействия коммуникативного и лингвопантомимного факторов в методике преподавания дисциплин, связанных с изучением иностранного языка// Философия образования. 2015. № 3. С. 65–75.

УДК 371.3

А. С. Журина

(Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского)

ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Статья посвящена идеям прагмалингвистического подхода, основанного на теории прагмалингвистики и лингвопрагматики, которые имеют ряд особенностей. Под прагматикой, в широком смысле этого слова, понимается направление исследования языка, которое выделяет и изучает его единицы в их отношениях к лицам либо лицу, использующему язык.

Ключевые слова: прагматика, прагмалингвистика, прагмалингвистический подход, речевой акт, речевое взаимодействие, профессиональное общение.

Zhurina A. S.

PRAGMALINGUISTIC APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR TEACHING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

The article is devoted to the ideas of pragmalinguistic approach based on the theory of pragmalinguistics and linguopragmatics, which have some specific features. Pragmatics, in the broadest sense of the word, refers to priority area of language research, which studies its units in their relationship to people or a person using the language.

Keywords: pragmatics, pragmalinguistics, pragmalinguistic approach, act of speech, speech interaction, professional communication.

В настоящее время, в связи с потребностью современного общества в компетентных специалистах, возникает необходимость в их качественной подготовке. В соответствии с ФГОС ВО, выпускник вуза должен обладать рядом компетенций, связанных с владением навыками межкультурной коммуникации, необходимыми контекстными знаниями, которые позволяют адаптироваться к возможным ситуациям общения. Это особенно актуально для преподавателей иностранного языка на языковых факультетах педагогических вузов.

Ч. Моррис, родоначальник прагматики, определил ее как «дисциплину, из-

учающую знаки и их отношения к интерпретатору, в отличие от семантики, изучающей отношения знаков к объектам, которые их обозначают» [5, С. 21].

По мнению Г. Каспера, прагматика — это «наука, занимающаяся изучением понимания и производства человеком определенного речевого действия в определенном контексте» [9, р. 3]. В данном определении отражаются существенные компоненты прагматики, такие как «понимание и производство речевого действия» и «определенный контекст». Контекст, по мнению Г. Каспера, состоит из экстралингвистических ситуаций, в которых происходит процесс коммуникации. Стоит

отметить, что они играют главную роль в передаче и в понимании сообщений.

Д. Кристал, рассуждая о прагматике, предлагает следующее определение: «наука, изучающая язык с точки зрения говорящего, выбора им языковых средства, сложностей, с которыми он сталкивается в процессе общения, и последующего влияния этого выбора на других членов процесса коммуникации» [10, с. 276]. В этом определении обращается внимание на предмет прагматики со стороны пользователей языка, подчеркивается факт того, что говорящий способен выбрать языковые средства в зависимости от социокультурных факторов конкретного процесса коммуникации. Именно понятие выбора играет ключевую роль в процессе изучения иностранного языка, поскольку развитие этой способности позволяет сделать правильный выбор из существующих прагматических особенностей.

Будучи самостоятельной междисциплинарной областью знаний, тесно примыкающей к лингвистике, прагматика исследует действия участников речевого общения, в которых:

- говорящие порождают высказывания с учетом конкретных условий коммуникации, реализуют не только определенные пропозиционные содержания, но и коммуникативные интенции говорящих;

- участники коммуникации интерпретируют данные высказывания, как для постижения буквальных смыслов, так и небуквальных [5, с.53].

Обобщая определение прагматики, становится очевидным, что данная область лингвистики изучает использование языковых средств в процессе коммуникации в соответствии с контекстом и ситуацией общения, а также с учетом факторов, определяющих выбор языковых средств для определенных ситуаций общения и влияния на других людей в процессе общения (Н.Д. Ару-

тюнова, И.П. Сусов, Ю.С. Степанов, J. Leech, D. Crystal). Основой для термина «речевое воздействие» служит теория речевых актов, предложенная Дж. Остином (1962), Дж. Серлем (1969) и получившей развитие и становление в трудах Г. Хельбига (1978), И.М. Кобозевой (1986) и др.

Владение иностранным языком как языковой специальностью востребовано только в тех случаях, когда имеет прагматический характер, поскольку профессионалам необходимо владеть разнообразными стилями общения, в зависимости от статуса потенциальных коммуникантов-партнеров. Таким образом, прагматизация иноязычной деятельности становится одной из актуальных проблем в языковой подготовке магистрантов.

В процессе обучения иностранному языку к преподавателю, как к профессионалу, предъявляется целый ряд требований, а именно: уметь на уровне образованного носителя языка отвечать на вопросы учащихся, вступать в дискуссию по текущим проблемам культурной, научной, общественно-политической жизни общества; гибко применять речевые умения в соответствии с коммуникативным намерением. Именно «через иностранный язык идет уточнение концептуальных и терминологических различий, формирование навыков эффективного профессионального общения» [4, с. 192]. В связи с этим нам представляется важным переосмысление содержания и способов формирования профессиональной компетенции у будущего преподавателя иностранных языков.

Использование речевых стратегий и тактик на занятиях по иностранному языку способствует прагматизации иноязычной речи на профессиональном уровне.

В рамках данной статьи особый интерес представляет использование

речевых стратегий и тактик в профессиональном общении будущего преподавателя иностранных языков. С точки зрения профессионально-методического компонента профессиональной прагмалингвистической компетенции мы выделяем следующие речевые стратегии и тактики:

1. *Структурно-функциональная стратегия анализа педагогической деятельности направлена на решение различных педагогических задач.* Она реализуется на основе:

- *конструктивной тактики* (направлена на защиту и обоснование тезиса),
- *организаторской тактики* (направлена на вовлечение в образовательный процесс),
- *коммуникативной тактики* (направлена на организацию и ведение диалога),
- *гностической тактики* (направлена на формирование у преподавателя познавательной способности, интересу к всестороннему познанию мира).

2. *Стратегия учета специфики иностранного языка как учебного предмета и содержания педагогической деятельности учителя при реализации практической цели обучения.*

Поскольку специфика учебно-педагогической деятельности при практической цели обучения иностранному заключается в том, что обучение строится на коммуникативно-речевой основе и ведется на изучаемом языке, учителю необходимо научиться одновременно управлять двумя видами деятельности учащихся: усвоением языкового материала и общением на иностранном языке на профессиональные темы. Данная стратегия реализуется на основе:

- *конструктивно-планирующей тактики* (направлена на формирование способности прогнозировать и планировать учебный процесс),
- *организаторской тактики* (направлена на формирование умения органи-

зовывать намеченный план на уроке с учетом индивидуальных особенностей учащихся),

– *коммуникативно-обучающей тактики* (направлена на обучение правильным взаимоотношениям внутри коллектива)

– *исследовательской тактики* (направлена на умение выявить условия, закономерности, качество разработанности материала с методической точки зрения).

3. *Стратегия учета психологических закономерностей формирования профессионально-педагогических навыков и умений в практической деятельности учителя.*

Поскольку учитель в процессе работы должен обладать знаниями по специальности и по смежным дисциплинам не изолированно друг от друга, а в единстве и взаимосвязи, обязательной предпосылкой служит интеграция знаний в процессе их применения на практике. Данная стратегия реализуется на основе:

- *специальной тактики* (лингво-профессиональной) (направлена на формирование профессионального мышления на иностранном языке),
- *психолого-педагогической тактики* (направлена на реализацию функций коррекции, формирования и т.д.),
- *методической тактики* (направлена на создание организационно-педагогических условий).

4. *Стратегия адекватности структуры и характера знаний будущего учителя потребностям и специфике педагогической деятельности по обучению иностранному языку.*

Реализация состоит в том, чтобы учитель иностранного языка владел иностранным языком как целью обучения и средством педагогической деятельности на коммуникативном, адаптивном и моделирующем уровнях. Стратегия находит отражение в:

- *информационно-ориентировочной*

тактике (направлена на формирование активного ориентирования в информационном пространстве);

– *мотивационно-стимулирующей тактике* (направлена на побуждение к определенному виду деятельности),

– *развивающей тактике* (направлена на успешную реализацию с целью развития личности преподавателя),

– *воспитывающей тактике* (направлена на формирование нравственных норм).

5. *Стратегия учета взаимосвязи и взаимозависимости самообразования и практической деятельности магистра в период его адаптации к конкретным условиям самостоятельной работы в учебном учреждении после окончания университета.*

Является ключевой для дальнейшего совершенствования педагогического мастерства в процессе самообразования и личного педагогического опыта.

Тактикой для реализации указанной стратегии служит:

– *исследовательская тактика* (направлена на формирование способности проводить анализ собственного урока).

Анализ материала о коммуникативных тактиках и стратегиях позволяет сделать вывод о том, что, при исследовании проблемы с позиции прагмалингвистического компонента необходимо уделить особое внимание рассмотре-

нию вопроса о двух речевых стратегиях: стратегии кооперации и стратегии конфронтации.

1) Ш (вежливости, искренности и доверия, сдержанности, сотрудничества и компромисса).

Стратегия кооперации будет реализовываться на основе таких тактик кооперации как: *предложения, убеждения, одобрения, похвалы, самопрезентации.*

2) *Стратегия конфронтации* (захвата инициативы, контроля ситуации).

Стратегия конфронтации реализуется с помощью таких тактик конфронтации, как *приказ, замечание, вопрос, просьба.*

Подводя итог, можно прийти к выводу о необходимости интеграции культуры в теорию и практику преподавания иностранного языка. Таким образом, понятийное поле может раскрываться через контекст, культурный фон и модус поведения участников речевого общения, а также культурные сценарии. Для профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка необходимо выйти за пределы фонетики, лексики, грамматики и обратиться к одновременному изучению культуры в контексте преподавания иностранных языков, что предполагает овладение совокупностью культурных фоновых знаний, а также способами их презентации в педагогической деятельности.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Ахманова О. С., Магидова И. М. Прагматическая лингвистика, прагмалингвистика и лингвистическая прагматика // Вопросы языкознания. 1978. № 3.
3. Варнавских Н. В. Типологические черты речевого поведения русско- и англоговорящих адвокатов: Прагмалингвистический подход: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.19, 10.02.20 / Рост. гос. пед. ун-т. Ростов-на-Дону, 2004. 16 с.
4. Кондина А. С. Обзор активных методов формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку // Информация и образование: границы коммуникаций. 2019. № 11 (19). С. 190–192.
5. Сусов И. П. Лингвистическая прагматика. Винница: Нова Кныга, 2009. 272 с.

6. Фирсова Н. М. Языковая вариативность и национально-культурная специфика речевого общения в испанском языке. М: РУДН, 2000. 128 с.

7. Хаймс Д. Этнография речи // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 7. Социолингвистика. М.: Прогресс, 1975. С. 42–95.

8. Barron A. Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context, John Benjamins Publishing Company, 2003, 403 p.

9. Kasper G., Blum-Kulka S. (Editors). Interlanguage Pragmatics. Oxford University Press, USA, 1993. 264 p.

УДК 372.016:811*40+378+81

В. Н. Зензеров

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ РАЗНОЙ ТИПОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье рассматриваются возможности использования сопоставительного метода при обучении студентов английскому и китайскому языкам, учитывая сходство и отличие в лексике и грамматике этих языков разной типологии. Это способствует оптимизации процесса обучения в пределах выбранного уровня коммуникативной компетенции и позволяет избежать межъязыковой интерференции.

Ключевые слова: сопоставительный метод, обучение студентов английскому и китайскому языкам, коммуникативная компетенция, межъязыковая интерференция.

Zenzerov V. N.

USING THE COMPARATIVE METHOD IN TEACHING STUDENTS FOREIGN LANGUAGES OF DIFFERENT TYPOLOGY (ENGLISH AND CHINESE AS AN EXAMPLE)

The article tackles the question of applying the contrastive method when teaching students English and Chinese. It is worth while taking into account similarity or difference in the vocabulary and grammar of these typologically different languages. This could optimize teaching these languages in terms of the opted level of communicative competence and help the students prevent or avoid probable interlingual interference.

Keywords: the contrastive method, the teaching students English and Chinese, the communicative competence, the interlingual interference.

Актуальность данной темы обусловлена необходимостью оптимизации процесса обучения иностранным языкам разной типологии с использованием сопоставительного анализа в лингводидактических целях. Обучение иностранным языкам без применения сопоставительного метода представляется нерациональным, особенно когда этот процесс ограничен времен-

ными рамками. Изучение английского языка начинается в школе, где учащиеся овладевают его основами параллельно с русским языком, сопоставляя единицы фонологических, морфологических, синтаксических и лексических систем этих языков.

Если русский язык является синтетическим флективным языком с четким делением лексики по частям речи, то со-

временный английский язык имеет свойства аналитического языка с признаками изолирующих языков. [12, с. 21-24] В английском языке существительное и глагол имеют четкие морфологические показатели, а прилагательное и наречие – их почти не имеют. «Именно этот факт лежит в основе противоречивых толкований одного и того же явления в сфере взаимодействия частей речи, ибо отсутствие у слова четких морфологических показателей не позволяет в случае его инофункционального использования однозначно ответить на вопрос о том, имеем ли мы дело с созданием новой лексической единицы или с синтаксическим варьированием исходной.» [8, с. 20]

Односложные слова, как в китайском языке, составляют ядро английской лексики, а их широкий функциональный потенциал и отсутствие флексий часто делает невозможным определение их части речи вне контекста. Для сравнения приведем слово *round* в ряде сочетаний: *a round of applause* (noun), *a round table* (adjective), *to turn round* (adverb), *to turn round the corner* (preposition), *if you round your lips* (verb). Эта особенность английской лексики сближает его с изолирующими языками, где нет словоизменительных аффиксов, а части речи морфологически слабо дифференцированы, поэтому их взаимодействие должно изучаться на синтаксической основе. [1, с. 35-42; 2, с. 55]

При сопоставлении языков значимы два понятия: 1) сходство и 2) различие. Значимое сходство стимулирует перенос навыков родной речи на иноязычную или навыков одной иноязычной речи на другую. Значимое различие может стать лингвистической причиной межъязыковой интерференции.

По мнению У. К. Юсупова, в число лингводидактических задач входят: «1) определение методической релевантности сходств и различий между

сопоставляемыми языками; 2) установление характера межъязыковых интерференций; 3) определение трудностей изучения неродного языка, возникающих в результате межъязыковых различий; 4) определение границ применения межъязыкового сравнения как приема обучения неродному языку; 5) разработка процедуры межъязыкового сравнения как приема обучения неродному языку.» [13, с. 6] К этому можно добавить необходимость создания учебно-методических комплексов и пособий для преподавателей и обучающихся, которые бы способствовали оптимизации учебного процесса и были ориентированы на конкретный профиль и формируемый уровень коммуникативной компетенции. [9, с. 230; 10]

Обучаясь на факультете иностранных языков, студенты имеют возможность не только совершенствовать имеющиеся компетенции по английскому языку, но с нуля осваивать еще и китайский язык со всеми его особенностями. При этом изучение любого нового материала обычно проходит этап межъязыкового сопоставления с целью выявления общих и отличительных характеристик осваиваемых языков разной типологии. На базе приобретаемых знаний о языке у студента постепенно формируются речевые умения и навыки в соответствии с выбранным уровнем коммуникативной компетенции.

Для английского языка коммуникативная компетенция может определяться по системе «Общеввропейских компетенций», где представлены три основных уровня с двумя подуровнями в каждом: А – элементарное владение, В – самостоятельное владение, С – профессиональное владение. Эта система владения европейскими иностранными языками используется в странах Европы и в отечественной лингводидактике. [3, с. 154]

Компетенции владения китайским языком имеют шесть уровней, сопоставимых с Общеευропейскими компетенциями владения иностранным языком. С точки зрения китайских специалистов в области методики преподавания языка, компетенция владения китайским языком содержит такие компоненты, как: знания о языке, речевые умения, стратегию и культурную компетенцию, которые распределяются по шести уровням владения китайским языком. «Китайские исследователи предложили специфическую модель структуры и содержания компонентного состава коммуникативной компетенции, учитывающую типологические характеристики китайского языка как языка изолирующего типа, китайской письменности как письменности словесно-слоговой типа и китайской культуры как автохтонной, с высокой степенью культурной дистанции, а также связанные с этими характеристиками особенности обучения китайскому языку как иностранному.» [3, с. 160-161]

Обучение иностранным языкам разнотипологии предполагает формирование у студентов коммуникативной компетенции определенного уровня, который должен соответствовать целям и задачам профессиональной подготовки. При этом большое значение имеет количество часов, выделяемых по учебному плану на аудиторную и самостоятельную работу студентов по соответствующему языку, наличие качественных учебно-методических комплексов по теории и практике языка, а также современную лингвострановедческую литературу.

В рамках учебного процесса в вузе понимание качественных особенностей английского и китайского языков студенты получают в ходе изучения компаративной лингвистики или сравнительной типологии, где анализируются лингвистически и методически значи-

мые характеристики данных языков в сопоставлении. Чтобы показать методически значимое сходство и различие между китайским, английским и русским языками, рассмотрим некоторые грамматические особенности лексики в них.

В китайском языке, в отличие от русского, имя существительное не имеет грамматической категории рода: 一只羊 yī zhī yáng «овца», 一只狼 yī zhī láng «волк», 一个人 yī gè rén «человек», 一个老师 yī gè lǎo shī «учитель». Современное английское существительное также не имеет грамматически выраженной категории рода: teacher – учитель(ница); friend – друг, подруга; worker – работник, работница; goat – коза, козел; duck – утка; goose – гусь; lion – лев, львица.

Принадлежность же к полу может передаваться разными способами: 1) особым словом: father – mother, man – woman, cock – hen, duck – drake, goose – gander; 2) суффиксом женского пола -ess: actress, authoress, poetess, lioness; 3) словосложением: he-goat – she-goat, tomcat; 4) словосочетанием: nanny goat – billy goat, girl friend – boy friend, male nurse, woman engineer. [4, с. 27; 7, с. 85-87]

Существительное в китайском языке нейтрально в отношении числа. Оно может обозначать как единичный предмет, так и их совокупность, хотя изначально оно всё же передает множественное число, т.е. 书 shū – «книги», а не «книга». Число у существительных в каждом случае уточняется контекстом.

Единственным морфологическим показателем множественного числа у существительных является суффикс 们 men, который используется ограниченно в обращениях на собраниях или встречах: 朋友们 péngyoumen «друзья», 先生们, 女士们 xiānshengmen, nǚshimen «дамы и господа». Иногда он используется для образования множественного

числа названий животных и птиц.

Только *исчисляемые* китайские существительные употребляются как во множественном (с *числительным* и *счетным словом*), так и в единственном числе. Например, 五个学生 wǔ gè xuésheng «пять студентов», 两只小猫 liǎng zhī xiǎomāo «два котенка», 三把刀 sān bǎ dāo «три ножа», 五只羊 wǔ zhī yáng «пять овец», 一只狼 yī zhī láng «волк». Похожее использование существительного с числительным и аналогом счетного слова можно наблюдать в таких русских и английских словосочетаниях, как: две булки хлеба, три бутылки молока, два члена жюри; two loaves of bread, three bottles of milk, two members of jury. Однако, сопоставительный анализ семантики и структуры представленных словосочетаний выявляет значительные межъязыковые различия в них.

Нейтральность в отношении числа проявляют и некоторые английские существительные: sheep, fish, deer, fruit, crew, team, jury, family. Однако, в отличие от китайского, эта особенность относится лишь к небольшому количеству английских существительных. Основная масса английских исчисляемых существительных все-таки образует множественное число при помощи окончания *-(e)s*. Что касается вещественных, абстрактных и личных имен, то их поведение в рассматриваемых языках в целом совпадает.

В китайском языке категория падежа у существительных отсутствует, а в английском языке она под большим вопросом, поскольку формант *'s* в так называемом притяжательном падеже не распространяется на все существительные. Но отношения принадлежности могут оформляться четырьмя способами: 1) формантом *'s* – mother's bag (мамина сумка); 2) апострофом – parents' flat (квартира родителей); 3) примыканием существительных – table leg (ножка стола); 4) предлогом *of* между суще-

ствительными – the bag of mother, the leg of the table. Другие падежные отношения, передаваемые в русском языке флексиями существительных, выражаются в английском языке предлогами: for, to, by.

В отличие от русских прилагательных, английские и китайские не имеют категорий числа, лица и рода. В результате между определением и определяемым словом нет согласования, а есть лишь примыкание отдельных слов: 黄狗 huáng gǒu (прил. + сущ.) – brown dog «коричневая собака»; 滚水 gǔn shuǐ (глг. + сущ.) – boiling water «кипящая вода»; 我的书 wǒ de shū (мест. + сущ.) – my book «моя книга».

Для сопоставления синтаксических особенностей приведем одни и те же предложения на трех языках:

这本书很好 zhè běn shū hěn hǎo. This book is very good.

Эта книга очень хорошая.

我给他一本。Wǒ gěi tā yīběn shū. I gave him a book. Я дал ему книгу.

王老师教我们英语。Wáng lǎoshī jiào wǒmen yīngyǔ. The teacher Wang teaches us English. Учитель Ван преподает нам английский язык.

В изолирующих языках словообразование развито слабо, поэтому в китайском слова образуются не при помощи суффиксов и префиксов, как в русском и английском языках, а путем сложения слов, например,

выключатель – 开关 kāiguān: 开 kāi «открывать» + 关 guān «закрывать»;

родители – 父母 fùmǔ: 父亲 fùqin «отец» + 母亲 mǔqin «мать»;

супруги – 夫妇 fūfù: 夫 fū «муж» + 妇 fù «жена»;

поезд – 火车 huǒchē: 火 huǒ «огонь» + 车 chē «повозка»;

самолет – 飞机 fēijī: 飞 fēi «летать» + 机 jī «машина»;

тюрьма – 铁窗 tiěchuāng: 铁 tiě «железо» + 窗 chuāng «окно».

Словосложение по типу китайского

можно наблюдать и в русском, и в английском языках, например, нефтебаза, водопровод, газосварка; homework, sightseeing, time-table, railway. Сопоставительный анализ формул и вариантов словосложения в изучаемых языках позволяет студентам выявлять общее и специфическое в них, избегать интерференции языков.

При изучении русскоговорящими студентами английского и китайского языков некоторую сложность представляет понимание особенностей средств выражения категории (не)определенности. Используемое в речи слово может совершать движение от общего значения к индивидуальному через частное значение. [5] Передаваемое словом понятие реализуется в речи через движение от генерализирующей определенности к значению индивидуализирующей неопределенности, а затем к значению индивидуализирующей определенности. [10, с. 9]

На уровне системы языка имя нарицательное обозначает весь класс предметов, поэтому все имена нарицательные обладают значением обобщающей определенности. В речи имя нарицательное сохраняет свое родовое значение и обобщающую определенность. Сравните предложения: *Тигр* – дикое животное. *The tiger is a wild animal.* В английском предложении в этом случае обобщающая определенность имени нарицательного в родовом значении эксплицируется определенным артиклем *the*. Когда существительное акцентирует общее и типичное в единичном, оно приобретает значение неопределенности и соответствует частному понятию. В приведенных примерах эта неопределенность выражается существительными *животное* и *animal* с неопределенным артиклем *a*.

Если же существительное выражает конкретное и особенное, оно характеризуется значением определенности.

Сравните предложения: Тигр прячется в *траве*. *The tiger is hiding in the grass.* В этих предложениях определенность существительных детерминирована ситуацией, где конкретный *тигр* находится в конкретном месте, покрытом *травой*. В английском предложении оба существительных сопровождаются определенным артиклем. При этом следует учитывать степень владения информацией о *тигре* участниками коммуникации. Представленный пример свидетельствует о том, что они уже знают что-то об этом *тигре*, поскольку данное существительное выступает в качестве темы в высказывании.

Возможна и другая ситуация, когда участники коммуникации не осведомлены о наличии *тигра* в конкретном месте. Неопределенность объекта требует трансформации исходных предложений: В *траве* прячется *тигр*. *There is a tiger hiding in the grass.* Переход существительного *тигр* в позицию ремы в русском и английском предложениях говорит о его неопределенности. Кроме грамматической трансформации предложения, в русском языке в этом случае часто используются неопределенные местоимения: какой-то, какая-то, какие-нибудь, некие, любой, любые, некоторые и др. Сравните: Какой-то *тигр* прячется в *траве*. В *траве* прячется какой-то *тигр*. В английском языке неопределенность может выражаться не только неопределенным артиклем, но и неопределенными местоимениями *some, any* и др. Сравните: Some *tiger is hiding in the grass.* There is some *tiger hiding in the grass.*

Субъект китайского предложения в основном является определенным, так как это то, что известно участникам коммуникации. Однако различие проявляется на синтаксическом уровне. Если в предложении субъект занимает позицию перед глаголом, то он определенный. В пост-глагольной позиции

субъект становится неопределенным. Сравните:

女主人唱了一首歌。Nǚ zhǔrén chàng le yī shǒu gē. The hostess sang a song.

Хозяйка спела песню.

老师在黑板上写字。Lǎoshī zài hēibǎn shàng xiě zì. The teacher is writing on the blackboard. Преподаватель пишет на доске.

Артикли в английском языке указывают на (не)определенность и (не)конкретность предметов. Указательные местоимения служат универсальными маркерами определенности, как и определенный артикль, возникший из указательного местоимения дальней дистанции в результате фонологической редукции, а также утраты морфологической и синтаксической автономии. Другими маркерами определенности являются универсальные квантификаторы, которые в английском включают местоимения *all, both, half, every, each, everybody, everyone*.

Неопределенный артикль *a(n)*, который восходит к количественному числительному *ān*, употребляется с существительными в единственном числе при отсутствии других маркеров неопределенности типа местоимений *some, any, another, other* и др. [6]

В китайском языке — *yī* является числительным «один». Когда оно используется с именем нарицательным, требуется употребление видового классификатора между ним и существительным. В качестве маркера неопределенности «*yī* + классификатор» наиболее близок к английскому артиклю *a(n)*. [11, с. 11]

Указательные местоимения 这 *zhè* «это», 那 *nà* «то», 这些 *zhèxiē* «эти» и 那些 *nàxiē* «те» являются маркерами определенности в китайском языке, функциональными эквивалентами определенного артикля в английском языке. Квантификаторы 所友 *suǒyǒu* «все», 一 切 *yīqiè* «все», 大部分 *dàbùfèn*

«большинство», 每 *měi* «каждый» и 个 *ge* «каждый» также имплицитно определяют определенность.

У студентов может возникать вопрос в связи с функционированием притяжательных местоимений в английском и китайском языках. В английском как детерминативно-генетивном языке притяжательные местоимения представлены в зависимой и независимой формах, коррелирующих с существительными в притяжательном падеже. Перед определяемым словом используются зависимые формы местоимений (*her bike*), которые соответствуют существительному в притяжательном падеже (*the neighbour's bike*). А после определяемого слова возможны лишь предложные сочетания с независимыми формами местоимений (*the bike of hers*), соответствующих существительным в общем падеже (*the bike of the neighbour*).

В китайском как атрибутивно-генетивном языке посессивы образуются на основе личных местоимений и именных групп, после которых ставится служебное слово 的 *de*. Например:

他的一个朋友。tā de yī gè péng yǒu. Her friend. Ее друг.

妈妈做的饭 māma zuò de fàn. The food cooked by mother.

Мамой приготовленная еда.

Дистрибуция китайских посессивов отличается от английской. В английском неопределенный артикль не может стоять между посессором и существительным, а в китайском посессор может быть отдален от существительного маркером неопределенности. Например:

这是我的 一个朋友告诉我的。Zhè shì wǒ de yī gè péngyǒu gàosù wǒ de.

A friend of mine told me this. Это мой друг сказал мне.

Подводя итог сказанному, отметим, что процесс обучения студентов одному или двум иностранным языкам можно оптимизировать, используя сопоставительный метод при изучении лексиче-

ского или грамматического материала даже типологически разных языков. Для достижения этой цели на практике преподавателю надо быть готовым решать лингводидактические задачи по определению: 1) методически значимого сходства между сопоставляемыми языками; 2) характера вероятных межъязыковых интерференций; 3) возможных трудностей из-за межъязыковых различий; 4) пределов применения межъязыкового сравнения; 5) рациональных методов и приемов обучения иностранному языку; 6) соотношения уровней формируемой коммуникативной компетенции изучаемых языков.

Список литературы

1. Аракин В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков: учеб. пособие. 3-е изд. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2000. 256 с.
2. Байрамова Л. К. Введение в контрастивную лингвистику: учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд. Казань: Изд. Казан. ун-та, 2004. 112 с.
3. Гурулева Т. Л. Компетенция владения китайским языком: компонентные и уровневые характеристики // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 153–163.
4. Жигадло В. Н. Современный английский язык: Теоретический курс грамматики / В. Н. Жигадло, И. П. Иванова, Л. Л. Иофик. М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1956. 350 с.
5. Зензеров В. Н. О соотношении общего, частного и индивидуального в семантике коннекторов // Функционально-семантические отношения в лексике и грамматике. Межвуз. сб. науч. тр. Новосибирск: Изд. НГПИ, 1991. С. 42–48.
6. Зензеров В. Н. Семантико-функциональные особенности детерминантов в английском языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. Том 13. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2019. С. 17–23.
7. Кверк Р. Грамматика современного английского языка для университетов / Р. Кверк, С. Гринбаум, Дж. Лич, Я. Свартвик. Под ред. И. П. Верховской. М.: Высш. школа, 1982. 391 с.
8. Козлова Л. А. Функциональное сближение частей речи в синтагматике и факторы, его обуславливающие (на материале английского языка) // Функциональный анализ значимых языковых единиц в парадигматике и синтагматике: Межвузовский сб. науч. трудов. Новосибирск: Изд. НГПИ, 1991. С. 18–26.
9. Раубо К. В. Специфика преподавания китайского языка как иностранного // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. Том 11. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2017. С. 228–230.
9. Соболева Ж. С., Раубо К. В. К вопросу формирования лингвокультурологической компетенции у будущих учителей китайского языка // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. Том 11. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2017. С. 247–250.
10. Уляшева Я. О. Функционально-семантическое поле определенности-неопределенности в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Таганрог, 2002. 27 с.
11. Фаттахова Э. Б. Категория определенности-неопределенности в разнотурных языках (на материале английского, китайского и татарского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2015. 23 с.
12. Шапошникова И. В. Этнолингвистический анализ текста в курсе истории английского языка: Учеб. пособие для студентов и аспирантов лингвистических университетов. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. 253 с.
13. Юсупов У. К. Сопоставительная лингвистика как самостоятельная дисциплина // Методы сопоставительного изучения языков. М.: Наука, 1988. С. 6–11.

УДК 376.3 + 372.881.1

Е. Д. Костина*(Новосибирский государственный педагогический университет)***ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ**

В данной статье мы рассматриваем особенности обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) английскому языку в рамках инклюзивного образования, и сложности, с которыми может столкнуться педагог в процессе обучения детей с РАС. Автор рассматривает понятие «аутизм», обращается к адаптированной общеобразовательной программе, ориентированной на формирование у детей с РАС жизненных компетенций, а также говорит о необходимости совершенствования образовательных программ.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, инклюзивное образование, индивидуальный подход.

Kostina E. D.**PROBLEMS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
TO CHILDREN WITH AUTISM**

The purpose of the paper is to consider peculiarities of teaching English to children with autistic spectrum disorders (ASD) under inclusive education conditions and difficulties for teachers in preparing such lessons. The author makes a review of the term "autism", turns to a special adapted programme, which helps develop children with ASD's life competencies, and also, draws attention to the necessity of modernizing educational programs.

Keywords: autism, autistic spectrum disorders, inclusive education, individual approach.

Проблема детского аутизма остается одной из наиболее значимых в современной образовательной парадигме. Обратимся к терминологической базе и методологической основе исследования.

Аутизм – комплексное расстройство развития, как правило, проявляющееся в первые 3 года жизни, результат неврологической дисфункции, которая негативно влияет на работу мозга (по Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders-5 с 2013 года) [3].

Второе часто встречающееся определение аутизма звучит следующим образом: «Аутизм – расстройство развития, существенно влияющее на вербальную и невербальную коммуникацию и социальное взаимодействие, которое обычно обнаруживается до 3-х лет и негативно влияет на образовательную деятельность ребенка. Другие, часто встречающиеся признаки аутизма: по-

вторяющиеся стереотипии в движении; сопротивления изменениям в окружении или ежедневных занятиях; необычные реакции на сенсорные действия. Термин не применяется, если образовательный результат ребенка ухудшается в первую очередь в эмоциональной сфере. Ребенок, у которого признаки аутизма появились после 3-х лет, может получить этот диагноз при выполнении всех вышеназванных критериев» (опр. Американского общества аутизма) [1].

РАС – расстройства аутистического спектра – по версии DSM-4 включали в себя расстройства следующих типов (на данный момент эти диагнозы считаются устаревшими) [2]:

- Аутистическое расстройство;
- Дезинтегративное расстройство с детского возраста;
- Синдром Аспергера;
- Первазивные расстройства развития.

В DSM-5 вышеупомянутые расстройства были объединены в одно – расстройства аутистического спектра, т.к. ученые пришли к выводу, что все эти расстройства имеют общую природу происхождения (являются проявлением чего-то одного).

РДА – ранний детский аутизм (диагностируется и ставится до 2-3 лет).

В настоящее время в России активно обсуждается вопрос создания инклюзивных классов для детей с ОВЗ, в том числе, для детей с РАС. Уже сейчас существуют готовые адаптированные проекты по обучению детей с РАС в общеобразовательных начальных школах (ФГОС для ОВЗ) [6]. Этот стандарт включает в себя примерные адаптированные основные общеобразова-

тельные программы для:

1. Слепых;
2. Слабослышащих;
3. Слабовидящих;
3. Детей с тяжелыми нарушениями речи;
4. Детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
5. Детей с задержкой психического развития;
6. Для умственно-отсталых детей;
7. Для детей с расстройствами аутистического спектра.

Нас интересует приложение 8 ФГОС для ОВЗ, для детей с РАС.

Требования к АООП НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее - РАС)

II. Требования к структуре АООП НОО для обучающихся с РАС			
§.1	§.2	§.3	§.4
2.1. АООП НОО определяет содержание и организацию образовательной деятельности на уровне НОО.  Поделиться			
Вариант 8.1. предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, находящихся в их среде и в те же сроки обучения (1-4 классы). Обязательным является систематическая специальная и психолого-педагогическая поддержка коллектива учителей, родителей, детского коллектива и самого обучающегося. Основными направлениями в специальной поддержке являются: удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с РАС; коррекционная помощь в овладении базовым содержанием обучения;	Вариант 8.2 предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения: пять лет (1-5 классы) - для детей, получивших дошкольное образование; шесть лет (1-6 классы) - для детей, не получивших дошкольное образование, способствующее освоению НОО на основе АООП. Данный вариант предполагает в большей степени развитие у обучающихся жизненной компетенции на основе планомерного введения в более сложную социальную среду, поэтапное формирование учебной	Вариант 8.3 предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников с РАС, не имеющих дополнительных ограничений по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения: шесть лет (1-6 классы). Данный вариант предполагает в большей степени развитие у обучающихся жизненной компетенции на основе планомерного введения в более сложную социальную среду, расширение повседневного жизненного опыта, социальных контактов обучающихся с детьми и	Вариант 8.4 предполагает, что обучающийся с РАС, осложненными умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой, тяжелой и множественными нарушениями развития) получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих дополнительных ограничений по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения: шесть лет (1-6 классы). На основе данного варианта организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР), учитывающую индивидуальные

Рис. 1

На рисунке 1, приведенном выше, мы видим, что адаптированная общеобразовательная программа, приложение 8, включает в себя 4 варианта в зависимо-

сти от степени тяжести расстройства:

- Вариант 8.1 подразумевает под собой основную образовательную программу, которая осуществляется в уста-

новленные сроки, но с возможностью прохождения учащимся аттестаций в специальных условиях. Как правило, это дети с сохранным интеллектом;

- Вариант 8.2 предполагает менее высокие интеллектуальные способности. В этом случае длительность получения начального образования может увеличиваться на год;

- Вариант 8.3 применяется при сочетании РАС с легкой умственной отсталостью. При таком варианте от детей не требуется усвоение академического компонента в полном объеме, в отличие от первых двух вариантов программ;

- Вариант 8.4 рекомендуется обучающимся с РАС с осложненными формами умственной отсталости. Такой вариант предполагает индивидуальную программу обучения с постепенным включением в образовательную среду.

В большей степени эти программы направлены на коррекционную работу и формирование у детей с РАС жизненных компетенций таких, как:

- Овладение навыками коммуникации, в рамках которой формируется умение решать актуальные житейские задачи, формирование навыка коммуникации как средства достижения цели.

- Дифференциация и осмысление картины мира, направленные на формирование представления о бытовых предметах и их функциях.

- Дифференциация и осмысление адекватно возрасту своего социального окружения принятых ценностей и социальных ролей. Данная компетенция направлена на освоение ребенком необходимых социальных навыков, которые помогут ребенку научиться вступать в контакт, корректно привлечь к себе внимание и т.п.

Общеобразовательные школы в настоящее время работают по ФГОС 2-го [7][8] поколения и, несмотря на это, ребенок с РАС может учиться в обычном классе. И тогда обычный класс стано-

вится инклюзивным.

На данный момент в России и, в частности, в Новосибирской области активно внедряется инклюзивное образование в систему общего образования. На базе НГПУ (факультет ИЕСЭН) совместно с МГППУ уже в 2013 году было проведено масштабное исследование на предмет эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики (Ряписова А. Г., Чепель Т. Л.) [5]. Исследование показало, что инклюзивное образование способствует не только социализации детей с ОВЗ, но и мотивирует всех участников образовательного процесса, что при правильной организации позволяет достичь высоких результатов.

Однако, помимо положительных тенденций инклюзивного обучения, мы сталкиваемся с достаточно серьезными проблемами, связанными с организацией и обеспечением необходимых условий для учащихся и педагогов в рамках инклюзивного обучения.

В большей степени ощущается острый дефицит методической поддержки. Особенно это касается подготовки к занятиям в классе, где учится ребенок с РАС. Из-за этого увеличивается время подготовки учителей к занятиям.

Далее мы рассмотрим два примера процесса обучения детей с РАС в инклюзивном классе на уроках английского языка в младшей и средней школе.

Пример 1. Занятия английским языком в первом классе.

На уроках английского языка класс делят на 2-е группы по степени подготовки: слабая – 7 детей и сильная – 13 детей. Ребенок с диагнозом РДА ходит в слабую группу. На занятиях учитель старается использовать различные визуальные материалы и раздаточный материал. Ребенка чаще остальных привлекают к выполнению заданий, он откликается, выходит к доске. Самостоя-

тельные задания выполняет верно.

На первый взгляд, урок кажется абсолютно обычным для начального уровня изучения английского языка, когда детям показывают яркие картинки и веселые видео фрагменты, направленные на изучение цветов и школьных предметов. Однако все не так просто: детям с РАС всегда необходимо иметь визуальную поддержку при выполнении различных заданий. Очень важно давать краткие и понятные инструкции к выполнению заданий. Т.к. ребенку с РАС свойственно уходить в себя, необходимо чаще остальных обращаться к нему с заданиями (*выполнить задание у доски, провести физкультминутку, ответить устно*).

Второй момент, на который нужно обращать внимание на занятиях с детьми и подростками с РАС, это окружающий шум. Например, на уроке английского языка педагог включает песню, и ребенок закрывает уши, это происходит потому, что для них этот звуковой шум воспринимается сильнее, чем для детей нормы. Аналогичный “шум” может быть обонятельным (на резкие запахи), тактильным (непринятие контакта с человеком или прикосновения к незнакомым материалам), а также мыслительный шум (возникает при большом потоке информации, например, если задать два вопроса одновременно).

Во время перерывов дети чаще всего могут испытывать трудности в коммуникации. С одной стороны, общение с одноклассниками позволит в некоторой степени преодолеть барьер и благоприятно сказаться на развитии коммуникативных навыков ребенка, но в более тяжелых случаях это даст обратный эффект, и чтобы такого не допустить, необходимо организовать ребенку место, где он сможет побыть один, посидеть

в мягком кресле, полежать под тяжелым одеялом, покачаться или попы-

гать. Также такие комнаты были бы полезны и детям нормы.

При подготовке к занятиям по английскому языку в данном классе педагогу приходится использовать и комбинировать различные УМК, т.к. каждый комплекс имеет свои преимущества или недостатки для работы с детьми с РАС. Именно поэтому уже сейчас вопрос о необходимости разработки адаптированного УМК по английскому языку, в т.ч. для обучения детей с РАС, является очень востребованным и актуальным.

Пример 2. Занятия английским языком в 9-м классе.

Класс, как и в предыдущем примере, разделен на две подгруппы. Ребенок с РАС ходит в группу с более слабой подготовкой. На занятиях используется аутентичный учебник, но педагог не использует дополнительный раздаточный материал. Учащийся отзывается на задания и вопросы, которые задает учитель, иногда путает значения похожих по звучанию слов (*serious – Sirius*).

Ситуация: учитель просит составить предложение с использованием нового слова по изучаемой теме. Сначала весь класс испытывает затруднение с выполнением данного задания, и тогда педагог пишет пример предложения на доске, чтобы учащиеся могли применить данную конструкцию и составить свои предложения.

Этот пример показывает нам, что визуализация упрощает понимание заданий и эффективно работает как на детях нормы, так и на детях с расстройствами. Соответственно, на своих уроках педагог должен использовать больше материалов с визуальным подкреплением. Это могут быть презентации по плану урока, дополнительные раздаточные материалы или электронные учебники (для работы на интерактивной доске, где сразу включаются аудио, или можно выполнять задания с автоматической проверкой).

Говоря об адаптации ребенка к социуму, нельзя рассматривать обучение детей с аутизмом только в рамках изучения языка или одного предмета, т.к. обучение такого ребенка обязательно должно идти в комплексе, чтобы достичь определенных результатов. Для этого необходимо организовать грамотную и эффективную помощь для адаптации ребенка к социуму, где должна работать целая команда квалифицированных специалистов: психологи, терапевты, педагоги и т.д. Также очень важна и вовлеченность родителей, т.к. с ними ребенок проводит большую часть своего времени. Для этого уже сейчас в России создаются региональные ассоциации родителей детей с аутизмом, где можно получить поддержку и консультации по вопросам воспитания и помощи таким детям.

Что касается педагогов, на них возлагается особая ответственность в лице воспитателя, учителя и психолога. Уже на стадии подготовки специалистов в области образования, необходимо включать в программу изучение особенностей развития и обучения детей с ОВЗ, в том числе особенностей детей с расстройствами.

Если рассматривать в качестве примера факультет иностранных языков, студентам необходимо включать в программу разработку планов уроков по иностранным языкам с учетом рекомендаций по работе с детьми с аутизмом. Федеральный ресурсный центр АУТИЗМ предлагает рекомендации по взаимодействию на мероприятиях с участием людей с РАС. Эти рекомендации будут также актуальны для формирования корректного поведения и представления педагога об особенностях коммуникации с людьми с РАС.

В настоящее время от педагогов требуется владение огромным арсеналом профессиональных компетенций. При работе со сложными детьми все компе-

тенции играют очень важную роль, но при этом добавляются и новые требования к навыкам. На наш взгляд, любой педагог может оказаться в классе с особенным ребенком, и к этому нужно быть готовым. Один из ключевых навыков, которым должен обладать педагог (как мы для себя открыли) – это способность быстрого «переключения», т.е. педагог должен уметь быстро перестроить ход урока в зависимости от возникшей ситуации. Такое может случиться, как на уроке в обычном классе, так и на уроке, где присутствует ребенок с аутизмом. В обоих случаях такой навык позволит избежать негативных ситуаций и в некоторых случаях даже повысит эффективность урока.

Каждый случай РАС индивидуален, от легких форм расстройств, которые выражаются нетипичными способами общения, до тяжелых форм, в которых возможна умственная недостаточность. Но какой бы ни была форма аутизма у ребенка, он все равно будет вас понимать, даже если не может выразить свои мысли вербально.

Первое, о чем нужно помнить педагогам и родителям: нельзя при детях обсуждать их недостатки или называть их неспособными к чему-либо. Даже несмотря на то, что это очевидное правило, педагоги допускают в своей деятельности подобную некорректность в отношении детей с расстройствами аутистического спектра, что может создать дополнительную травму ребенку.

Второй момент: очень важно помнить о поощрениях за верно выполненные задания. Существуют различные системы оценивания, и каждый педагог может попробовать и выбрать наиболее подходящую на его взгляд. Использование бальной системы оценивания положительно влияет на повышение мотивации учащего с РАС, а также – на общую успеваемость класса.

И конечно же, итоговый результат

всегда будет зависеть от подготовки педагогов. Поэтому, при подготовке специалистов в области образования необходимо включать лекции об особенностях обучения детей с ОВЗ, в том числе детей с аутизмом. А также, включать подобные лекции в курсы повышения квалификации педагогов.

Исходя из полученных наблюдений, можно сказать, что несмотря на все трудности, которые испытывают дети в процессе обучения, педагог способен подобрать методику и создать необходимые условия, подходящие под каждый конкретный случай. Однако, стоит отметить, что это касается не только детей

с аутизмом и ОВЗ, ведь каждый ребенок индивидуален и требует к себе особенного отношения. И вероятно, это значит, что методика, которая будет эффективна в обучении детей с аутизмом, также эффективно сработает и на детях нормы. В настоящее время именно вопрос о совершенствовании учебно-методической базы в области обучения иностранным, а также организации процесса обучения в целом, требует дополнительного внимания, рассмотрения, адаптации его к современным реалиям и потребностям современного поколения, в том числе, для детей с ОВЗ.

Список литературы

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.
2. Autism Speaks [Электронный ресурс]. URL: <https://www.autismspeaks.org/> (дата обращения: 08.10.2019).
3. Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders-5 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm> (дата обращения: 08.10. 2019).
4. Григоренко Е. Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс. Учебное пособие для студентов. М.: Практика, 2018.
5. Ряписова А. Г., Чепель Т. Л. Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики// Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 226–232.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденный приказом Министерства образования науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 15998.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования науки Российской Федерации от 06.10.2009 №373.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования науки Российской Федерации от 17.12.2010 №1897.

Е. А. Мелёхина

(Новосибирский государственный технический университет)

ВЗАИМООЦЕНИВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА У МАГИСТРАНТОВ

В статье обсуждается проблема значимости обратной связи в форме взаимного оценивания при обучении академическому письму на английском языке. Приводятся результаты экспериментального исследования при обучении написанию аргументативного эссе магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование».

Ключевые слова: обучение академическому письму на английском языке, аргументативное эссе.

Melyokhina E. A.

MUTUAL ASSESSMENT AS A MEANS OF DEVELOPING ACADEMIC WRITING SKILLS AMONG UNDERGRADUATES

The problem of feedback in the form of peer-assessment is significantly important in teaching writing argumentative essays in English. In the article, the results of action research carried out with the group of Master of Science students majoring in English language teaching prove that peer-assessment stimulates developing skills of self-editing and redrafting.

Keywords: the teaching writing essays in English, argumentative essay.

Обратная связь является неотъемлемой составляющей процесса обучения письму для академических целей. Согласно мнению ряда исследователей, обратная связь в виде оценивания понимается как информация, которую обучающиеся получают на результаты учебной деятельности [2, 8]. Она выполняет обучающую, диагностическую, стимулирующую и контролирующую функции [1, 2, 4]. Обратная связь помогает не только преподавателю, но и обучающимся определить насколько эффективно развиваются у них навыки академического письма [5, с. 4], особенно если они сами участвуют в процессе самостоятельного и взаимного оценивания [6].

В публикациях подтверждается, что эффективность выполнения письменных заданий была выше в тех случаях, когда обучающиеся самостоятельно оценивали работы друг друга, в сравнении с ситуациями, когда работы оценивал только преподаватель [9]; вза-

имооценивание воспитывает чувство ответственности и инициативность, способствуя обучению, при условии, что его процедура и критерии понятны обучающимся [8]; конструктивная обратная связь со стороны одноклассников критически важна на начальном этапе обучения академическому письму, поскольку она позволяет понять, как написанный текст воспринимается окружающими, вследствие чего текст переосмысливается критически и переписывается в ответ на замечания членов учебной группы [6].

Проведенный анализ теоретических источников позволил сформулировать исследовательский вопрос о значимости взаимного оценивания при обучении написанию академического эссе на английском языке:

Способствует ли взаимное оценивание формированию навыков академического письма?

Исследование проводилось в течение одного семестра в группе магистрантов

первого курса (11 человек), обучающихся по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Обучение иностранному языку» в Новосибирском государственном техническом университете в рамках курса «Иностранный язык для академических целей». В рабочей программе дисциплины предусмотрено развитие таких компетенций, как «ОПК.1.у4 уметь использовать знания языка для профессионального международного общения и в научно-исследовательской деятельности» и «ПК.5.з1 уметь оформлять результаты теоретического анализа исследуемой проблемы в виде научного текста».

Выбор жанра эссе в качестве объекта изучения обусловлен его дидактическим потенциалом как средства овладения навыками академического письма, включая формулирование проблемы, аргументацию, цитирование, перефразирование и обобщение. Не случайно И.Б. Короткина характеризует эссе как «учебную научно-исследовательскую работу, в которой студент учится отстаивать свою позицию, подкрепляя её доводами, основанными на тщательно отобранной им самим и критически

оцененной информации» [3, с. 122]. Обучаясь написанию эссе на английском языке, магистранты развивают умение структурировать текст в соответствии с логикой изложения в научных текстах, принятой в международной академической среде: от главного к второстепенному; один абзац/параграф – одна главная мысль.

Обучение написанию эссе проводилось в несколько этапов: написание введения; написание абзаца; написание основной части; написание заключения. Правила перефразирования, цитирования и оформления библиографических ссылок изучались в процессе создания текстов эссе. В качестве тем были предложены на выбор темы эссе международного экзамена IELTS по академической тематике «образование».

Взаимное оценивание выполненного в ходе домашней работы фрагмента текста или всего эссе происходило на каждом занятии. Для этого магистрантам была предложена форма с критериями оценки, включающая такие разделы, как: аспект оценивания, критерии и оценка.

Таблица 1

Форма для взаимного оценивания эссе

аспект оценивания	критерии	оценка (от 2 до 5)
содержание	• соответствует теме • полностью раскрывает тему • интересно изложено	
организация текста	• во введении изложена цель написания эссе • в абзацах основной части выдержана структура: предложение с главной идеей, предложения, раскрывающие основную идею и предложение, подводящее итог рассуждению об основной идее • заключение суммирует основные идеи эссе • текст логично выстроен и связан • ссылки оформлены верно	
грамматика	• не содержит грамматических ошибок • структура предложений сложная и сложно-составная	
лексика	• выбор лексики соответствует жанру и стилю	
пунктуация	• не содержит пунктуационных ошибок	
орфография	• верное правописание слов	

На занятии магистранты обменивались своими работами, читали и заполняли форму, оценивая эссе друг друга. После выставления оценки давалось время на обсуждение в парах. В результате оценивания и обсуждения магистранты редактировали свои тексты, затем отдавали их

на проверку преподавателю.

В конце семестра было проведено анонимное анкетирование с целью выяснения того, как магистранты относятся к взаимному оцениванию при обучении академическому письму. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты анкетирования магистрантов о пользе взаимного оценивания

	Да	Нет	Не знаю
	%	%	%
Оценивание одногруппников очень полезно	72,7	9,1	18,2
Одногруппники могут оценивать лучше, чем преподаватель	54,5	36,4	9,1
Одногруппники очень критично настроены	81,8	18,2	
Оценивание одногруппников должно быть сфокусировано на содержании и связности текста	100		
Оценивание одногруппников должно быть сфокусировано на лексике и грамматике	36,4	27,2	36,4
Оценивание одногруппников должно быть структурировано	100		
Одногруппники должны ставить оценки	72,7	27,3	

В рефлексивной оценке по итогам работы в семестре магистранты отметили, что взаимное оценивание помогло им лучше вникнуть в процесс создания эссе. Без такой формы работы, как предположили несколько человек, они могли бы просто сдать работу преподавателю и, получив оценку, просто забыть. Тогда как работа в «возвратно-поступательном режиме», в произвольном фокусировании внимания на работе сокурсника и получение обратной связи на свою работу побуждает к критической оценке и совершенствованию собственного текста. Магистранты также отметили значимость взаимного оценивания для их профессиональной деятельности

в роли преподавателей иностранного языка.

Таким образом, обратная связь в виде взаимного оценивания при обучении письму для академических целей на примере аргументативного эссе не только информирует обучающихся о результатах их деятельности, но и способствует формированию навыков редактирования текстов. При этом магистранты учатся доброжелательно и конструктивно высказывать замечания по оцениваемым текстам, что в конечном итоге формирует такие профессиональные компетенции, как педагогическое общение и оценивание.

Список литературы

1. Алексеева Е. Ю., Пономарева Т. М., Чукаев О. В. Проблема эффективности средств текущего оценивания новых образовательных результатов (на примере дисциплины «Педагогика») // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25109> (дата обращения: 05.11.2019).

2. Коренев А. А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении// Rhema. Рема, 2018. № 2. С. 112–127.
3. Короткина И. Б. От лингвистического центра к центру академического письма// Высшее образование в России. 2013. № 8-9. С. 120–124.
4. Методология исследования механизма оценивания новых результатов образовательного процесса: монография / под ред. А. А. Орлова. 2-е изд., стер. М. -Берлин: Директ-Медиа, 2016. 180 с.
5. Elshirbini I. The Impact of the Direct Teacher Feedback Strategy on the EFL Secondary Stage Students' Writing performance // PhD dissertation. – Mansoura University, 2013. 99 p.
6. Hyland K., Hyland F. Feedback on second language students' writing. Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. no.39, pp. 77–95
7. Qu W., Yang Sh. A Peer and Self-assessment Project Implemented in Practical Group Work. Journal of Language Teaching and Research, 2010. no.1 (6). P. 776–781.
8. Rollinson P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. ELT Journal. 2005. № 59. P. 23–30
9. Williams M., & Burden R. Psychology for language teachers. Cambridge: Cambridge University press, 2007. 240 p.

УДК 378

Е. А. Мингажева (Глухова)

*(кафедра делового иностранного языка, Факультет лингвистики
и перевода Челябинский государственный университет (ЧГУ), Челябинск)*

ИНТЕРАКТИВНЫЙ БРИФИНГ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ КОНТРОЛЯ ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ СТУДЕНТАМИ В УНИВЕРСИТЕТЕ ПОСРЕДСТВОМ САМООБРАЗОВАНИЯ

Профессиональное образование в настоящее время ориентировано на формирование ключевых компетенций будущих специалистов. В данной статье рассматривается проблема контроля овладения иноязычной коммуникативной компетенцией, анализируется идея самообразования студентов в процессе обучения, раскрывается способность студентов работать самостоятельно, анализируется психолого-педагогическая литература, рассматриваются знания и умения студентов с помощью такой формы контроля, как интерактивный брифинг.

Ключевые слова: формы контроля, брифинг, обучение, самообразование, коммуникативная компетенция, английский.

Mingazheva (Glukhova) E. A.

INTERACTIVE BRIEFING AS ONE OF THE FORMS OF CONTROL OF MASTERING COMMUNICATIVE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY BY MEANS OF SELF EDUCATION

Professional education is currently focused on the formation of key competencies of future specialists. This article considers the problem of control of mastering communicative foreign language competence, analyzes the idea of self-education of students in the educational process, displays the ability of students to independent activity, analyzes the psychological and pedagogical literature and analyzes the knowledge and skills of students by means of such a form of control as an interactive briefing.

Keywords: forms of control, briefing, education, self-education, communicative competence, English.

To connect one thing with another, to be able to pay attention to the features of one activity, and to find them in another-this is what you need to start from an earlier stage of human thinking. This situation of things is considered to be a systemic flaw in our education from school to higher education.

Currently, vocational education is focused on the formation of key competencies of future specialists (General cultural and General professional). The term “communicative competence” originated as a development of the idea of N. Chomsky (Noam Chomsky) on linguistic competence as a limited set of grammatical rules that allow generating an unlimited number of correct sentences[4]. The idea was attractive for scientists working in the field of language testing, because linguistic competence could be accurately measured (tested) using the available means of pedagogical measurements (tests). Since linguistic competence significantly limited the object of language testing in terms of communicative language learning, there were ideas to expand this construct, which was called “communicative competence”. (L. Bachman, M. Canale, M. Swain) [4].

Under communicative competence we understand the demonstrated area (s) of successful communicative activity on the basis of learned means and strategies of speech communication, supported by language skills and speech skills.

All components of communicative competence can be measured by testing and objectively evaluated (the least developed is still testing the socio-cultural competence of students).

If competence is a set of interrelated personality qualities..., and for the full disclosure of the problem of formation of communicative foreign language competence, after E. F. Zeer [2], your attention is presented to pedagogical competences, the totality of which forms the integral structure (model) of the process of self-improvement (self-education) of

students throughout life: General cultural and General professional:

- specially-professional;
- socio-professional;
- reflexive;
- communicative;
- organizational [1.P. 73].

Therefore, the question arises: would it be correct to form only one authority, if we want the student answered questions about classes, topics taught, had done his homework and tried to deal on its improvement (almost 50% of the training material submitted for independent work), on this basis, will he self-educated? Perhaps the process of development of self-improvement of students should be approached in the aggregate. In this regard, consider the concept of self-education, which is understood as a complex personal education of the future specialist, the mechanism of which is the development of dialectical thinking, which allows you to process information from different disciplines, generalize it, systematize and classify to solve problems and master General cultural and professional competencies[1.P. 73].

In the definition of the concept of “self-education” we are faced with the definition of dialectical thinking, it is in the presented materials. Dialectics (al. – Greek. The art of arguing is a method of argumentation in philosophy, as well as a form and method of reflexive theoretical thinking, which has as its subject the contradiction of the conceivable content of this thinking[5]. In dialectical materialism-the General theory of the development of the material world and at the same time the theory and logic of knowledge. The dialectical method is one of the Central in European and Indian philosophical traditions. The word “dialectic” “itself comes from ancient Greek philosophy and became popular thanks to Plato’s” Dialogues”, in which two or more participants in the dialogue could hold different opinions, but wished to find the

truth by exchanging their opinions.

Based on this definition, we have chosen a form of control of students as a briefing. Since in the process of this interactive form of control, students Express their opinions spontaneously, concisely, stylistically and grammatically correctly.

On the basis of this, it would be logical to consider the forms of control of students' self-education, during which communicative foreign language competence was formed.

It is crucial the importance of control in the educational process, which is understood as a complex proven guarantee activities of students in which is the absorption of content material: to form knowledge and skills, develop creative abilities, value judgments.

We know that at different stages of education, the content of control is determined by didactic tasks, the specifics of subjects, the level of training and development of students. Therefore, the control is preliminary, current, thematic and final. Let's consider only two types of control, it is thematic and final, which are mandatory in the educational process of the University.

Thematic control is carried out after studying the theme or module of the program. Its purpose is to diagnose the quality of learning learning material of a particular topic, to establish compliance with the level of program requirements. For example, in the 1st year 4 modules, 2-in the first semester, and 2 – in the second. Each module has 2 themes. Therefore, the thematic control on 1 course is carried out 8 times, as 8 training topics.

Final control is carried out at the end of each semester. Its purpose is to diagnose the integrated result of educational activities of students in accordance with the specific objectives of training set at this stage: to know, be able to own.

In order to carry out these types of control, we come to the conclusion about

the consideration of control methods, that is, how we will check the level of education of students. To understand this, it is necessary to present a definition of control methods. Control methods are the methods by which the effectiveness of educational and cognitive activity of students and teachers is determined.

In modern linguodidactics, the following methods of control are distinguished (which corresponds to the reference points of the electronic journal according to the point-rating system):

- daily observation of the educational and cognitive activity of students in the classroom, allows the teacher to get an idea of how students perceive and comprehend the training material, to what extent they show independence, intelligence, creativity, etc.;

- oral survey (individual and frontal, oral tests, exams, etc.) is to pose questions to students not only by the teacher, but also by other students on the content of the studied material and assess the completeness, consistency and validity of their answers;

- written control of knowledge and skills should be carried out through written works, such as writing resumes, translations, essays, written answers to questions, abstracts, questionnaires, letters of business and private nature, as well as annotation, which allows how to identify the ability to consistently present the material, and Express their thoughts on the letter.

Abroad, the problem of the ratio of oral and written forms of control is mainly solved in favor of the latter. It is believed that oral control does not provide proper objectivity, although it helps to produce a quick reaction to the question, develops communication skills. Written verification provides objectivity, promotes the development of logical thinking, purposefulness: the student in written control is focused and delves deeper into the

essence of the question, considers options for constructing an answer. Written control accustoms to accuracy, conciseness, the connected statement of thoughts.

We are talking about a briefing, by which we understand (eng. briefing from eng. brief — short, short-lived) – a brief press conference dedicated to one issue. (<https://ru.wikipedia.org/wiki/Briefing>)

We have developed and conducted a project –an interactive briefing on the topic: “Abilities of modern information resources”. It is not all about the briefing, how about a press conference, how about an interactive game involving multiple teams (we had 4) one course, or different, or even students from different universities (we had 4 teams from 4 universities), and in which the teachers and students themselves can assess their knowledge on the topic and check mastery of foreign language communicative competence, what learners worked in the course of discipline together with teachers, and independently.

Participating teams were offered to solve several tasks that correspond to the purpose of the working program of the discipline “Foreign language” – the development of foreign language communicative competence as the ability of the student to communicate orally and in writing in Russian and foreign languages to solve problems of interpersonal and intercultural interaction.

The assignments were both oral and written. For example, a warm-up, where the participants of the briefing received the word, and had to give its definition in English (all concepts were related to the topic of the briefing). The next task was to

view a fragment of the film in English, to identify the main idea of the film, as well as to discuss these problems, which were really very relevant. (AIDS, GMOs, etc.). Also, the problem situation was given, and the task of the teams was-to present a solution to this problem with the help of information resources and Express it in the intellect map (MindMap), then, to ask questions to other teams on this problem. This task can control the ability of students to think deeply, logically Express their judgments on paper, as well as build concise and grammatically correct questions.

Since we consider interactive briefing as one of the forms of control of students of the University, it would be logical to dwell on the oral examination of knowledge in more detail.

In the educational process, oral knowledge testing is considered only an auxiliary means of monitoring the diligence of students in the process of current work. Pursuing the goal-the development of foreign language communicative competence as a student’s ability to communicate, we consider the main form of control in language teaching oral knowledge testing. Thus, the interactive briefing realizes this purpose of the curriculum of the discipline “Foreign language”.

Summarizing the above, we believe that the implementation of this project really helped to analyze the level of formation of communicative foreign language competence of students by means of oral and written control, achieved through self-education of project participants.

References

1. *Glukhova, E. A.* Interdisciplinary relations as a means of self-education of students in higher education: dis.kan.PED.Sciences (13.00.08) / Glukhova Elena Aleksandrovna; Chelyabinsk. state University, Chelyabinsk, 2010. 210 p.
2. *Zeer, E. F.* Psychology of professions: Studies. Manual for universities * / E. F. Zeer; M-in General and prof. image. Grown. Federation, The Urals.state Prof.-PED. UN – T.-Yekaterinburg: Ural publishing House.state Prof.-PED. UN-TA, 1997. 243 p.

3. *Bakeeva, D. J.* Organization of independent work of students in foreign languages / editorial Board.: D. Zh. Bakeeva et al. Kazan: Publishing house Kazan. University press, 1981. 176 p.

Electronic resource

1. Ноам Хомский. URL: http://bachelor.ucoz.ru/load/v_m_alpatov_istorija_lingvisticheskikh_uchenij/noam_khomskij/6-1-0-284

2. Диалектическое мышление. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/892/word/dialekticheskoe-myshlenie>

УДК 372.881.111.1

И. В. Микута

(Новосибирский национальный исследовательский государственный университет)

Р. И. Телешова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

Г. В. Курак

(Новосибирский национальный исследовательский государственный университет)

МАРШРУТНАЯ КАРТА ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В статье выявляются причины необходимости разработки маршрутной карты коммуникативной ситуации, ход работы преподавателя, приводится пример маршрутной карты коммуникативной ситуации «поездка на поезде во Франции». Для полноты обоснования, как выбора коммуникативной ситуации, так и других тем в статье дается анализ самых распространенных учебников российских и французских издательств, позволяющий судить о составляющих элементов маршрутной карты указанной коммуникативной ситуации.

Ключевые слова: французский язык, общекультурная компетенция, коммуникативная ситуация, деятельностный подход, практико-ориентируемые задания.

Mikuta I. V., Teleshova R. I., Kurak G. V.

ROUTE MAP FOR DETERMINING COMMUNICATIVE SITUATIONS IN TEACHING FRENCH AT A UNIVERSITY

The article identifies the reasons for the need to develop a route map of the communicative situation, the workplan of the teacher, provides an example of a route map of the communicative situation "train ride in France." For justification of the choice of the communicative situation and other topics, the article gives an analysis of the most common textbooks of Russian and French publishers, which makes it possible to judge the components of the route map of the specified communicative situation.

Keywords: French language, general cultural competence, communicative situation, activity approach, practice-oriented tasks.

В настоящее время процессы глобализации затронули не только мировую экономику, но и систему высшего образования. Нормативные документы Болонского процесса, к которому при-

соединилась Россия в 2003 г., предполагают развитие академической мобильности преподавателей и студентов. По данным Министерства образования и науки Российской Федерации, опу-

бликованным в Аналитическом докладе «Россия и Франция в мировом образовательном пространстве», в 2015 г. в рамках двусторонних договоров о научно-образовательном сотрудничестве с зарубежными странами на краткосрочные стажировки и обучение за рубежом было направлено более 360 студентов, аспирантов и преподавателей в вузы 23 стран мира [5, с. 112]. Академический обмен стал неотъемлемой частью международной деятельности вузов, а также одним из важнейших критериев их эффективности.

Одной из наиболее привлекательных стран для студентов и преподавателей является Франция, которая занимает 4 место в мире по приему иностранных студентов. В 2015 г. 310 тысяч человек поступили в высшие учебные заведения этой страны [5, с. 7]. Ежегодно 20–25 студентов и магистрантов НГУ и 5–8 студентов НГПУ различных специальностей уезжают на стажировки (краткосрочные или годовые) во Францию и франкоговорящие страны.

Академическая мобильность дает студенту возможность реализовать индивидуальный образовательный маршрут, получить глубокие знания в выбранной области деятельности, подготовиться к профессиональной деятельности в условиях поликультурного общества [1]. «Согласно отчету Европейской комиссии о влиянии международной мобильности на навыки и будущую занятость студентов в условиях интернационализации высшего образования, студенты, участвующие в международных обменах, имеют в среднем лучшие навыки трудоустройства, чем 70% студентов без такого опыта» [5, с. 37].

Однако, приезжающий на обучение в другую страну студент сталкивается с целым рядом трудностей, которые являются не столько языковыми (поскольку обычно студент владеет языком страны пребывания на уровне не менее

A2 и/или английским языком), сколько культурологическими и бытовыми. Феномен культурного шока, непонимания элементарных ситуаций, связанных с повседневной жизнью неизбежно ведет к осложненной адаптации в жизнь французского университетского сообщества [3].

Обучающиеся на специализированных языковых факультетах должны владеть этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме; обладать готовностью использовать модели социальных ситуаций, типичные сценарии взаимодействия участников межкультурной коммуникации. Владение навыками социокультурной и межкультурной коммуникации облегчает / обеспечивает адекватность социальных и профессиональных контактов. Исходя из поставленных задач, предполагается качественно новая языковая подготовка, способная обеспечить процесс интеграции российских студентов в мировое образовательное пространство [4, 5].

Авторы статьи считают, что анкетирование студентов позволяет обосновать выбор коммуникативных ситуаций для учебного процесса. С целью диагностики образовательной ситуации в течение 2018 г. было проведено анкетирование 143 студентов НГУ и НГПУ, изучавших французский язык в течение одного учебного года (двух семестров) и достигших уровня A1–A2. Студентам предлагалось выбрать из предложенного списка те ситуации повседневной жизни, которые могли бы вызвать у них наибольшие затруднения в случае их приезда во Францию.

Согласно полученным данным наиболее трудными представляются студентам следующие ситуации: общение на станции техобслуживания (65%), покупка сим карты (58%), понимание радио объявлений в общественных местах (57%), аренда автомобиля (44%),

получение справки в информационном бюро (39,8). На наш взгляд, подобные результаты можно объяснить тем, что действующие учебные пособия по французскому языку, как российские, так и зарубежные не уделяют внимания этим ситуациям.

Те же ситуации общения, которые традиционно включаются в учебники для начинающих, не воспринимаются опрашиваемыми как нечто сложное. Речь идет, например, о понимании вывесок во время прогулки по городу (данные ситуации были оценены как сложные 7 студентами), о покупке продуктов в небольших магазинчиках (10/7%), о заказе в кафе или ресторане (16/11%).

Причинами возможных сложностей в общении в иноязычной среде студенты назвали в первую очередь недостаточное знание лексики (83,2%), сложности с пониманием устной речи на слух (72%) и боязнь сделать ошибку (51,7%). Около трети опрашиваемых указали также, что им не хватает знаний типичных высказываний, используемых в конкретных ситуациях общения.

Полученные данные четко указывают, что при обучении французскому языку на начальном этапе следует уделить особое внимание моделированию аутентичных ситуаций повседневного общения, развитию навыков аудирования, обучению речевым клише и поведению французов в типичных ситуациях.

Как мы видим, коммуникативные ситуации, которые не вызвали у студентов затруднений, это те, которые были изучены ими на занятиях, или те, которые рассматривались в учебных пособиях. Однако, если мы сравним содержание учебников французского языка уровней A1–A2 и списки самых распространенных бытовых ситуаций, то мы увидим существенное расхождение.

В связи с переходом к деятельностному подходу в обучении иностранному

языку, переносом акцента с обучающей деятельности учителя на самостоятельную продуктивную деятельность учащегося [7], необходимости формирования у учащегося умений эффективно действовать в поликультурной среде изменяются требования, которым должен соответствовать современный учебник иностранного языка. Он должен не только знакомить студента с лингвистической системой иностранного языка и сообщать некоторые сведения страноведческого характера, но в первую очередь обучать действовать в ситуациях, с которыми может столкнуться учащийся в иноязычной среде. Для уровней A1–A2 это будут ситуации повседневной жизни: заказ еды в ресторане или кафе, покупка товаров в магазине, путешествие на транспорте, звонок по телефону и т.п.

^{Мы} проанализировали учебники французского языка уровней A1–A2, по которым в течение многих лет занимаются студенты Новосибирского государственного университета и Новосибирского государственного педагогического университета: Le français.ru A1¹ (далее FR1), Le français.ru A2²(FR2), Edito A1³ (Ed1), Edito A2⁴ (Ed2), Alter Ego+ A1⁵ (AE+1), Alter Ego+ A2⁶ (AE+2), Echo A1⁷ (Ech1), Echo A2⁸ (Ech2) с точки зрения отражения в них ситуаций повседневного общения.

¹ Александровская Е.Б., Лосева Н.В., Читахова Л.Л. Le français.ru. A1: учебник французского языка. – М.: ООО «Издательство «Нестор Академик», 2012. – 296 с.

² Александровская Е.Б., Лосева Н.В., Читахова Л.Л. Le français.ru. A2: учебник французского языка. – М.: ООО «Издательство «Нестор Академик», 2010. – 415 с.

³ Alcaraz M., Braud C., Calvez A. et al. Edito A1 : méthode de français. – Paris : Didier, 2007. – 216 p.

⁴ Heu E., Abou-Samra M., Braud C. et al. Edito A2 : méthode de français. – Paris : Didier, 2007. – 218 p.

⁵ Hugot C., Kizirian V.M., Waendendries M. et al. Alter Ego+1. A1 : méthode de français. – Paris : Hachette, 2012. – 223 p.

⁶ Bertet A., Daill E., Hugot C. et al. Alter Ego+2. A2 : méthode de français. – Paris : Hachette, 2012. – 223p.

⁷ Girardet J., Pecheur J. Echo A1 : méthode de français. – Paris : Clé International, 2012. – 146p.

⁸ Girardet J., Pecheur J. Echo A2: méthode de français. – Paris : Clé International, 2012. – 149p.

Таблица 1

**Отражение ситуаций повседневного общения в учебниках по французскому языку
для начинающих**

	FR1	FR2	Ed1	Ed2	AE+1	AE+2	Ech1	Ech2	Итого
покупка билета/ проездного в метро у кассира		+							1
покупка билета на поезд у кассира		+					+		2
покупка продуктов на рынке			+		+		+		3
покупка одежды/това- ров для дома в крупном универмаге, общение с продавцом		+			+			+	3
заказ в кафе, ресторане		+	+		+		+		4
получение справки в информационном бюро				+		+			2
общение на улице с французами, если вы заблудились, хотите узнать, как пройти куда-то и т.п.	+	+	+		+		+		5
общение с водителем автобуса на какой остановке вам выходить		+							1
высказывание просьб, претензий в отеле			+						1
общение на заправке, станции техобслуживания								+	1
написать электронное письмо в гостиницу, другое учреждение		+		+				+	3
прогулка по городу, понимание вывесок, объявлений	+	+	+		+		+	+	6
разговор по телефону		+	+		+				3
беседа с врачом, покупка лекарств			+	+					2
бронирование по интернету, телефону отель/ресторан/билет		+	+		+	+	+		5
Итого	2	10	8	3	7	2	6	4	

Как видно из таблицы, многие часто встречающиеся ситуации общения не нашли свое отражение в учебных пособиях. Так, ни в одном из проанализированных учебников не затрагивается ситуация покупки сим-карты и выбора соответствующего тарифного плана, съема автомобиля, понимания объявлений в аэропорту или на вокзале, покупки билета на поезд или метро в автомате.

Ситуации, которым уделяется больше внимания и которые описываются в большинстве проанализированных учебников это заказ еды в ресторане или кафе, общение на улице (спросить, как пройти и т.п.), а также понимание вывесок и разговор по телефону (бронирование отелей, спектаклей и т.п.).

Поскольку существующие учебники французского языка не содержат исчерпывающей информации по каждой коммуникативной ситуации, то эта задача выпадает на преподавателя, который может смоделировать необходимую ситуацию повседневного общения и организовать самостоятельную работу студентов.

Маршрутная карта, предлагаемая авторами статьи, предполагает необходимость представить ситуацию в виде сценария, т.е. последовательности некоторых действий, которые обеспечат выполнение коммуникативных задач, направленных на достижение поставленной цели. В нашем случае это совершение поездки на поезде из Парижа в другой город Франции. Целесообразно выделять три этапа работы.

Подготовительный этап

1. В ходе обсуждения со студентами был составлен список действий, которые необходимо совершить, чтобы реализовать поездку на поезде, их варианты и последовательность выполнения. Данный список включает: выбор маршрута и типа поезда, приобретение железнодорожного билета (покупка биле-

та в автомате, у кассира, по интернету, резервирование билета по телефону), проверку и уточнение информации о поездке (по билету или по электронному табло на вокзале, в справочном бюро), компостирование билета, нахождение своего поезда и места в вагоне (ориентирование на вокзале, понимание объявлений на вокзале и в поезде, беседа с контролером), пользование услугами на вокзале (сдача и получение багажа в камере хранения).

2. Был проведен анализ учебников по французскому языку чтобы определить, какие же действия в рамках данной глобальной ситуации рассматриваются в них. Ни в одном из учебников, упомянутых в таблице 1, не включили в свой тематический перечень железнодорожную тематику. Данная тематика нам встретилась только в мало распространенных в России учебных комплексах *Tendance 1–Tendance 2*⁹, *Francofolie 1*¹⁰, однако даже в них не нашли своего отражения современные реалии, такие как «покупка билета по интернету», «компостирование билета», «сдача и получение багажа в камере хранения».

3. Составлен тематический вокабуляр и выявлена необходимая страноведческая информация (преподаватель заранее сообщает студентам список лексических единиц и страноведческих сведений к использованию).

Основной этап включает следующие задачи:

1. сообщить необходимые знания о системе железных дорог Франции (в виде презентаций, сделанных студентами с привлечением аудио- и видеоматериалов);

⁹ Girardet J. *Tendances A1 Methode de francais*. Paris : CLE international. 2016. – 160 p.

Girardet J., Pécheur J., Gibbe C., Parizet M-L. *Tendances A2 Methode de francais*. Paris : CLE international. 2016. – 160 p.

¹⁰ Boutégège R. *Francofolies 1. Méthode de français*. Genova : Cideb editrice. 2006. – 143 p.

2. компостирование билета (во Франции в некоторых случаях компостирование билета обязательно, в некоторых не нужно); обсуждение возможных ситуаций с предоставлением фото компостеров на нескольких вокзалах Франции;

3. изучить реальный билет, полученный либо у кассира, либо в автомате, а также электронный билет (работа в группах);

4. покупка билета на поезд в автомате (домашняя работа с последующим обсуждением всех этапов покупки с привлечением фото экрана автомата на различных стадиях покупки билета), можно воспользоваться рекомендациями с сайтов для русских путешественников, где приводятся подробные инструкции пользования автоматами по продаже билетов;

5. покупка билета на поезд у кассира (стандартный диалог с кассиром);

6. покупка билета по интернету (использовать аутентичный сайт *SNCF*) с прохождением всех этапов, кроме оплаты билета;

7. прослушивание объявлений на вокзале¹¹.

На заключительном этапе рекомендуем:

1. подвести итог изученного материала;

2. сравнить особенности железнодорожного путешествия в России и во Франции;

3. провести ролевые игры, связанные с ситуациями, которые могут возникнуть во время путешествия. Например, решить проблемы, возникшие во время поездки (продано 2 билета на одно место, а все обозримые места заняты; сосед поставил чемодан так, что нет возможности сидеть комфортно; сосед заснул у вас на плече; на вокзале ремонт, все указатели недействительны,

а пассажир спрашивает о местонахождении различных служб у других пассажиров; диалог с приемщиком багажа и т.п.).

Коммуникативная ситуация «железнодорожное путешествие» была выбрана авторами статьи не случайно, потому что она включена в большинство учебников на первых уровнях и ее лексический состав не представляет больших трудностей для студентов. Однако отдельные ситуации, отвечающие современным требованиям методики преподавания в связи с актуализацией деятельностного подхода, редко находят свое отражение в учебных комплексах [7]. Безусловно, переход к деятельностному подходу при изучении иностранного языка требует изменения современных учебников.

Необходимо задействовать как можно больше аутентичных материалов (билетов, бумажных расписаний поездов на разных направлениях, электронных распечаток билетов, посадочных талонов, аудио- и видеозаписей объявлений на вокзале и в поездах, фото и видеоматериалов о структуре вокзалов). Подобные дидактические материалы делают любой вид речевой деятельности предметно-ориентируемым, создавая тем самым иллюзию аутентичности и способствуя симуляции реального общения. Авторы статьи убеждены, что использование заданий, основанных на учете деятельностного подхода, предполагающего составление маршрутной карты отдельных коммуникативных ситуаций, позволяет не только диверсифицировать аудиторную и самостоятельную работу, но и вызывает дополнительную заинтересованность и мотивацию студентов, так как выполнение практико-ориентируемых заданий направлено на формирование элементов аутентичного профессионального общения.

¹¹ Guimbretiére E., Laurens V. Paroles en situations. Paris : Hachette. 2015. – 160 p.

Список литература

1. Зновенко Л. В. Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Омск, 2008. 23 с.
2. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». М.: Академия, 2010. 192 с.
3. Курак Г. В., Телешова Р. И., Микута И. В. Формирование мультикультурной личности студентов посредством обучения французскому языку на разных уровнях сложности // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2018. № 12. С. 72–78.
4. Микута И. В., Курак Г. В., Телешова Р. И. Лексико-культурологическая направленность владения французским языком как условие успешности академической мобильности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. – Т. 8. № 6. С. 216–235.
5. Россия и Франция в мировом образовательном пространстве: аналитический доклад / под общей ред. И. Н. Барцица. М.: Дело РАНХиГС, 2017. 400 с.
6. Телешова Р. И., Курак Г. В., Микута И. В. Обучение французскому языку в высшей школе через культурно-ориентированную деятельность // Иностранные языки в школе. 2019. № 7. С. 42–49.
7. Puren Ch. L'actualité de l'approche communicative dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle : une affaire de construction située et finalisée // Site de didactique des langues-cultures. 2018. 28 p. URL: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018f> (дата обращения: 20.12.2019).

УДК 372.016:811.111+373.3/.5

*Е. С. Митюшова**(Новосибирский государственный педагогический университет)***«МЯГКИЕ» НАВЫКИ КАК АКТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В статье рассматриваются мягкие и твердые навыки, входящие в профессиональную компетентность учителя английского языка, и способы их совершенствования.

Ключевые слова: навыки, мягкие и твердые навыки, профессиональная компетентность учителя.

*Mityushova E. S.***"SOFT" SKILLS AS AN ACTUAL ASPECT OF THE
PROFESSIONAL COMPETENCE OF AN ENGLISH TEACHER**

The article dwells upon the hard and soft skills of professionally competent teacher of English and the effective ways to grow these soft skills.

Keywords: skills, hard and soft skills, professionally competent teacher.

В современном быстро меняющемся мире, когда на смену человеку приходит искусственный интеллект, когда метатрендом становится ускорение тех-

нологических и социальных изменений, когда футурологи прогнозируют полное исчезновение одних профессий и появление совершенно новых специальностей, остро встает вопрос подготовки профессионально компетентных специалистов, которые не будут отставать от технических и социальных изменений, смогут подготовить себя к изменениям в жизни и полностью реализовать потенциал своей личности. Сегодня реальность такова, что мир, в котором мы живем, характеризуется как нестабильный, неопределенный, сложный или неоднозначный. Американские ученые определили его как VUCA, что является акронимом английских слов volatility (нестабильность), uncertainty (неопределенность), complexity (сложность) и ambiguity (неоднозначность) [2].

Чтобы выжить в VUCA-мире, нужно быть быстрым, динамичным, способным постоянно меняться, адаптироваться, подстраиваться под требования этого мира. Данные требования определяют совершенно новый подход к понятию профессиональной компетентности специалиста и ее составляющих. Вслед за А. Хуторским, отметим, что профессиональная компетентность подразумевает владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. В тоже время компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, **навыков**, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним [1; 59].

Поскольку навык является одним из ключевых компонентов компетенции, рассмотрим вопрос о профессиональной компетентности учителя английского языка в свете происходящих изменений с точки зрения концепции

«жестких» и «мягких навыков». Навыком является действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Это означает, что на уровне навыка человек действует автоматически, не задумываясь о том, что и как нужно делать [3].

Все навыки делятся на две большие группы: hard skills («твердые» навыки) и soft skills («мягкие» навыки). Навыки из категории «**твердые**» просты для наблюдения в повседневной жизни. При наличии практических занятий, человек, обучающийся навыку данной категории, способен довести приобретенное умение до автоматизма и в дальнейшем применять его в повседневной практике, следуя четко установленной последовательности действий или «по шаблону». Эти навыки устойчивы, хорошо обозримы, измеримы и отождествляемы с конкретными конструкциями, они входят в перечень требований, изложенных в должностных инструкциях, легко подвергаются раскладыванию на ряд простых и конечных операций. Применимо к профессиональной компетентности учителя английского языка к ним можно отнести навыки, связанные с выполняемой деятельностью, а именно: **уровень языка (B2-C2), знание методики преподавания английского языка**. Выше упомянутые навыки приобретаются путем анализа и запоминания материала и представляют из себя собственно предметные знания или квалификацию; развиваются достаточно быстро, с меньшим усилием и гарантированным результатом (при соблюдении базовых критериев: мотивация, обучаемость и др.). При этом они практически не подвержены обратному развитию, критичны в краткосрочной перспективе и могут быть оценены экспертами.

Однако, наибольший интерес пред-

ставляют навыки из категории «мягкие». Их степень освоения сложно отследить, проверить и наглядно продемонстрировать. Поэтому стоит отметить, что применение «мягких» навыков возможно только при условии умения использовать различные модели поведения, целостно понимать собственные и общие интересы, расставлять приоритеты и делать выбор. Данные навыки позволяют быть успешным независимо от специфики деятельности и направления, в котором работает человек; являются социальными, что особенно актуально для эффективной организации педагогической деятельности. Именно «мягкие» навыки являются основополагающим компонентом компетенции, поскольку формируются на основе личного опыта и способствуют выработке релевантной действиям поведенческой модели. Развитие «мягких» навыков происходит достаточно медленно, с большим усилием, и достижение требуемого уровня не гарантировано, поскольку существует «предел» компетенций, определяемый глубокой интеграцией в структуре личности. Дать оценку уровню сформированности «мягких» навыков достаточно сложно, для этого необходимо использовать специфические инструменты оценивания, такие как наблюдение, рефлексия [4].

Рассмотрим, какие «мягкие» навыки входят в профессиональную компетентность учителя английского языка. В первую очередь, это **эмоциональный интеллект (EQ)**, подразумевающий способность учителя к эмпатии, толерантности и огромному терпению. Далее следует **эффективная коммуникация**, которая предполагает не только умение общаться и доносить информацию до учеников с учетом их возрастных и психологических особенностей, но также и умение слушать и слышать, эффективно использовать язык жестов, задействуя все каналы восприятия.

Творчество – необходимый навык для организации интересного процесса обучения и повышения мотивации учеников к изучению английского языка. Учитель-предметник работает с разными группами и разными классами, и в каждой группе он является ответственным за создание уникальной атмосферы, групповой динамики, позволяющей работать единой командой, нацеленной на результат; для этого нужны сильные **лидерские качества** и глубокое знание педагогики и психологии. В современной школе, когда речь идет об увеличении количества детей в языковых группах и, одновременно, внедрении индивидуальной траектории образования и личностно-ориентированного подхода, особо актуальное значение приобретают такие навыки как **планирование**, включающее в себя ответственность и возможность принятия решений; **адаптивность**, **управление временем**, а также **критическое мышление**. И, конечно, необходимым и наиболее значимым навыком для профессионально компетентного учителя английского языка является **педагогическая рефлексия**, позволяющая объективно оценить педагогическую ситуацию и принять правильное решение с учетом индивидуальных особенностей и возможностей учащихся, а также сделать выводы и совершенствовать свою педагогическую деятельность.

Каким образом можно развивать и совершенствовать «мягкие» навыки учителям английского языка, стремящимся повысить свою профессиональную компетентность? Полагаем, что сегодня к достаточно эффективным способам можно отнести **непрерывное обучение** (курсы повышения квалификации, семинары, тренинги, вебинары и т.д.); **долгосрочную практику**, позволяющую оценивать результаты своей педагогической деятельности в долгосрочной перспективе; регуляр-

ное **самооценивание** и корректировка своей работы; **получение консультативной помощи** экспертов при необходимости; **работа со сложными ситуациями или заданиями**, позволяющая приобрести бесценный опыт; и, наконец, **активное участие в жизни профессионального сообщества**, способствующее расширению профессионального кругозора, осмыслению собственной педагогической деятельности

и просто профессиональному общению.

В заключение, хотелось бы привести данные исследований, проведенных в Гарвардском Университете и Стэнфордском Исследовательском Институте, в результате которых было определено, что вклад «мягких» навыков в профессиональную успешность сотрудника составляет 85%, тогда как «твердые» навыки определяют всего 15%.

Список литературы

1. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. М., 2003. № 2. С. 58–64.
2. Мир VUCA и подходы выживания в нём [Электронный ресурс]. URL: <http://besmology.ru/blog/management/vuca.htm> (дата обращения: 12.01.2020).
3. Нелюбин М. Какие компетенции важны для профессионального развития. [Электронный ресурс]. URL: <https://medium.com/@marknelyubin> (дата обращения: 10.01.2020).
4. Soft skills и Hard skills – в чем разница? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mental-skills.ru/synopses/soft-skills-i-nard-skills-v-chem-raznitsa.html> (дата обращения: 07.01.2020).

УДК 81-139

С. А. Павлиашвили

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ПРИМЕНЕНИЕ УПРАЖНЕНИЙ ПО МЕЛКОЙ МОТОРИКЕ, НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В данной статье рассматривается применение игровых методов в процессе обучения лексике, а именно преимущества использования игр, ориентированных на развитие мелкой моторики на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: новая лексика, иностранный язык, начальный этап обучения, мелкая моторика, методики преподавания иностранного языка, функции игры, игровая методика.

Pavliashvili S. A.

TEACHING CHINESE VOCABULARY THROUGH GAMES INVOLVING THE USE OF FINE MOTOR EXERCISES AT THE INITIAL STAGE

This article discusses the use of game methods in the process of learning the vocabulary of the Chinese language, namely the advantages of using games oriented to the development of fine motor skills at the initial stage of education.

Keywords: new vocabulary, foreign language, the initial stage of training, fine motor skills, methods of teaching a foreign language, game functions, game technique.

В современной методике работа над лексикой рассматривается в контексте проблемы развития речевых умений. Лексика – это совокупность слов, входящих в состав языка. К ней относятся слова, сокращенные слова, устойчивые словосочетания. Слово – это основная единица любого языка. Она выражает предметы, явления, действия, чувства и т.д. Не овладев словарным запасом, невозможно понимать речь, выражать собственные мысли. Овладеть лексикой иностранного языка означает усвоить форму и значение наиболее часто употребляемых лексических единиц, научиться их применять в различных видах речевой деятельности. Для выражения своих мыслей на иностранном языке, нужно овладеть: продуктивными, рецептивными навыками, социокультурными знаниями и умениями, так же лингвистическими знаниями [4, с. 12].

Обучение лексике – это важная и длительная задача, и правильное применение методических принципов, которая гарантирует положительный результат. В процессе обучения недостаточно осуществлять первичное ознакомление, также необходимо проводить упражнения, контролировать процесс развития лексических навыков и т.д. Однако на сегодняшний день остается актуальной проблема исследования новых методов изучения лексики иностранных языков, способствующих более эффективному и быстрому освоению слов [3, с. 9 – 10].

В истории методики преподавания иностранного языка выделяют следующие методы:

1. Прямой и натуральный метод. Преимущественно в устной форме оперируется на изучение иностранного языка.

2. Переводной метод или грамматико-переводной и лексико-переводной. Данный метод опирается на когнитив-

ный подход и основывается на понимании языка как системы.

3. Программный метод обучения с использованием современных технологий. Усвоение и закрепления материала реализуется путем прохождения разнообразных упражнений.

4. Групповой метод обучения. Процесс обучения строится путем построения межличностных связей в группе, естественной конкуренции и взаимопомощи.

5. Игровой метод. В игровой форме создает естественную ситуацию, которая направлена на развитие коммуникативных отношений, на формирование обще-учебных умений и навыков, а также на закрепление ранее изученного материала и усвоения нового.

6. Смешанные методы. Преимущественно делают акцент на теоретической части изучения языка.

7. Проектный метод. Процесс изучения нового материала происходит путем детальной разработки проблемы через ее исследования.

8. Коммуникативный метод. Представляет собой совокупность приемов, ориентированных на развитие речемыслительной деятельности при построении коммуникативных отношениях обучающихся.

9. Сознательно-сопоставительный метод. Рассматривает аспекты формирования умений и навыков, которые способствуют развитию речевой деятельности изучаемого языка.

10. Проблемный метод обучения. Данный метод ориентирован на изучение и закрепление материала путем установления учителем проблемной ситуации и ее решения учащимися [9, с. 169–172].

Игра – это форма деятельности в условных ситуациях, мотивированная

и без отсутствия принуждения [2, с. 257]. Она воспитывает и обучает в коллективе и через коллектив, развивает психологические способности и функции, обучающихся [1, с. 226].

Использование игр в процессе обучения иноязычной лексике делает учебный процесс более эффективным. Ведь репрезентативные системы у детей дошкольного и младшего школьного возраста являются наиболее сильными. Опираясь на сильные стороны возможности обучающихся, были разработаны системы упражнений, заданий, в которых участвуют все двигательные системы (руки, глаза, артикуляция, все тело в целом). Внедрение их приводит к созданию благоприятной психологической атмосферы, раскрепощает учащихся и создает для них естественную среду общения [6, с. 44].

При применении игровых методик в процессе обучения иноязычной лексике важно учитывать психо-возрастные особенности учащихся начальной школы или дошкольного образования. Одним из показателей готовности к школе для данных возрастных категорий является уровень развития мелкой моторики. Она выражается в способности выполнения мелких движений пальцами и руками посредством скоординированных действий нервной, мышечной, а также костной систем. Выполнения такого вида упражнений способствует активизации речи, воздействует на общее развитие обучающихся, а также на их интеллектуальные способности [7, с. 45].

Игровая деятельность в процессе обучения выполняет следующие функции:

1. Обучающая функция. Заключается в развитии внимания, памяти, восприятия информации, в развитии обще-учебных умений и навыков. Она обостряет мыслительную деятельность и способствует развитию навыков владения иностранным языком у учащихся.

2. Воспитательная функция — это воспитание таких качеств как внимательность и гуманность по отношению к игровому партнеру. Развивает чувство взаимоподдержки и взаимопомощи между участниками.

3. Развивающая функция, ориентирована на гармоничное развитие личностных качеств, которые активизируют резервные возможности личности учащегося.

4. Коммуникативная функция направлена на создание атмосферы иноязычного общения и объединение коллектива. Она способствует установлению между участниками игры новых эмоционально-коммуникативных отношений, путем взаимодействий на иностранном языке.

5. Психологическая функция заключается в формировании навыков подготовки физиологического состояния для более эффективной деятельности и перестройки психики на усвоение больших объемов информации.

6. Развлекательная функция способствует созданию более благоприятной атмосферы на уроке.

Релаксационная функция снимает эмоциональное напряжение, вызванное нагрузкой на нервную систему связанной с интенсивным усвоением новой информации обучающимися [5, с. 134–136].

В педагогике игровой метод считается одним из самых продуктивных методов организации процесса обучения, который способствует эмоциональному раскрепощению учащихся, а также созданию благоприятной и увлекательной атмосферы на уроке иностранного языка [8, с. 148].

Ниже представлены некоторые игры, направленные на обучение лексике китайского языка, ориентированные на развитие мелкой моторики.

Игра 1 «Корзинка с сюрпризом».

Ориентирована на закрепление новой лексики, выполняет функцию массажа,

способствует развитию координации пальцев.

Ход игры: в емкости с фасолью и горохом спрятаны свитки, перевязанные лентой, на каждом из которых написано слово. Учащиеся разбиваются на команды, и члены каждой команды по очереди запускают руки в «Корзинку с сюрпризами», вытаскивая попавшийся свиток, разворачивают его и называют слово, написанное на свитке. За каждое названное правильное слово ставится звездочка, побеждает команда, набравшая большинство очков.

Игра 2 «Змейка»

Направлена на закрепления новой лексики, способствуют развитию точности и скорости движений. В результате выполнения определенных манипуляций кисти рук и пальцы станут более сильными, гибкими и подвижными.

Ход игры: Всем учащимся дается набор карточек, по бокам которых прикреплены скрепки. Каждое слово расписано на трех карточках, карточка с иероглифом, транскрипция пхиньин и перевод. Учащемуся необходимо взять карточку с написанным иероглифом и прикрепить к нему карточку с транскрипцией данного слова и его переводом [6, с. 98–99].

Игра 3 «Конвертики»

Ориентирована на закрепление лексики по изученной теме. Способствует развитию согласованных действий зрительного и двигательного анализатора и укреплению движущего аппарата пишущей руки, а также умения планировать свои действия.

Ход игры: каждому учащемуся дается рисунок, например, прилавка с фруктами, также на столе у каждого учащегося лежат коробочки, в каждой из которых лежит карточка с черно-белым изображением фруктов. Открыв коробочку, учащийся вырезает форму рисунка, например яблока, приклеивает на любую из полок нарисованного прилавка

и рядом пишет иероглифами название данного фрукта и раскрашивает фрукт. Также можно усложнить игру, предложив обучающимся срисовать рисунок из конверта.

Игра 4 «Прописи»

Данная игра ориентирована на первичное ознакомление лексики на самых ранних этапах обучения иностранного языка.

Способствует развитию навыков письма у обучающегося, на его умения проводить на бумаге непрерывную линию. Помимо этого данная игра благоприятно влияет на развитие и укрепление мелкой мускулатуры кисти рук.

Ход игры: каждому учащимся раздаются прописи с новыми словами. Учитель произносит слово на иностранном языке, учащиеся повторяют его за ним и затем обводят иероглифы написанные штриховкой. После прописывания строки со штриховкой, они приступают к самостоятельному написанию данного слова. Выполнив задания, желающие могут обвести контур и раскрасить рисунок, прикрепленный к прописи. Данный вид игры желательно проводить на этапах прохождения черт, особенно, если обучающиеся плохо владеют навыками письма.

Игра 5 «Оригами»

Данная игра ориентирована на закрепление ранее изученной лексики.

Способствует развитию мелкой моторики пальцев рук активности левого и правого полушарий головного мозга, также развивает внимание, память, воображение, сообразительность.

Ход игры: при прохождении темы «животные», каждый учащийся подходит к общей корзине заполненной песком или стеклянными шариками, крупной фасолью и конвертиками, в которых спрятано изображение животного. Обучающийся не глядя, вытаскивает любой попавшейся ему конвертик, аккуратно открывает его, не повредив

содержимое, и перед всеми называет изображенное животное на иностранном языке. Далее он возвращается на свое место и приступает к сбору аппликации по памяти этого животного, если ребенок забыл, как собрать, то нужно ему помочь, но свою аппликацию он должен сделать самостоятельно. На готовой аппликации ему нужно написать название животного на китайском языке. При применении данной игры важно заранее отрепетировать данные фигурки, например, на уроках технологии

[7, с. 45–47].

Данные игры знакомят учащихся с новыми словами и фразами, учат использовать слова в естественных коммуникативных ситуациях. Они способствуют активизации речевой и мыслительной деятельности, развитию точности двигательных реакций, координации движений, что в будущем способствует более успешному овладению навыками письма, развивает творческие способности, память, связанную речь и т.д.

Список литературы

1. *Ахраменко Е. В.* Использование игр при обучении иностранному языку // Молодой ученый 2018. №45. 315 с. URL: <https://moluch.ru/archive/231/53727/> (дата обращения: 17.12.2019).
2. *Бейсембаева А. К.* Игровые технологии в обучении (на примере преподавания иностранного языка) // Молодой ученый. 2018. № 44. 307 с. URL: <https://moluch.ru/archive/230/53357/> (дата обращения: 15.12.2019).
3. *Ганиева Р. Р.* Роль лексики для овладения иностранным языком // Молодой ученый. 2016. № 10.2. 106 с. URL: <https://moluch.ru/archive/114/29806/> (дата обращения: 17.12.2019).
4. *Джураева Г. Н.* Методика преподавания иностранного языка // Молодой ученый. 2016. № 10.2. 106 с. URL <https://moluch.ru/archive/114/29800/> (дата обращения: 16.12.2019).
5. *Коньшева А. В.* Современные методы обучения английскому языку. Изд. 2-е, стереотип. Мн.: ТетраСистемс, 2004. 176 с.
6. *Кошелева О. Ю.* Развитие мелкой моторики учащихся – путь к успешному обучению // Молодой ученый. 2017. № 15.2. 729 с. URL: <https://moluch.ru/archive/149/41632/> (дата обращения: 19.12.2019).
7. *Носачева Н. В., Шанина Е. С.* Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста через игры и игровые упражнения // Молодой ученый. 2017. № 11.1 537 с. URL: <https://moluch.ru/archive/145/40660/> (дата обращения: 17.12.2019).
8. *Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Царькова В. Б.* Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. Москва: Изд-во Просвещение, 1993. 158 с.
9. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособ. для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2005. 238 с.

УДК 81-25

К. В. Раубо*(Новосибирский государственный педагогический университет)*

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ АСПЕКТНОГО МАРКЕРА 了 И МОДАЛЬНОЙ ЧАСТИЦЫ 了 В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматриваются основные функции аспектного маркера 了 и модальной частицы 了. Выделяются способы их употребления, представленные в виде схематичной записи предложений, и подкрепленные рядом примеров. Автор приводит дефиниции понятий аспекта, и аспектного маркера, а также модальности и модальной частицы. В статье автор проводит сопоставительный анализ функциональных особенностей и специфики применения аспектного маркера 了 и модальной частицы 了.

Ключевые слова: 了, аспектный маркер, модальная частица, глагол, изменение состояния, завершенность действия, совершенный вид, прилагательное.

Raubo K. V.

DIFFERENTIATION OF THE ASPECT MARKER 了 AND THE MODAL PARTICLE 了 WHEN LEARNING CHINESE GRAMMAR

This article discusses the basic functions of an aspect marker 了 and a modal particle 了. The ways of their use are highlighted, presented in the form of a schematic notation of sentences, and supported by a number of examples. The author gives definitions of the concepts of aspect and aspect marker, as well as modality and modal particle. In the article, the author conducts a comparative analysis of the functional features and specifics of using an aspect marker 了 and a modal particle 了.

Keywords: 了, aspect marker, modal particle, verb, change of state, completeness of an action, perfect form, adjective.

Русский и китайский языки являются, по всей вероятности, одними из самых трудных в мире. Грамматики русского и китайского языков радикально отличаются друг от друга и, на первый взгляд не имеют ничего общего. Однако, это не означает, что их нельзя сравнивать. Данный факт скорее, наоборот, подталкивает ученых к более пристальному изучению и подробному их сравнению.

Грамматика китайского языка сложна своей «простотой и гибкостью», а грамматика русского языка трудна своей «сложностью», иными словами правила русского языка строгие, слова всегда изменяются, а в китайском языке правила довольно гибкие, но слова остаются неизменными в любых грамматических условиях. [3, с. 215]

В китайском языке большинство синтаксических отношений зависит от

положения слова в предложении. Изменение порядка слов в предложении зачастую влечет изменение значения. Соответственно, при необходимости изменить значения фразы, необходимо обратиться именно к порядку слов.

Подлежащие и сказуемое два основных равноправных члена предложения. Все дополнительные члены или служебные слова относятся к группе подлежащего либо к группе сказуемого. Они располагаются в пре- или постпозиции относительного главного члена предложения, от которого они зависят. [1, с. 429]

Так, аспектные маркеры и модальные частицы не являются самостоятельными членами предложения, но функционируют как вспомогательные служебные слова. Они имеют устойчивую позицию в предложении относительно

главных членов предложения. [5, с. 113]

Модальная частица – служебная часть речи, которая вносит различные оттенки значения, эмоциональные оттенки в предложении или служит для образования форм слова.

Аспéкт, вид – грамматическая категория, выражающая то, как говорящий осмысливает протекание действия во времени (например, видит он действие как продолженное, одномоментное, постоянное и проч.). [1, с. 287]

Аспектный маркер – видо-временной показатель, оформляющий глагол.

В китайском языке существует служебное слово 了 [le], которое в зависимости от положения в предложении может выступать в роли аспектного маркера или модальной частицы. Находясь в позиции после сказуемого, 了 [le]

является аспектным маркером и указывает на завершенность действия. Если 了 [le] располагается в конце предложения, то выполняет функцию модальной частицы, либо комбинирует функции аспектного маркера и модальной частицы, если сказуемое находится в конце предложения. [7, с. 455]

Постановка аспектного маркера 了 [le] является одной из самых неоднозначных и трудных для понимания тем. Дополнительную сложность вызывает визуальная и функциональная схожесть с модальной частицей 了 [le].

Таким образом, дифференциация аспектного маркера и модальной частицы представляет большой интерес, следовательно, исследования по этой теме являются актуальными.

Модальная частица 了	Аспектный маркер 了
в конце предложения	после сказуемого
了 [le] фразовая частица, указывает на: <u>становление</u> (<u>изменение</u>) <u>состояния</u> ;	了 [le] фразовая частица, указывает на: <u>категоричность суждения</u>
	了 [le] глагольный аффикс <u>завершенности действия</u> (<u>совершенный вид</u>)
	了 [liǎo] глагольный аффикс <u>результата действия</u> в формах <u>возможности/невозможности</u> совершения действия

Модальная частица 了, располагаясь в конце предложения может оформлять различные члены предложения, выраженные разными морфологическими единицами. В зависимости от того, какой частью речи завершалось предложение, модальная частица 了 выражает изменение состояния или категоричность суждения.

Если модальная частица 了 оформляет прилагательное в конце предложения, она указывает на смену состояния. На русский язык такие прилагательные переводятся как глаголы или причастия. [6, с. 376] Например, 天黑了。 [Tiān hēile.] Стемнело. 妈妈老了。 [Māmā lǎole.] Мама состарилась. 她的病好了。 [Tā de bìng hǎole.] Она выздоровела.

В сокращенных предложениях, оформляя прилагательное или глагол, 了 чаще всего указывает на обобщение, подведение итогов, согласие. [11, с. 327] Например, 好了。[Hǎole.] Хорошо./ОК. 算了, 算了。[Suànle, suànle.] Забудь./ Проехали. 时间到了。[Shíjiān dào le.] Время вышло. 我的话完了。[Wǒ de huà wánliǎo.] Я закончил (говорить).

了 может выступать в качестве побудительной частицы, если оформляет глагол. Например, 起床了。[Qǐchuáng le.] Вставай. / Просыпайся. 咱们开始了。[Zánmen kāishǐ le.] Начнем.

В конструкции «快/就要 глагол / словосочетание 了。» модальная частица указывает на неминуемое действие в ближайшем будущем. Стоит обратить внимание, что сочетание 快要...了 означает, что действие произойдет в ближайшем будущем, но говорящий констатирует это из наблюдений за окружающей средой. В то время как сочетание 就要...了 указывает, что действие произойдет по расписанию. [9, с. 342] Например, 快要下雨了。[Kuàiyào xià yǔ le.] Сейчас пойдет дождь. В данном примере, подразумевается, что говорящий оценивает обстановку и делает предположение, что дождь неминуем. 火车马上就要开了。[Huǒchē mǎshàng jiù yào kāi le.] Поезд сейчас отправляется. Данный пример иллюстрирует, что говорящий опирается на установленное расписание поездов, в связи с чем делает свое предположение. 我快走了。[Wǒ kuàizǒu le.] Я скоро уйду.

В вопросительных предложениях 了 может стоять после существительных, вопросительных местоимений или прилагательных. В таких случаях модальная частица указывает на крайнюю необходимость знать ответ или неожиданность от предыдущего высказывания. [8, с. 256] Например, 你怎么了? [Nǐ zěnmēle?] Как у тебя дела? / Как

ты себя чувствуешь? 你去哪儿了? [Nǐ qù nǎ'ěrle?] Куда ты собрался? 你孩子今年几岁了? [Nǐ hái zi jīnnián jǐ suīle?] Сколько же лет твоему ребенку?

了 может указывать на эмоции говорящего, если оформляет прямое дополнение, обстоятельство длительности, кратности действия, результата. Например, 我们等了两个钟头。[Wǒmen děngle liǎng gè zhōng tóu.] Мы ждем 2 часа. 我们等了两个钟头了。[Wǒmen děngle liǎng gè zhōng tóu le.] Мы ждем уже 2 часа! (возмущение). 他喝了十杯啤酒。[Tā hēle shí bēi píjiǔ.] Он выпил 10 бокалов пива. 他喝了十杯啤酒了。[Tā hēle shí bēi píjiǔ le.] Он выпил 10 бокалов пива! (шок).

В предложениях с отрицательными частицами 不 и 别 постанова модальной частицы указывает на прекращение (изменение) действия или привычки. [4, с. 394] Например, 别生气了。[Bié shēngqì le.] Перестань злиться. 不要说话了。[Bùyào shuōhuà le.] Прекратить разговоры. 我不抽烟了。[Wǒ bù chōuyān le.] Я не курю. (Бросил курить).

Кроме того, необходимо знать, что есть ряд ситуаций, в которых постанова модальной частицы 了 будет считаться излишней или ошибочной. Таким образом, модальная частица 了 не используется:

1. В предложениях с видо-временными маркерами процесса.

2. В предложениях с обстоятельствами времени и наречиями времени, указывающими на привычку или постоянность.

3. В отрицательных предложениях.

Таким образом, можно сделать вывод, что модальная частица 了 используется для передачи значения смены состояния или выражения отношения говорящего к высказыванию или ситуации.



Аспектный маркер 了 располагается после сказуемого, которое может быть выражено глаголом или прилагательным. Как правило, данный аспектный маркер указывает на завершенность действия, однако возможны другие оттенки значения.

Рассмотрим подробнее варианты. Если аспектный маркер используется после односложных глаголов (перед дополнением / обстоятельством), то он указывает на завершенность действия. В таких предложениях необходимо обращать внимание на прямое дополнение или обстоятельство.

Если аспектный маркер обособляет глагол, подразумевается, что конкретное действие происходило в определенный момент времени, следовательно, было направленно на определенный предмет. Соответственно, прямое дополнение или обстоятельство должно быть модифицировано числительным

со счетным словом, либо оформлено модальной частицей 了 в конце предложения. [6, с. 499] Например, 我寄了两封信。[Wǒ jì le liǎng fēng xìn.] Я отправил письмо. 我寄了信了。[Wǒ jì le xìn le.] Я отправил письмо. 我穿了我的大衣。[Wǒ chuān le wǒ de dàyī.] Я надел пальто. 我穿了大衣了。[Wǒ chuān le dàyī le.] Я надел пальто. 我们开了两小时的会。[Wǒmen kāi le liǎng xiǎoshí de huì.] Мы начали двухчасовое собрание. 我们开了会了。[Wǒmen kāi le huì le.] Мы начали собрание.

Если аспектный маркер 了 располагается после прилагательного (перед обстоятельством образа действия), оно, как правило, указывает на переход прилагательного в глагол. Однако, стоит отметить, что данный переход ощутим лишь в переводе на русский язык, в китайском же языке переход из одной части речи в другой осуществляется лишь с помощью изменения положе-

ния слова в предложении, но не с помощью модификаторов различного вида. [6, с. 489] Например, 我重了两公斤。[Wǒ zhòngle liǎng gōngjīn.] Я поправился на 2 килограмма. В данном примере прилагательное 重 [zhòng] «тяжелый» в русском языке переходит в глагол «поправиться» (досл. потяжелеть). Таким образом, аспектный маркер в данной постановке передает значение «смены состояния», что близко модальной частице. 妹妹今年高三公分。[Mèimei jīnnián gāole sān gōngfēn.] Младшая сестра в этом году выросла на 3 сантиметра.

Если после результативных глаголов стоит аспектный маркер 了, то он указывает на завершенность действия с определенным результатом. Разумеется, результат действия отражается результативной морфемой. 了 же в свою очередь, указывает, что действие завершено с данным результатом к моменту повествования. [10, с. 499] Например, 小腿撬开了我家的门。[Xiǎotǔi qiào kāile wǒjiā de mén.] Вор ворвался в мой дом. 弟弟弄脏了大家的衣服。[Dìdì nòng zāng le dàjiā de yīfú.] Младший брат запачкал всю одежду.

Подобная ситуация возникает и в конструкции направления движения. Если 了 стоит после глагола движения или действия, то указывает на завершенность действия к моменту повествования. Например, 妈妈哭了起来。[Māmā kūle qǐlái.] Мама расплакалась. 安娜跑了进办公室来。[Ānnà pǎole jìn bàngōngshì lái.] Анна вбежала в аудиторию. 小贩队员把小孩救了出来。[Xiǎofàn duìyuán bǎ xiǎohái jiùle chūlái.] Пожарный вынес ребенка.

Если в предложении присутствует обстоятельство длительности или кратности действия, оно должно быть отделено от глагола одним из модификаторов. Если действие уже завершилось к моменту повествования, используется

аспектный маркер 了. Например, 那个小孩被老师批评了几次。[Nàgè xiǎohái bèi lǎoshī pīpíngle jǐ cì.] Тот ребенок был несколько раз наказ учителем. 那个烦人被关了三年。[Nàgè fánrén bèi guānle sān nián.] Тот преступник был осужден на 3 года.

Аналогичный принцип применения аспектного маркера 了 действует в предложении с обстоятельством кратковременности действия. Так, располагаясь между односложными глаголами или после глагола, перед 一会儿/一下, 了 указывает на кратковременность завершенного действия. [7, с. 455] Например, 他看了看我。[Tā kànle kàn wǒ.] Он взглянул на меня. 我翻了翻报纸。[Wǒ fānle fān bàozhǐ.] Я пролистал газету. 我听了一下音乐。[Wǒ tīngle yīxià yīnyuè.] Я немного послушал музыку.

Таким образом, можно сделать вывод, что аспектный маркер 了 оформляя сказуемое, которое может быть выражено различными частями речи, модифицирует его, придавая значение завершенного действия. В переводе на русский язык, завершенность действия передается с помощью совершенного вида глагола.

Стоит отметить, что в ряде случаев постановка аспектного маркера 了 невозможна, а точнее является ошибочной. Аспектный маркер 了 не используется:

1. В предложениях с видо-временными маркерами процесса.
2. В предложениях с обстоятельствами времени или наречиями времени, указывающими на постоянность или привычку.
3. С союзами, модальными глаголами и вспомогательными глаголами.
4. С глаголами, обозначающими чувства и отношения; решение, намерения и надежду.
5. С отрицательными частицами. (没)



Подводя итог, необходимо отметить, что при четком понимании функционального диапазона и позиции в предложении, а также развитии практиче-

ского навыка, вопрос о постановке аспектного маркера 了 или модальной частицы 了 не будет вызывать серьезных трудностей.

Список литературы

1. Задоев Т. П., Хуан Шуин Основы китайского языка. Основной курс. М.: Наука, 1986. 719 с.
2. Курдюмов В. А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. М.: Цитадель-трейд, 2006. 576 с.
3. Huang Chu-Ren, Shi Dingxu A. Reference Grammar of Chinese. London: Routledge, 2016. 383 p.
4. Li Charles N., Thompson Sandra A. Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar. Berkeley: University of California Press, 1989. 720 p.
5. Teng Wen-Hua Yufa! A Practical Guide to Mandarin Chinese Grammar. London: Routledge, 2016. 400 p.
6. Yin Binyong, Mary Felley. Chinese Romanization: Pronunciation and Orthography. Beijing: Sinolingua, 1990. 600 p.
7. Yip Po-Ching. Intermediate Chinese: A Grammar and Workbook. London: Routledge, 2012. 637 p.
8. Yip Po-Ching. Chinese: A Comprehensive Grammar. London: Routledge, 2015. 656 p.
9. Wiedenhof Jeroen. A Grammar of Mandarin. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2015. 502 p.
10. 李德津, 程美珍 外国人实用汉语语法. 北京: 纸质书, 2008. 652 页.
11. 尹斌庸 汉语拼音和正词法. 北京: 纸质书, 1990. 580 页.

УДК 43-2+830(092)

*Е. А. Рекичинская**(МБОУ гимназия № 3 в Академгородке, г. Новосибирск)*

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

В статье описан опыт работы учителей кафедры иностранного языка над исследовательскими проектами по английскому языку в начальной школе. Рассматриваются конкретные примеры результативных проектов, которые могут быть интересны и полезны педагогам образовательных организаций и студентам педагогических университетов.

Ключевые слова: исследовательский проект, исследовательские проекты по английскому языку в начальной школе.

Rekichinskaya E. A.

ENGLISH LANGUAGE RESEARCH PROJECT IN ELEMENTARY SCHOOL (FROM WORK EXPERIENCE)

The article describes the experience of teachers of the Department of foreign language on research projects in English in primary school. Specific examples of effective projects that may be interesting and useful for teachers of educational organizations and students of pedagogical universities are considered.

Keywords: the research project, the research projects in English in primary school.

Формирование основ проектной деятельности, элементов проектной культуры является одной из основополагающих задач современного этапа развития системы образования. Исследователи чаще всего определяют метод проектов именно как систему обучения, направленную не только на приобретение базовых знаний, умений и навыков, но и на развитие творческих способностей и формирование интеллектуальных возможностей в процессе разрешения проблемных ситуаций (Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко, Н.Г. Сергеева и др.) [2].

Конышева А.В. считает главными целями проектного обучения следующие: демонстрация исследовательского опыта, приобретенного в процессе обучения; мотивация личного интереса к проблеме исследования; создание условий для активного развития личности; создание условий для самостоятельного мышления; формирование умения работать в коллективе; развитие навыков самостоятельного поиска информации и т.д. [3]. Проектное обучение предпо-

лагает соблюдение таких требований и принципов как: проект должен быть включен в воспитательную и образовательную систему; перед учащимися должны стоять реальные проблемы; их деятельность должна быть целесообразной, а работа активной, осмысленной, самостоятельной; проект должен быть структурирован (с указанием ожидаемых результатов на каждом этапе).

Работа над любым проектом включает в себя четыре этапа: подготовка, выполнение, защита и оценка проекта. При подготовке проекта обучающиеся знакомятся с проблемой, изучают ситуацию и составляют план его выполнения. Выполнение проекта – самый трудоемкий этап, включающий в себя работу с различными источниками информации, поиск и отбор необходимых материалов, творческие рассуждения, формирование и формулирование собственных мнений, взглядов на проблемную ситуацию. Форму защиты своего проекта обучающиеся выбирают самостоятельно. Оценка проектной работы

осуществляется по заранее предъявленным критериям [1, с.6].

Сегодня, при реализации ФГОС начального и основного общего образования проекты являются неотъемлемой частью образовательной деятельности любой школы. В МБОУ гимназия № 3 в Академгородке на кафедре иностранных языков, учителя готовят обучающихся к научно-практическим конференциям, фестивалям, конкурсам, где исследовательские проекты очень актуальны и востребованы. Приведём примеры нескольких проектов (некоторые этапы), разработанных учениками начальной школы с родителями и учителями (партнёрами), которые с нашей точки зрения могут быть использованы для результативной подготовки исследовательских проектов учителями и обучающимися других школ, студентами педвузов. Во ведении к проектам обучающиеся раскрывают актуальность их выбора той или иной темы, определяют цель и задачи работы. Предлагаются оригинальные идеи практической реализации проекта, создание конечного продукта. Представлены 3 проекта обучающихся 3-х и 4-х классов, возраст 9 и 10 лет (руководители: Анисимова Н. А. и Чевычелова Т. С., учителя английского языка).

Проект № 1. «Keep the goal» или как футбол попал в словарь

Футбол очень популярен во всем

мире. Мы с папой смотрим матчи чемпионата России, наблюдаем за футбольными баталиями на чемпионатах мира и Европы. Посещая футбольную секцию и читая книги о футболе, я узнал, что существуют специальные футбольные термины, которые пришли из английского языка, а правила игры четко сформулированы и включают: *европейский футбол (соккер* в некоторых странах); *американский или канадский футбол; австралийский футбол; регби и гэльский футбол.*

Целью данной работы является исследование происхождения правил и терминологии игры в футбол. Задачи: исследовать историю возникновения футбола в Англии и распространения его по всему миру; изучить возникновение футбольных терминов: способы возникновения новых слов в английском языке; развить новые навыки – комментирование футбольного матча на английском языке; создать словарь футбольных терминов.

Появление и унификация футбольных правил сопутствовали также некоторым трансформациям в английском языке. Понятия, употреблявшиеся в общей лексике, при описании правил, обрели новый – футбольный смысл. В Таблице 1 приведены некоторые английские слова, которые получили дополнительный смысл при возникновении игры футбол.

Таблица 1

Значения терминов в общей и футбольной лексике

Term	Common sense	Football sense
pass	<i>Move or cause to move in a specified direction; Go past or across.</i>	<i>kick, hit, or throw (the ball) to another player of one's own side:</i>
foul	<i>Offensive to the senses, especially through having a disgusting smell or taste or being dirty</i>	<i>(in sport) an unfair or invalid stroke or piece of play, especially one involving interference with an opponent</i>
penalty	<i>A disadvantage suffered as the result of an action or situation</i>	<i>a handicap imposed on a player or team for infringement of rules; A kick or shot awarded to a team because of an infringement of the rules by an opponent</i>

Образование составных футбольных терминов. *Словосложение* (compounding) – один из продуктивных способов словообразования, заключающийся в присоединении двух или более

основ для образования сложного слова. В таблице 2 приведены некоторые футбольные термины, образованные путем словосложения.

Таблица 2

Футбольные термины, образованные путем словосложения (compounding).

BE – British English, US – American English

Foot + ball = football	<i>Any of various forms of team game involving kicking (and in some cases also handling) a ball, in particular (in the UK) soccer or (in the US) American football</i>
Goal + keeper = goalkeeper	<i>A player whose special role is to stop the ball from entering the goal</i>
Off + side = offside	<i>(of a player in some sports) occupying a position on the field where playing the ball or puck is not allowed, especially (in soccer) in the attacking half ahead of the ball and having fewer than two defenders nearer the goal line at the moment the ball is played</i>
mid + fielder = midfielder	<i>A player in the central part of the field</i>
Full + back = full back (BE) = fullback (US)	<i>A player in a defensive position, playing at the side of the field in soccer and hockey and behind the other backs in rugby</i>
Half + back = half back (BE) = halfback (US)	<i>A player in a ball game whose position is between the forwards and full backs</i>

Практическое приложение результатов исследования. Развитие новых языковых навыков: комментатор фут-

больного матча. (комментирование мультфильма «Смешарики. Футбол 1-ый тайм».)



Good morning, ladies and gentlemen! Welcome to this friendly match between Reds and Blues teams! \\\nReferee is greeting players. \\\n

Fans and coaches are greeting teams too. \\\nThe referee makes coin flipping to decide which team will be starting the match. \\\n



Forward Krosh is a great striker of the ball! \ What a movement! What a great technique! \ Great pass to Hedgehog! \

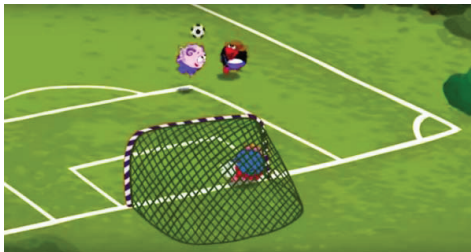


Not a good reaction. \ Blues fullback Pin is running to tackle Hedgehog! \ To get the ball! \ Hedgehog passes back to Krosh.



Barash is going to block the forward. \ But he can't... \ What a nutmeg from Krosh! \ The coach is excited. \ He

advises Krosh to make a long ball. \ But Krosh doesn't listen the coach... \ Who is still repeating "A long ball!"



And now Pin is intercepting a ball! \ It's a result of ignoring the coach! \ Losyash is crying. \ Good passes! \ Karych is ready to keep the goal! \ What a great moment! \ Great passes! \ Blues coach is crying!

\ Danger!!! \ Genius! \ Disaster!!! \ The keeper is wondered... \ What a disappointment! \ The referee indicates an out from a goal keep. \ Nice kick! \ What a power! \ Saves! Nyusha saves the goal!

Макет словарика футбольных терминов

Английский	Русский
1	2
Defender player positioned in front of the goalkeeper and have the principal role of keeping the opposition away from their goal	Защитник игрок защитной линии, главной задачей которого является оборона подступов к своим воротам
Dribbling when a player runs with the ball at their feet under close control.	Дриблинг движение футболиста с мячом в различных направлениях
Forward (or striker) player closest to the opposition goal, with the principal role of scoring goals	Форвард Нападающий

1	2
Foul an unfair or invalid stroke or piece of play, especially one involving interference with an opponent	Фол нарушение правил.
Goalkeeper A player whose special role is to stop the ball from entering the goal.	Вратарь (голкипер) Игрок, защищающий свои ворота
Half back (= midfielder) A player in a ball game whose position is between the forwards and full backs	Хавбек полузащитник в английском футболе
Offside (of a player in some sports) occupying a position on the field where playing the ball or puck is not allowed	Офсайд положение «вне игры».
Out of play When the ball goes beyond the limits of the playing area	Аут положение, когда мяч «вышел из игры», то есть пересек линию, ограничивающую поле
Pass when a player kicks the ball to one of their teammates	Пас передача мяча от одного игрока команды другому игроку этой же команды
Penalty A kick or shot awarded to a team because of an infringement of the rules by an opponent	Пенальти 11-метровый штрафной удар
Pitch playing surface for a game of football; usually a specially prepared grass field	Поле место, где проходит игра. От 90 до 120 в длину и от 45 до 90 метров в ширину
Referee the official who presides over a match	Арбитр судья, обслуживающий футбольные матчи
Season the time period during which primary competitions in a certain country are played	Сезон период времени в пределах календарного года, который включает в себя подготовку к официальным соревнованиям и непосредственно соревновательный период
Wall row of defensive players who line up 10 yards away from a free kick, covering a portion of the goal	Стенка защитное построение из игроков, которое ставится с целью защиты своих ворот на расстояние 9 метров от бьющего
Wing area of the pitch that runs parallel to the sidelines	Фланг крайние правые или крайние левые игроки линий нападения и защиты, а также линии правой и левой стороны футбольного поля
Yellow card shown by the referee to a player who commits a cautionable offence	Желтая карточка знак предупреждения игрока за некоторые негрубые нарушения правил

Проект № 2. Сравнительный анализ терминов, используемых для обозначения

метрополитенов в городах Великобритании и США

Идея функционирования метро является общей, а названия, употребляемые в разных городах некоторых стран различны. Например, одни из старейших метрополитенов мира: London Underground / The Tube (Лондон, Великобритания), The T (Бостон, США), New York City Subway (Нью-Йорк, США), «L» (Чикаго, США), SEPTA, PATCO (Филадельфия, США).

Целью работы является проведение анализа терминологии, используемой для обозначения метрополитенов в различных городах Британии и США.

Основными задачами являются: определение происхождения термина «метро» в русском языке; составление обзора терминов, используемых для обозначения метрополитенов в различных городах Британии и США; определение значений слов «subway», «tube»

и «metro» в британском и американском вариантах английского языка; исследование взаимосвязей названий метро, используемых в разговорной речи с названиями первых линий метро и наименований управляющих компаний; создание игры, способствующей запоминанию терминологии метрополитенов.

Слова «метрополитен» и общепринятое сокращение «метро» в русский язык пришли из французского. Как правильно задать вопрос: «Где находится ближайшая станция МЕТРО?». Для этого обратимся к британским словарям *Oxford English Dictionary*, *Collins English Dictionary* и американскому словарю Webster's New International Dictionary. Посмотрим и сравним значения самых распространенных названий метрополитена *Metro*, *the Tube*, *Subway*.

Words	Oxford English Dictionary (UK)	Collins English Dictionary (UK)	Webster's New International Dictionary
	<i>British English</i>	<i>British English</i>	<i>American English</i>
METRO	An underground railway system in a city, especially in Paris.	An underground, or largely underground, railway system in certain cities, esp in Europe, such as that in Paris.	A subway system in a city.
THE TUBE	The underground railway system in London.	The London underground railway system.	(informal) television <What's on the tube tonight?>
SUBWAY	A tunnel under a road for use by pedestrians.	An underground passage or tunnel enabling pedestrians to cross a road, railway, etc.	A system of underground trains in a city.

Как показывает таблица, слово «Metro» обозначает систему железнодорожного подземного транспорта и в Америке, и в Британии. Использование слова «the Tube» будет актуально только в одном городе Британии – Лондоне. Если вы спросите «Where is the tube?» у прохожего в Америке, то до станции

метро вы вряд ли доберетесь, потому что американцы называют этим словом «телевизор». А вот слово «subway» и там и там имеет отношение к транспорту. Только в Британии «subway» это подземный переход для пешеходов, а в Америке этим словом называют метро.

Сопоставление названий первых ли-

ний метро и управляющих компаний с терминологией, используемой для обозначения метро. В приведенной ниже таблице приведены следующие списки: городов; названий первых ли-

ний метрополитенов в этих городах; управляющих компаний; официальных терминов, обозначающих метрополитены; терминов, используемых в разговорной речи.

City (Country)	First metro lines	Operated company	Official name of the metro system	Colloquial name of the metro system
London (GB)	Central Line ("Twopenny Tube")	London Underground Ltd	London Underground	<i>The Tube</i>
Liverpool (GB)	Mersey Railway	Merseyrail	Merseyrail	<i>Merseyrail</i>
Glasgow (GB)	Glasgow District Subway	Glasgow District Subway Company	Glasgow Subway	<i>Subway or Clockwork Orange</i>
Newcastle (GB)	Green Line	Nexus	Tyne and Wear Metro	<i>Metro</i>
New York City (USA)	Interborough Rapid Transit Subway	Metropolitan Transportation Authority	New York City Subway	<i>Subway</i>
Boston (USA)	Tremont Street Subway	Massachusetts Bay Transportation Authority	MBTA	<i>The "T"</i>
Chicago (USA)	Lake Street Elevated Railroad	Chicago Transit Authority	CTA	<i>The "L"</i>

Из таблицы видно, что термины, обозначающие метрополитены в приведенных городах, а также названия, используемые в разговорной речи, являются сокращением названия либо управляющей компании, либо первой линии метрополитена.

Практическое приложение результатов исследования: игра «парочки». Необходимо из данных половинок кругов составить целые круги одного цвета и поместить их на карту, где отмечен город, написанный на одной из половинок круга.

Проект № 3. ОН, ОНА или ОНО? Категория рода в английском языке

Цель работы: изучить категорию рода

имен существительных в английском языке и создать игру, которая поможет понять род имен существительных учащимся, изучающим английский язык.

Задачи: рассмотреть историческое развитие категории рода в английском языке; дать определение категории рода имен существительных в английском языке; рассмотреть категорию рода в современном английском языке (мужской, женский и средний) и типы его словообразования; рассмотреть категорию рода природных явлений и абстрактных существительных; рассмотреть примеры категории рода в английских художественных произведениях (сказках, стихах, пословицах). Разработать игру,

которая поможет учащимся понять и запомнить существительные, относящиеся к мужскому, женскому и среднему роду.

В процессе исследования были разработаны 2 пособия для начальной

школы (книжки – гармошки) и игра с карточками для учащихся, которые помогут поближе познакомиться и запомнить категорию рода в английском языке.

Список литературы

1. Егоров Е. Е., Анисенко А. В., Бурлакова Ю. В., Быкова Н. С. Проектная деятельность как инновационная технология в системе современных подходов к обучению // Интернет-журнал «Мир науки». 2016, Т. 4, № 4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/13PDMN416.pdf> (доступ свободный).
2. Зверева Н. М., Николина В. В. «Преподавателю вуза: полезная педагогика». Н. Новгород: НГПУ, 2011.
3. Мендель Б. Р. Современные инновационные технологии в образовании и их применение. Новосибирск, 2013.
4. Учебно-методический портал. URL: <http://www.uchmet.ru/library/material/145058>.

УДК 372.881.111.1

А. В. Романчук

(МАОУ Лицей № 9)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассмотрена проблема формирования социокультурной компетенции на уроках иностранного языка. Предложены возможные способы решения этой проблемы, а также приведен авторский опыт организации межкультурной коммуникации в урочной и внеурочной деятельности учащихся.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация.

Romanchuk A. V.

INTERCULTURAL COMMUNICATION AS A MEANS OF FORMING SOCIOCULTURAL COMPETENCE

The article examines the problem of formation of sociocultural competence at English lessons. Possible ways of solving this problem, author's experience in organizing intercultural communication in classroom and extracurricular activities of students are revealed in more detail.

Keywords: the sociocultural competence, the intercultural communication.

В начале своей педагогической деятельности я столкнулась со следующей проблемой: учащиеся старательно учат слова, разбирают грамматические правила, читают, слушают, но вот полноценный акт коммуникации осуществить не могут. При этом опыт показывает, что даже в тех случаях, когда языковой

барьер преодолен, и собеседники свободно разговаривают на одном языке, установить понимание удаётся далеко не всегда. Участники взаимодействия произносят фразы, реплики, обмениваются информацией, однако понимания в процессе общения не происходит. В чем же причина? Причин много и, пре-

жде всего, это – отсутствие либо низкий уровень социокультурной компетенции. Низкий уровень сформированности социокультурной компетенции влечет за собой невозможность осуществлять полноценный акт коммуникации и не позволяет получить результат, который будет соответствовать заказу современного общества, а именно умению вести свободно диалог с представителями других культур. Ведь совершенно очевидно, что, не зная культурологических особенностей страны, ее жителей, это не представляется возможным. Иными словами, нужно освоить не только сам язык, но и «образ мира» говорящих на нем, так как представители иной культуры не должны быть для нас психологически «чужими» [3, с. 19]. Современного культурного человека отличает не только уровень образованности и самодостаточности, но и наличие у него чувства уважения к окружающим. В.А. Сухомлинский писал: «Глухой к другим людям останется глухим к самому себе: ему будет недоступно самое главное в самовоспитании – эмоциональная оценка собственных поступков». Следовательно, важнейшей задачей, с точки зрения гуманистической психологии и гуманной педагогики, является формирование у подрастающего поколения умения строить взаимоотношения с окружающими на основе сотрудничества и взаимопонимания, готовности принимать и понимать других людей, их взгляды, обычаи и привычки [2, с.12]

К сожалению, зачастую основной упор в обучении иностранному языку делается на овладение учащимися языковыми особенностями, а не на культурное своеобразие страны, а уже через культуру формирование и лингвистических умений. Проведенные мною анкетирование показало, что 90 % обучающихся имеют низкий уровень сформированности социокультурной компе-

тенции, а 100 % обучающихся хотели бы включить в образовательный процесс элементы культуроведения.

Обучение иностранному языку в современном обществе выходит за рамки понятия «овладение иностранным языком» как умение понять собеседника и выразить свои мысли, а также извлечь информацию из текста. Сложная задача стоит перед учителем: научить школьников на современном этапе развития общества не только говорить, но и мыслить на чужом языке. А они попадают в иноязычную среду только на уроке, да и среда эта, к сожалению, является искусственной.

Где выход? Итак, с одной стороны сложность заявленной цели (ведь это непросто подготовить учащихся к эффективному участию в диалоге культур, вывести их на международный уровень общения), с другой стороны, налицо следующие объективные трудности:

- а) отсутствие языковой среды;
- б) сжатые рамки урока;
- в) слабая разработанность учебно-методической базы, а именно, недостаток страноведческого материала в существующих УМК;
- г) неподготовленность обучающихся к встрече с иноязычной культурой;
- д) низкая мотивация учащихся.

Как же подобрать оптимальную форму работы, которая позволит преодолеть все объективные трудности, а также будет удовлетворять интересам современного ученика? На мой взгляд, одним из действенных способов является осуществление межкультурной коммуникации, организованной посредством переписки с иностранными сверстниками.

Посредством межкультурного общения учащиеся учатся:

- 1) употреблять английский язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения;
- 2) объяснить и усвоить (на опреде-

ленном возрастном уровне) чужой образ жизни, поведения;

3) расширить индивидуальную картину мира за счет приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка;

При этом используются разные формы работы (индивидуальные, парные, групповые, коллективные) как способы подготовки к условиям реального общения.

Излюбленным видом деятельности у моих учащихся является переписка со сверстниками из других стран. Данная работа может быть организована в разных формах как индивидуально, так и в группе.

Приведу примеры из практики.

Групповые формы:

Первым моим опытом организации межкультурного общения было участие в международном проекте «People to People International», в ходе которого мы вели переписку со сверстниками из США, г. Ливингстоун. В рамках данного проекта мной, совместно с учителем американской школы Stacey Turner, был разработан план взаимодействия. В связи с различными объективными обстоятельствами был выбран такой способ общения, как интернет-переписка. В процессе общения мы выяснили, что у учащихся-партнёров по реализации проекта с обеих сторон особый интерес вызывают различия в образе жизни, культуре. Первый этап нашего проекта включал в себя описание своего города. В процессе обсуждения мы с учащимися выделили следующие основные пункты для обмена информацией: традиционные дома, местная церковь, школа, природные особенности и достопримечательности родного города. Мои пятиклассники с интересом подготавливали фотографии выбранных объектов, составляли описания к ним. Получив ответный проект, мы провели сравнительный анализ наших городов,

обсудили их сходства и различия. Также в рамках данного проекта мы составляли рейтинг самого популярного вида времяпровождения школьников и пришли к выводу, что интересы у российских и американских школьников очень схожи.

Очень важным представляется то обстоятельство, что ребята с интересом участвовали в данном проекте, с нетерпением ждали ответа от друзей по переписке.

Выбор групповой формы работы в данном случае обусловлен прежде всего невысоким уровнем владения иностранным языком. Учащимся было сложно писать самостоятельно письма сверстникам, а вот в группах они с интересом выполняли задания. При этом обогащали не только свой словарный запас, но и узнавали о культуре, реалиях другой страны, делали определенные выводы о построении коммуникации в дальнейшем.

Индивидуальные формы работы.

В прошлом году с учащимися 5 и 8 классов мы успешно осуществляли переписку со сверстниками из Канады, г. Меллита. Совместно с учителем из Канады мы выбрали коммуникацию через написание личных писем. В силу того, что существуют определенные сложности при использовании почтовой службы, нами было принято решение писать письма от руки, сканировать и отправлять их через интернет. Учащиеся с большим интересом восприняли новый для них вид деятельности.

Стремление школьников узнать в ходе переписки как можно больше о стране, язык которой они изучают, вполне естественно, и оно должно быть подкреплено соответствующей внеклассной работой. Необходимо обеспечить учащимся достаточный уровень страноведческой компетентности. С этой целью учитель стремится привлечь учащихся ко всем внеклассным мероприятиям

страноведческого характера, ознакомить их с имеющейся в школе страноведческой литературой, фильмами, наборами открыток, репродукций и т. д. Небольшие сообщения о стране изучаемого языка желательно заслушивать на каждом занятии.

Подобные проекты имеют очень большую ценность. Во-первых, они повышают мотивацию к изучению предмета, ведь благодаря подобной практикоориентированной деятельности изучение языка уже не кажется какой-то абстрактной работой, ученики видят результат, понимают, что знание английского языка открывает для них новые возможности, позволяет найти новых друзей. Во-вторых, подобные проекты направлены на достижение предметных целей, ученики обогащают свой словарный запас, активно используют ранее изученные грамматические структуры. И, конечно же, особой ценностью описанного проекта является его направленность на формирование социокультурной компетенции. В ходе данного проекта ученики не только узнали культурные особенности страны изучаемого языка, но и пришли к выводу, что российские и американские школьники имеют много общего, а также, что вне зависимости от национальности, вероисповедания, места проживания, могут стать друзьями.

Не могу не отметить, что при организации данного вида деятельности могут

возникнуть определенные сложности. Пожалуй, основной сложностью является найти надежную школу-партнера для переписки. В своей практики я использую следующие ресурсы:

РТPI (к сожалению, этот ресурс с недавних пор стал платным, но на мой взгляд, это один из самых удобных ресурсов данной направленности)

<http://www.epals.com> Сразу хочу упомянуть, что данный сайт предоставляет возможность полностью контролировать письма как отправляемые детьми, так и те, которые им приходят в ответ. Письмо дойдет до адресата только после одобрения учителя, что исключает вероятность различного спама и другого неподходящего контента.

www.interpals.net

<https://ppi.searchy.net/>

Вполне понятно, что не существует готового решения проблемы формирования социокультурной компетенции на уроках иностранного языка. Ведь это большая творческая задача для любого учителя и не только при обучении иностранному языку. Но такой прием, как интернет-переписка с иностранными сверстниками, несомненно, способствует не только воспитанию личностных качеств учащихся, в том числе и толерантности, столь значимой в наше непростое время, но и является действенным приемом для решения многих предметных задач.

Список литературы

1. Новикова А. В. Проектная деятельность на уроках английского языка как один из инструментов воспитания социальной толерантности [Электронный ресурс] / А. В. Новикова // Интерактивное образование: электронная газета. 2016. № № 66-67. URL: <http://io.nios.ru/articles2/84/2/proektnaya-deyatelnost-na-urokah-angliyskogo-yazyka-kak-odin-iz-instrumentov>. (Дата обращения: 13.10.2019).
2. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива М.: Просвещение, 1981.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.

УДК 372.881.111.1

Т. К. Савилова*(Новосибирский национальный исследовательский государственный университет)***Е. Г. Володина***(МАОУ СОШ № 216, г. Новосибирск)*

НЕОБХОДИМО ЛИ ОБУЧАТЬ ТРАНСКРИПЦИИ ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛЕ И ВУЗЕ?

Статья посвящена вопросам необходимости и нужности обучения транскрипции изучающих английский язык в школе и вузе. Авторы также предлагают некоторые рекомендации педагогам среднего школьного образования и преподавателям вузов, которые могут помочь расставить акценты в обучении английскому языку таким образом, чтобы обучить и в то же время не перегрузить информацией учащихся.

Ключевые слова: английский язык, транскрипция английского языка, обучение транскрипции английского языка.

Savilova T. K., Volodina E. G.

IS IT NECESSARY TO TEACH TRANSCRIPTION TO ENGLISH LEARNERS AT SCHOOL AND UNIVERSITY?

The article touches upon the issue of teaching transcription to the learners studying at school and higher educational institutions. The writers provide some recommendations that might help to teach learners more effectively and not overload by the information concerning the transcription of the English language.

Keywords: the English language, the transcription of the English language, the teaching of the transcription of the English language.

В современном мире, в век гаджетов и развитых технологий, великого множества различных программ и сайтов, помогающих при изучении любого предмета, и английского языка, в частности, у обучающегося закономерно возникает вопрос – а стоит ли перегружать себя информацией, например, о транскрипции английского языка, в то время как есть программы и приложения, которые могут в считанные секунды, а иногда и доли секунды, предоставить любому интересующемуся всю необходимую информацию о прочтении и произнесении слова. Таким образом, вовсе необязательно тратить большое количество времени на освоение многочисленных значков, обозначающих те или иные звуки, и отсутствует необходимость запоминать всё их многообразие и знакомиться с их классификацией (гласные/

согласные, парные и непарные, глухие и звонкие согласные; гласные монофтонги, дифтонги, трифтонги и т.д.) Стоит ли отказаться от обучения транскрипции? Рассмотрим ниже.

В основном, в российских школах обучение английскому языку начинается со 2 класса, когда дети овладевают элементарными навыками чтения и письма на родном языке. И если на изучение букв русского алфавита в 1 классе отводится почти 3 четверти, то изучение алфавита английского языка предполагает невероятную скорость овладения новым знанием. Например, авторы учебника Spotlight считают, что за 5-7 уроков каждый второклассник сумеет выучить и дифференцировать буквы и даже звуки незнакомого языка. При этом аудиозапись, входящая в состав УМК, предполагает ученику прослушать не название

букв, а лишь 1 вариант звука, который может дать эта буква при прочтении. Правила чтения и транскрипция даются очень ненавязчиво, точно, в ходе лексических тем, на протяжении всего курса начальной школы, а в средних и старших классах и вовсе сокращаются до 8-10 упражнений за год. Таким образом, этот пласт материала остается на усмотрение учителя.

УМК авторов И.Н. Верещагиной, К.А. Бондаренко и Т.А. Притыкиной, предназначенный для школ с углубленным изучением иностранного языка, предполагает изучение букв, звуков и транскрипционных знаков одновременно, что гораздо тяжелее для младших школьников. Практически им приходится различать две системы обозначения звуков, в одной из которых 26 букв, звучащих по-разному, а в другой – почти полсотни знаков, дающих по 1 конкретному звуку. При этом работа над закреплением навыка чтения транскрипционных знаков ведется более эффективно, что повышает каче-

ство понимания детьми транскрипции в целом.

Однако, стоит также заметить, что во всех учебниках, независимо от программы, новые слова всегда сопровождается транскрипция, но если изначально учащиеся не овладели ею, то помощь в процессе прочтения и произнесения слова вслух ребенок будет искать среди взрослых / одноклассников или пользоваться электронными приложениями, стараясь заучить или, что еще хуже, записать звучание русскими буквами.

В ВУЗах на факультетах неязыковых направлений ситуация с обучением транскрипции очень похожа. Отдельные блоки, посвященные только изучению транскрипции, также отсутствуют.

В этой связи возникает вопрос – стоит ли изучать транскрипцию как таковую?

Исследование, проведенное среди студентов 1-го и 2-го курсов бакалавриата факультета информационных технологий НГУ, показало, что знание транскрипции всё-таки необходимо.

Результаты исследования:

Вопрос 1 Насколько хорошо вы знаете транскрипцию английского языка?			Вопрос 2 Как часто вы пользуетесь транскрипцией английского языка?			Вопрос 3 Важно ли знать транскрипцию английского языка?		Вопрос 4 Помогает ли знание транскрипции в изучении английского языка?	
хорошо	немного	не знаю ее	часто	редко	никогда	необходимо	не важно	помогает	не помогает
22 %	69 %	9 %	17 %	63 %	20 %	67 %	33 %	92 %	8 %

На основе полученных данных можем сделать следующие выводы:

– более половины всех опрошенных студентов уровня владения языком выше среднего (B2 Upper-Intermediate) считают, что имеют некоторые знания

транскрипции английского языка;

– большинство студентов редко пользуются транскрипцией, но есть и те, кто никогда ею не пользуется;

– большинство студентов считает, что знание транскрипции **необходимо** для

изучения английского языка;

– практически все студенты считают, что знание транскрипции **помогает** в изучении английского языка

Данный опрос заставил нас задуматься над тем, каким образом можно сделать процесс более ориентированным на нужды обучающихся и в то же время сделать так, чтобы полученные знания соответствовали современным образовательным стандартам. В результате удалось сформулировать несколько пунктов, на которые стоит обратить внимание в процессе преподавания английского языка учащимся средних общеобразовательных учреждений и студентам неязыковых факультетов вузов:

1) Дифференцировать звуки, похожие на русский звук /э/ – bed / bad, pen / pan

2) Обратить особое внимание на обозначение и произнесение звуков, которые отсутствуют в русском языке – girl, thin, path, wet, ring

3) Обратить внимание на дифтонги и трифтонги

Как мы видим, никакой гаджет не способен дать обучаемому понимание

и технику произнесения приведенных выше звуков. Таким образом, здесь необходима помощь квалифицированного педагога-специалиста. Без должного внимания при произнесении слов, содержащих данные звуки, в лучшем случае происходит замена. Например, звук /θ/ заменяют на /с/ или /ф/, как в словах three, thirty, thousand, звук /ð/- **на** /з/, как в this, those, there, they.

Если внимания данным звукам не будет уделено, остаётся полагаться исключительно на аудиальные способности обучающихся и их способность воспроизводить услышанное.

Таким образом, в начале процесса изучения английского языка педагогам следует, особенно это касается групп с низким уровнем владения английским языком – А1 и А2, обучить чтению транскрипции с целью облегчить воспроизведение обучающимися звуков. А на более высоких уровнях, В1 и выше, убедиться, что обучающиеся знают и понимают разницу между звуками, на которые мы обратили внимание выше.

Список литературы

1. Шевченко Т. И. Фонетика и фонология английского языка: Курс теоретической фонетики английского языка для бакалавров. Дубна., Феникс+, 2011. 256 с.: Глава 3 Классификация звуков английской речи Библиогр.: с. 42-56.
2. *Jeremy Harmer. The Practice of English Language Teaching Fourth Edition* / Jeremy Harmer. Pearson Longman ELT; 4th edition, 2007. 448 pages.: Chapter 15: Teaching Pronunciation Библиогр.: с. 248-264.
3. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка: монография / Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003.
4. Английский язык: УМК / И. Н. Верещагиной, К. А Бондаренко и Т. А. Притыкиной. М.: Просвещение, 2012.
5. Английский в фокусе: УМК / Быковой Н., Дули Д., Поспеловой М., Эванс В. М.: Просвещение, 2018.

УДК 372. 881.1

М. В. Степанова*(Корпорация «Российский учебник», г. Москва)*

УЧИТЕЛЬ И УЧЕБНИК – СТРАТЕГИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В статье актуализируется проблема необходимости повышения качества российского образования и как условие обновление и создание в соответствии с современными требованиями учебно-методических материалов и основного средства обучения – учебника, а также необходимости развития профессиональной компетентности учителя особенно в таком её компоненте как методическая составляющая.

Ключевые слова: проблема необходимости повышения качества российского образования, учебно-методические материалы, профессиональная компетентность учителя.

Stepanova M. V.

TEACHER AND TEXTBOOK – STRATEGIES FOR IMPROVEMENT AND DEVELOPMENT AS PART OF A PROGRAM TO IMPROVE THE QUALITY OF EDUCATION

The problem of improving the quality of education and as a condition renovating and creating educational materials and school textbook (as the main source of education) in accordance with modern requirements and the necessity of developing teacher's professional competence especially in its methodological component.

Keywords: the problem of improving the quality of education, the educational materials, teacher's professional competence.

Включение России в систему международных исследований качества образования имеет большое значение, так как полученный в результате данных исследований аналитический материал позволит реформировать содержание образования, создать новые учебники, а также обновить программы курсов повышения квалификации учителей. На современном этапе возрастает интерес к проблеме качества образования. Известно, что результат образования зависит, как от профессиональной компетентности учителя, так и от качества и эффективности учебника, его соответствия современным требованиям и целям. Государственная политика в области образования определяет направления совершенствования системы профессионального роста учителя, способного и готового работать с раз-

ными категориями детей, в разных образовательных условиях с различными учебниками и учебно-методическими комплектами. Министерство просвещения РФ (Приказ № 219 от 6 мая 2019 г.) обращает внимание на низкие образовательные результаты, которые демонстрируют учащиеся при написании ВПР и НИКО, и связывает неудачи учеников с определёнными пробелами в области методической подготовки учителей, недостаточностью сформированности требуемого уровня методической компетенции [2].

В условиях, когда происходит постоянная смена учебников, как результат конкурентной борьбы на рынке учебной литературы, требование к учителю, к методической составляющей его профессионального развития усиливается. Идея введения единого учебника, как

попытка некой унификации образовательного процесса, на первый взгляд, способствует реализации идеи единства образовательного поля, но, с другой стороны, сводит на нет демократические основы в образовании. Отсутствие возможности выбора способа решения образовательной задачи и достижения образовательной цели для учителя и, следовательно, для ученика, приведёт к освоению только одного и, более того, навязанного алгоритма действий, а не к анализу различных путей и способов, наиболее эффективных в тех или иных образовательных условиях. В этом случае не учитывается ни учитель с его профессиональным багажом, ни ученик с его мотивационной, интеллектуальной составляющей. А всё образовательное пространство трактуется как некая единая образовательная среда, познание которой становится целью образовательного процесса. Но, как известно, цель образования на современном этапе не унификация, не изучение предметного поля, а освоение способов работы в нём с целью извлечения знаний, которые являются актуальными, необходимыми для решения проблемной задачи и, как результат, приобретение умений и компетенций. Возможно ли определить один единственный учебник на три – пять лет, который устроит всех, особенно если принять во внимание масштабы страны, разнообразие типов образовательных организаций, уровень подготовки учителей, уровень интеллектуального развития учащихся? С большой долей вероятности можно ответить: «Нет». ФГОС определил разнообразие образовательных решений. За результат образовательного процесса, за его качество отвечает образовательная организация. Следовательно, она, равно как и отдельно взятый учитель, должны обладать правом и возможностью выбора УМК, что закреплено в ФЗ «Об образовании» [1]. Таким

образом, как отмечает Н.А. Горлова: «в условиях вариативности, многоязычия и поликультурности невозможно разработать единый учебник для всех условий обучения» [3, с.50].

Нельзя не отметить, что вариативность УМК, существующая сегодня и представленная в ФПУ, как бы не казалось странным, предоставляя возможность выбора одновременно ограничивает и суживает его пространство. Менее половины учебников по английскому языку из включённых в ФПУ присутствуют на всех ступенях образования. Большая часть рекомендована к использованию только на одном из этапов образовательного процесса в школе. И мы видим, с одной стороны, в ФПУ широкий круг Издательств учебной литературы, спектр авторских коллективов, предлагающих своё решение образовательной задачи, но, с другой стороны, только ряд учебников, представленных как целостная линейка для работы со 2 по 11 класс. Учитель со своей стороны выбирает учебник, который рекомендован к использованию на всех ступенях образования, стараясь избежать крайне сложной задачи совмещения УМК при переходе с одного учебника на другой. Эта задача, на первый взгляд, упрощается при смене учебника одновременно с завершением образовательной ступени, например, при переходе из начальной школы в основную. Но, если рассматривать процесс смены УМК в рамках отдельно взятой ступени образования, особенно на этапе основной школы, то, на наш взгляд важно сохранить систему, и, прежде всего, метод обучения, который обуславливает всё образовательное пространство УМК. Перед учителем встаёт задача определения категорий методики в действии, понимания базовых понятий, таких как «метод», «принцип обучения», «приём», «упражнение». Таким образом, очевидно на необходимость совершенствования

методической компетенции учителя на современном этапе, обусловленная как системой задач, стоящих перед учителем в области повышения качества образования, так и ситуацией, связанной с учебно-методическим обеспечением образовательного процесса.

Учебник как средство обучения одновременно способствует и мотивирует учителя на личностное профессиональное развитие. Учебник, изменяясь в соответствии с задачами в современном иноязычном образовании, вносит иную палитру в образовательный процесс, ставит новые акценты. Учитель должен быть готов и способен изменяться методически и профессионально, понять авторскую идею, воплотить её, реализовать и получить результат. Как показывает практика и результаты методических тренингов, проводимых с учителями иностранного языка, новый с точки зрения подхода и метода учебник остаётся для учителя непрочитанной и непонятой книгой. Не всегда учитель осознаёт, что стоит за системой упражнений, предлагаемой автором УМК. Далеко не всегда учитель способен отказаться от привычного и понятного метода обучения иностранному языку. Нельзя не отметить, что обучение иностранному языку как освоение системы языка до сих пор актуально в стране. И это обусловлено, во-первых, структурной чёткостью организации учебного процесса в этом случае. Вводится то или иное грамматическое явление или группа слов, отрабатывается на уровне предложения, приобретает функциональную сторону в учебном тексте и выводится на контроль. Но контроль в этом случае не является подлинно речевым. В учебниках, изобилующих речевым компонентом, гораздо сложнее увидеть логику процесса обучения, так как страницы учебника наполнены речевыми ситуациями, что является актуальным в условиях обу-

чения коммуникации, а языковой материал, как и следует, представлен функционально. Во-вторых, для того, чтобы использовать речевой учебник как средство в образовательном процессе учитель сам должен владеть иностранным языком на высоком уровне, уметь адаптировать свой уровень владения иноязычной коммуникацией и приводит его в соответствие с образовательными условиями и уровнем владения иностранным языком учащихся, быть способным варьировать средствами речевого высказывания, уметь мотивировать на порождение речи, поддерживать речевую активность учащихся. Всё это является гораздо более сложной задачей по сравнению с обучением грамматическим правилам и отдельно взятым лексическим единицам. В-третьих, система контроля сегодня, с одной стороны, определяет первостепенность по важности критерия по решению коммуникативной задачи, например, в области проверки умений и навыков письменной речи, с другой стороны, позволяет достичь положительного результата по итогам контроля в области проверки уровня сформированности умений чтения за счёт знания лексико-грамматического компонента. В-четвёртых, нельзя не отметить факт высокой степени загруженности учителя. Недельная нагрузка учителя в ряде регионов порой достигает до 50 часов. Учитель в этом случае физически не в состоянии осваивать что-либо новое. Он идёт проторённой дорогой, не интересуясь куда этот путь приведёт, использует те учебники, которые ему представляются простыми и не требуют времени на их освоение. Как результат, ряд УМК, используемые уже на протяжении многих лет, остаются востребованными учителем, а решение задачи формирования умений владения иностранным языком уступает решению задачи знания основ системы языка.

К сожалению, довольно часто учебник используется учителем как цель. Как отмечает Н.А. Горлова, основная задача формулируется в голове учителя как задача прохождения учебника, а не достижение планируемого результата средствами УМК. В условиях реализации требований ФГОС авторские коллективы создают учебники, отличающиеся избыточностью материала и задача освоения всего материала, предоставляемого учебником, а тем более УМК является недостижимой. Учёный предлагает рассматривать и использовать учебник как «как средство образовательной тактики учителя и учащихся» [3, с. 18], что, несомненно, является актуальным и современным видением роли учебника, его места в образовательном процессе. Учитель в этом случае вырабатывает умения дифференцировать, отбирать материал в соответствии с образовательными условиями, ориентируясь на современные цели и задачи образовательного процесса. Н.А. Горлова подчеркивает: «Качественное отличие использования учебника как средства обучения состоит в том, что учитель знает, понимает и сам создаёт *систему последовательных действий* – свою персональную технологию обучения как продукт профессиональной деятельности» [Там же].

Необходимо учитывать факт наличия на рынке учебной литературы разнопланового характера и методической организации. А.Н. Шамов, опираясь на мнение И. Л. Бим, отмечает: «Для усвоения языкового и речевого материала трудно бывает умело сочетать такие два важных явления, как «коммуникативность» и «системность». ...И это сейчас, пожалуй, одна из наиболее важных проблем как в теоретическом, так и в практическом плане» [6, с.6]. Как отмечает Я.М. Колкер, «либо учебник «традиционно» построен на формальных упражнениях, и тогда методиче-

ская проблема в том, чтобы перестроить их на коммуникативной основе, либо учебник коммуникативен, но в нём не учитывается специфика родного языка и недостаточно градуированы языковые трудности. Поэтому в итоге перед преподавателем стоит всё та же задача – на каждом уроке создавать градуированную цепочку коммуникативно-ориентированных заданий, пользуясь учебником как «сырьём» [5, с. 57]. В любом случае современная ситуация с учебной литературой и учебником требует от учителя развивать свою методическую компетенцию. Учебник провоцирует думающего, интересующегося учителя на актуализацию знаний в области методики, формирование умения методически грамотно использовать учебник, и как средство и как сырьё. И, как результат, выбирать учебник, предлагающий эффективный и оптимальный путь достижения образовательной цели.

Очевидно, что на вопрос выбора и использования учебника в образовательном процессе сегодня влияют рыночные отношения. Как пишет Кабардин О.Ф. «на этом рынке не гарантирована победа производителю продукта самого высокого качества. Побеждает тот, кто производит хорошо покупаемый продукт с наименьшими затратами и максимальной прибылью. ... Новый продукт более высокого качества вовсе не обязательно будет быстро принят и по достоинству оценен потребителем» [4]. И как показывает опыт наблюдений, инновационные продукты с трудом пробиваются на рынке учебной литературы.

Таким образом, как мы видим, качество образовательного процесса и результата напрямую зависит как от учителя, уровня сформированности его методической компетентности, так и от учебника, который выбирает учитель, чтобы открыть мир иностранного языка ученику.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2019 года.
2. Приказ Рособрнадзора №590, Минпросвещения России №219 от 06.05.2019 «Об утверждении методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся». URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Rosobrnadzora-N-590,-Minprosvescheniya-Rossii-N-219-ot-06.05.2019/> (дата обращения 01.09.2019)
3. Горлова Н. А. Методические ориентиры для выбора учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2012. № 2. С. 17–24.
4. Кабардин О. Ф. Школьный учебник нового поколения – каким он должен быть? // Журнал научно-педагогической информации. 2012. № 1. URL: <http://paedagogia.ru/2012/86-01/254-kabardin> (дата обращения: 02.08.2019).
5. Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку: учебное пособие. М.: Академия, 2000. 264 с.
6. Шамов А. Н. Усвоение учебного материала в контексте когнитивного развития школьника // Иностранные языки в школе. 2017. № 9. С. 2–10.

УДК 811. 133.1 (09)

Р. И. Телешова*(Новосибирский государственный педагогический университет)***О ВОСТРЕБОВАННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА
(ИСТОРИЧЕСКИЙ И СОВРЕМЕННЫЙ АСПЕКТЫ)**

В статье рассматривается статус французского языка как средства коммуникации в рамках современной языковой и геополитической ситуации. Исследуется место французского языка в образовательном пространстве на материале результатов проведенного анкетирования, позволивших выделить ориентации в изучении французского языка в педагогическом университете.

Ключевые слова: французский язык, франкофония, франкоязычные страны, мотивация, востребованность, международный статус.

Teleshova R. I.**ON THE DEMAND FOR THE FRENCH LANGUAGE
(HISTORICAL AND MODERN ASPECTS)**

The article discusses the status of the French language as a means of communication in the framework of the modern linguistic and geopolitical situation. The place of the French language in the educational space is studied on the basis of the results of the survey, which made it possible to highlight the orientation in the study of the French language at a pedagogical university.

Keywords: French, Francophonie, francophone countries, motivation, relevance, international status.

Для анализа ситуации был проведен обзор теоретической литературы, связанной с распространением французского языка в мире, а также проанализированы результаты анкетирования студентов, изучающих французский язык в качестве первого или второго иностранного языка на факультете иностранных языков Новосибирского государственного педагогического уни-

верситета. Студентам предлагалось ответить на вопрос относительно выбора иностранного языка при поступлении в вышеуказанный университет.

Востребованность и международный статус французского языка меняется на протяжении последних столетий. Неоспоримым является тот факт, что французский язык является предметом восхищения деятелей искусства. В 1784 г. французский писатель А. Ривароль получил премию Королевской академии наук и искусств в Берлине за трактат «De l'universalité de la langue française» («Рассуждение о всеобщем характере французского языка»). Он указывает, в частности: «Что сказано не ясно, то сказано не по-французски». А. Ривароль отмечает со свойственным ему дипломатическим тактом такие аспекты французского языка как «разумность» и «человечность», позволившие державам использовать этот язык в своих трактатах о мире: «*Sûr, sociale, raisonnable, ce n'est plus la langue française, c'est la langue humaine. Et voilà pourquoi les Puissances l'ont appelée dans leurs Traités : elle y règne depuis les conférences de Nimègue, et désormais les intérêts des peuples et les volontés des Rois reposeront sur une base plus fixe : on ne semera plus la guerre dans les paroles de paix*» [18, с. 83]. А. Труайя, всемирно признанный французский писатель, владеющий по воле судьбы французским и русским языками, отмечает «отточенный и отполированный стиль» французского языка: «Lorsque je prononce certains mots russes, l'objet s'installe brusquement dans mon cerveau, avec une sorte de violence joyeuse. Le russe est une langue primitive, juteuse, sonore comme une suite d'onomatopées, alors que *le français est poli par des siècles d'usage*. Le français est aussi une langue plus abstraite, de sorte que, pour rendre avec vigueur une impression en français, je ne puis me contenter du mot banal, comme je le ferais

en russe, mais je dois souvent accoler à ce mot banal une épithète qui le renforce» [19, с. 75-76]. Позже член Французской академии М. Дрюон, анализируя стиль произведений А.Труайя, выделяет такую особенность французского языка, как ясность: «*Et tu auras illustré la langue française par ton style clair, simple, imagé, coulant et scintillant comme un fleuve au soleil. Un style à la Maupassant, qui est celui du français éternel* «простой и ясный, тот самый французский, который называют вечным» [17, с. 35].

Востребованность и значение языка связаны как с географическим, так и культурным ареалом, опирающимся на присущие языку особенности [3, с. 130]. В географическом отношении французский язык относится к «пандемическим языкам», распространенным в разных местах на всех континентах [1]. Французский язык входит в группу романских языков, ведущих общее происхождение от древнего латинского языка, распространившегося в результате римских завоеваний по территории Европы [1]. По мнению многочисленных исследователей [1, 4, 14], в настоящее время более 270 миллионов людей говорят на французском языке на пяти континентах. В 2050 г. [1] число франкофонов (с родным французским языком или со вторым французским языком) достигнет 700 млн. человек, в основном за счет африканского континента.

В XVIII в. и начале XIX в. французский язык был языком дипломатии и имел статус мирового языка. В течение длительного времени французский язык являлся языком почти всех европейских монархов и элиты единственного в то время «развитого континента» (3, с. 46–47). В XX в. деколонизация Африки не нанесла ущерба распространению французского языка. Франция и франкоязычные страны были инициаторами механизма, называемого фран-

кофонией. Французский язык является связующим элементом франкоязычных стран, входящих в международную организацию сотрудничества франкоязычных стран мира (Organisation internationale de la Francophonie), являясь членами (pays-membres) или наблюдателями (pays-observateurs). Международная организация франкофонии, созданная в 1970 г., осуществляет франкоязычные связи по всему миру, способствует популяризации французского языка и общих ценностей (культура, литература, музыка, кино). Представляется необходимым отметить, что термин «франкофония» (О. Реклю) означал первоначально социолингвистическое понятие (совокупность людей, говорящих на французском языке). Сейчас термин «Франкофония» (орфография с заглавной буквы) обозначает институциональную структуру (международную межправительственную организацию).

По мнению российских и зарубежных исследователей [5, 16], отличительной чертой «современного языкового пейзажа» становится утверждение английского языка в роли универсального средства международного общения. Подтверждением этого факта является активное использование английского языка в информационных областях на всеобщем уровне, а также в производственных и торговых сферах.

Современный французский историк, политолог, постоянный секретарь Французской академии Э. Каррер д'Анкосс, указывает, что в эпоху объединения Европы и глобализации важным становится проведение великодушной и благородной политики расширения языковых контактов и политики культурного плюрализма: «Nous devons montrer au monde que notre langue – et non un effroyable jargon – est notre grande cause nationale. Mais aussi, nous devons soutenir les autres langues tout autant menacées que la nôtre en affirmant hautement que

le pluralisme linguistique est pour nous un combat privilégié. En défendant la langue et la culture allemande, italienne, espagnole et d'autres langues de l'Europe, à l'école, dans la vie économique et dans la vie internationale, c'est notre propre langue que nous sauverons. Il est temps de passer d'une anglomanie obsessionnelle à une généreuse ouverture linguistique» [16]. Каждый язык является носителем особого видения мира. Именно эта философия объясняет тот факт, что в 2003 г. принята программа Комиссии по мультилингвизму, в которой говорится, что одного английского языка недостаточно. Проблема европейской языковой политики мультилингвизма становится актуальной вследствие глобализации и притока иммигрантов [12].

В рамках всеобщего взаимодействия франкофоны предлагают активные меры по усилению / повышению роли французского языка в мире. Многочисленные международные организации объединяют усилия франкофонов во всем мире по сохранению статуса французского языка, помимо прочих важных задач: Международная ассоциация мэров франкоязычных городов (Association Internationale des Maires Francophones), Высший совет по французскому языку (Conseil supérieur de la langue française), Ассоциация университетов с обучением на французском языке (L'Agence universitaire de la Francophonie), объединяющую 990 университетов в 118 странах и др. Ассоциация франкоязычных университетов является важным оператором в плане организации ежегодного Международного дня франкофонии (20 марта, Journée internationale de la Francophonie). 28 ноября 2019 г. во всем мире отмечали впервые Международный день учителей французского языка (Journée Internationale des professeurs de Français), темой которого явилось «инновации и творчество». Это важное мероприятие, объединившее учителей,

преподавателей и обучающихся на всех континентах проводилось по инициативе президента Французской Республики и Международной федерации учителей французского языка (FIPF).

Любопытно, что Европарламент и Совет Европы находятся во франкоязычных Страсбурге и Брюсселе. Однако вызывает озабоченность тот факт, что французский язык, как рабочий, уступает там свои позиции английскому и даже немецкому. «По статистике, из 200 европарламентариев новых государств членов 82% говорят на английском, 14% – на немецком и только 4% – на французском. Всего 20% документов Еврокомиссии появляется на французском языке, остальные 80% – на английском» [8, с. 142].

Современную языковую ситуацию в мире зарубежные и российские лингвисты описывают следующим образом: все языки составляют систему разноразноуровневых отношений, которые соответствуют политико-экономическим и культурным связям, исторически сложившихся между странами и народами. В определенный момент развития общества один из языков занимает лидирующее положение и является более востребованным в мировом масштабе. Так, признается, что сегодня время во главе системы находится «гиперцентральный» английский язык, вокруг которого располагаются 10 менее значимых «суперцентральных» языков мира. В эту десятку входит французский язык наряду с такими языками, как русский, арабский, китайский, немецкий, хинди, японский, малайский, португальский, испанский и суахили [4].

Традиционно признается, что международная и коммуникативная значимость французского языка определяется количеством стран и носителей, пользующихся французским языком [1, 4, 13]. Международная организация Франкофонии объединяет 68 го-

сударств. Французский язык является одновременно рабочим и официальным языком ООН, Европейского Союза, ЮНЕСКО, НАТО, Международного Олимпийского Комитета, Международного Красного Креста, а также в международных юридических инстанциях [1, 4, 11]. Современный французский лингвист Л.-Ж. Кальве [15] предлагает учитывать и другие факторы, влияющие на уровень значимости языка в мире (количество статей на данном языке в Википедии, уровень использования Интернета на данном языке, число переводов на родной язык / с иностранного языка, число нобелевских лауреатов по литературе на данном языке). Основываясь на вышеобозначенных критериях, Л.-Ж. Кальве [15] разрабатывает индексы уровня использования в мире наиболее распространенных языков. Французский язык (4,587) значительно уступает английскому языку (7,238). Имеет приблизительно равный индекс с немецким (4,156) и испанским (4,465) языками, опережая китайский язык (2,303), в частности.

Сегодня французский язык является одним из официальных языков в Бельгии, Швейцарии, Люксембурге, Канаде. Во Франции и Монако французский язык является только одним официальным языком. После деколонизации Африки франкоязычными странами являются Бенин, Габон, Мали, Конго, Сенегал, Нигер, Кот-д'Ивуар, Того, Заир, Буркина-Фасо, Алжир, Марокко, Тунис, Мавритания, Чад, Камерун и др. В ряде африканских стран признается два официальных языка (арабский и французский в Алжире, Марокко, Тунисе или английский и французский в Камеруне). В США, стране, где единственным официальным языком является английский, в штате Луизиана, названного в честь французского короля Людовика XIV, в регулируемых государством сферах коммуникации и при межличностном

общении разрешается использование французского языка [6, 14].

Важным способом восстановления статуса французского языка является возможность обучения во Франции [11]. Франция занимает четвертое место в мире по приему иностранных студентов в национальные образовательные учреждения. В 2015 г. 310 тысяч человек поступили в высшие учебные заведения этой страны [10, с. 112]. Безусловно, в профессиональной подготовке обучающихся факультетов иностранных языков отводится важная роль стажировкам в странах изучаемого языка. Залогом успешности академической мобильности студентов является, по нашему мнению, лексико-культурологическая направленность на занятиях по французскому языку [9].

Французский язык является востребованным в российском образовательном пространстве. Традиционно в качестве первого иностранного языка выбирают английский язык. По мнению авторитетных преподавателей-исследователей, знание английского языка облегчает в некоторой мере изучение французского языка, хотя эти языки относятся к разным языковым семьям. Многовековое пребывание франкоязычных норманнов в Англии, начавшееся в 1066 г. привело к тому, что более 40 % лексики английского языка является по происхождению французской [4, 11].

Мы провели опрос 88 студентов, изучающих французский язык в качестве первого или второго иностранного языка на факультете иностранных языков Новосибирского государственного педагогического университета. Большая часть студентов выбирает изучение английского языка в качестве второго ИЯ. В ходе опроса задавали, в частности, вопрос относительно выбора языка (на факультете иностранных языков предлагается выбор из четырех языков). Студенты отмечают следующие факторы:

1. Красивый язык, романтический язык, «язык любви и красоты», «романтическое звучание», «язык для души», «звучание языка очень мелодичное, утонченное, что соответствует моему характеру».

2. Французский язык открывает новые возможности поехать во Францию или иную франкоязычную страну с целью путешествия или дальнейшей учебы и даже трудоустройства.

3. Знание французского языка позволяет понимать или изучать другие романские языки (итальянский, испанский, португальский).

4. Знание французского языка позволяет лучше познакомиться с культурным наследием, искусством, литературой «всё это раскрывается с новой стороны, когда начинаешь изучать язык».

5. «Франция – самая романтическая и притягательная страна мира».

6. Знание английского языка помогает изучать французский язык, так как много лексических совпадений.

7. Английский язык – это базовый элемент в современном мире при приеме на работу; знание французского языка является дополнительным бонусом при трудоустройстве.

Таким образом, анализ результатов анкетирования позволяет выделить ориентацию, стимулирующую изучение французского языка. Традиционными факторами являются возможность общения с франкоязычными представителями, повышение профессионального статуса, эстетическая привлекательность, а также личностные причины. Французский язык – язык культуры. Каждое занятие по французскому языку на факультете иностранных языков неизменно сопровождается погружением в мир моды, кулинарии, искусства, архитектуры и науки. Знание французского языка открывает доступ к сокровищам французской культуры и науки. Несмотря на повсеместно распростра-

няющиеся натиск и засилье английского языка, французский язык остается востребованным на международном уровне и в современном образовательном пространстве.

Список литературы

1. Гак В. Г., Мурадова Л. А. Введение во французскую филологию. М: Издательство Юрайт. 2016. 303 с.
2. Данилова И. С., Скибук Е. И. Языковая политика в зарубежных странах и России // Теоретический и практический потенциал современной науки: сборник научных статей. Научный редактор А.Х. Цечоева. М., 2019. С. 26–31.
3. Долло Л. Франция в современном мире. М.: Интратэк-Р, 1995. 130 с.
4. Клоков В. Т. О международной востребованности французского языка // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2015. № 4. С. 5–10.
5. Клоков В. Т. Особенности современного франко-английского языкового контакта // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2019. Т. 19. № 1. С. 4–6.
6. Кожемякина В. А. Языковая ситуация и языковое законодательство в Луизиане // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2014. № 11. С. 79–84.
7. Колесник А. А., Волкова С. А. Актуальность владения иностранным языком в современном мире // Молодой ученый. 2017. № 3. С. 562–564.
8. Косенко С. И. Политика и система франкофонии в эпоху глобализации (европейские аспекты) // Вестник МГИМО Университета. 2011. № 2 (17). С. 141–150.
9. Мукута И. В., Курак Г. В., Телешова Р. И. Лексико-культурологическая направленность владения французским языком как условие успешности академической мобильности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 6. С. 216–235.
10. Россия и Франция в мировом образовательном пространстве: аналитический доклад / под общей ред. И. Н. Барцица. М.: Дело РАНХиГС, 2017. 400 с.
11. Сидакова Н. В. Французский язык и франкофония – многовековое культурное наследие человечества // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. № 4 (21). С. 182–186.
12. Смирнова Т. П. Основные тенденции развития европейской языковой политики и пути ее реализации // Политическая лингвистика. 2012. № 2. С. 153–156.
13. Стрельцова Я. Р. Новые данные о распространении французского языка в мире (по итогам работы саммита международной организации франкофонии в Ереване и форума Франкофонии в деловой сфере) // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков сборник статей по материалам межрегиональной научно-практической конференции. Центр гуманитарной подготовки РЭУ им. Г. В. Плеханова. Саранск, 2019. С. 19–22.
14. Франция. Лингвострановедческий словарь / под общ. ред Л. Г. Ведениной. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2008. 106 с.
15. Calvet J.-L. La guerre des langues et les politiques linguistiques. P.: Hachette litterature. 2006. 294 p.
16. Carrère d'Encausse H. Le français dans tous ses états / P. : Académie Française, séance publique annuelle. 2004. URL: <http://www.academie-francaise.fr/le-francais-dans-tous-ses-etats-seance-publique-annuelle> (дата обращения: 04.01. 2020).
17. Druon M. Henri Troyat // Le Monde. 2007. № 19318. P. 35.
18. Rivarol A. De l'universalité de la langue française. P.: Firmin-Didot. 1934. 71 p.
19. Troyat H. Un si long chemin. P. : Éditions J'ai lu, 1996. 225 p.

УДК 372.016:81+0049

И. Ю. Тряпицына*(Новосибирский государственный педагогический университет)*

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ И РИСКИ

Данная статья освещает вопросы цифровизации в преподавании иностранных языков. В статье рассматриваются преимущества, которые даёт применение цифровых технологий, а также проблемы, возникающие в связи с использованием данных технологий.

Ключевые слова: цифровизация, цифровизация в преподавании иностранных языков, использование новых технологий.

Tryapitsyna I. Yu.

DIGITALIZATION OF LANGUAGE EDUCATION: PROSPECTS AND RISKS

This article is devoted to the digitization of foreign language teaching. The digitalization of education is to change the practice of teaching and learning. In this article, we review positive and negative consequences of using new technologies in language teaching and learning.

Keywords: the digitization, the digitization of foreign language teaching, the using of the new technologies.

Одной из задач системы образования является необходимость реагировать на изменения в обществе, на его запросы и потребности. Цифровая среда занимает всё большее и большее место в жизни человека, в связи с чем всё большее значение приобретает медиакомпетентность как способность эффективно взаимодействовать с медиaprостранством [3, с. 480]. Навыки работы в интернете и умение использовать современные цифровые средства становятся необходимым условием достижения профессионального успеха. Система образования, откликаясь на это требование общества, расширяет использование цифровых средств и ресурсов в обучении иностранным языкам.

От учащихся и преподавателей требуется развитая способность освоения медиатекстов, умение работать с цифровыми источниками, критически оценивать предлагаемую информацию и использовать её для решения конкретных задач. Это является необходимым условием обучения на современном

этапе. Особенно ярко это проявляется в обучении иностранным языкам, что связано со спецификой самого предмета. Так как язык является в первую очередь средством коммуникации, появление новых технических средств коммуникации и широкое их проникновение в различные сферы жизни закономерно вызывает широкое использование этих средств в образовании.

Развитие интернета и социальных сетей обусловило также смену подходов в обучении иностранным языкам. Ряд специалистов (С. Титова) говорят о социально-интерактивном или компетентностно-коннективистском подходе в изучении иностранных языков, который характеризуется активным социальным взаимодействием всех участников процесса и постоянным доступом к интерактивному учебному материалу [2, с. 17]. Таким образом, системная интеграция цифровых технологий в образовательный процесс является неизбежным и необходимым шагом в развитии языкового образования.

Также наблюдается смена медийных приоритетов учащихся. С развитием сети Интернет всё больше количество учителей-практиков вынуждено констатировать, что чтение как способ получения информации отходит на второй план. Учащиеся всё чаще получают информацию, в том числе учебную, из видеоблогов и подкастов. Представляется возможным предполагать, что учет этих медийных предпочтений, сформировавшихся у обучающихся, может быть использован преподавателем для повышения мотивации при изучении иностранных языков.

Определённую пользу могут также принести популярные в последние годы приложения-тренажёры для десктопов и смартфонов, с их помощью может осуществляться отработка и закрепление грамматических правил, работа над лексическими единицами, выполнение элементарных переводных упражнений. Здесь тем не менее важно учитывать тот фактор, что с помощью данных приложений может осуществляться только отработка отдельных единиц и структур. Ввиду того что натаскивание само по себе не имеет смысла, необходимо тщательно продумывать место такой работы в УМК, её целесообразность и уделять особое внимание контролю работы учащихся.

Серьёзным плюсом цифровых ресурсов является визуальная направленность медиаконтента, доступного в сети. Так как значительная часть людей комфортно чувствует себя, если может воспользоваться какой-либо зрительной опорой, визуализация материала с помощью медиаконтента может способствовать усвоению учебного материала.

Онлайн-версии газет, подкасты, видеоблоги, онлайн-радио, онлайн-кинофестивали, тематические сайты в сети Интернет, тематические сообщества в социальных сетях предоставляют

современному преподавателю широчайшие возможности при подборе аутентичного медиаконтента для каждой конкретной целевой группы обучающихся.

Несмотря на несомненные и очевидные плюсы, следует всё же трезво оценивать целесообразность использования электронных устройств и ресурсов на уроке иностранного языка.

Так, при использовании на уроке мультимедийного оборудования неизбежны технические сложности и неполадки. Вероятность их возникновения вырастает при использовании на уроке сети Интернет (сбои связи, недостаточная скорость сетевого соединения, недоступность нужного контента и многое другое). Из этого вытекает необходимость более тщательной подготовки к таким занятиям и необходимость иметь альтернативный план действий на случай возникновения нештатной ситуации. Таким образом, возникает необходимость продумывать и подготавливать два плана работы на уроке, на случай штатной работы технического обеспечения и на случай сбоя, что требует значительно больших трудозатрат со стороны преподавателя для подготовки одного занятия по определённой теме.

В связи с этим особое значение приобретает техническая оснащённость учебного заведения, то есть то, что не зависит от конкретного учителя. Особенно стоит опасаться возникновения сложностей при использовании на уроке мобильных технологий, которые могут быть обусловлены тем, что ученики имеют разные материальные условия в своих семьях, таким образом сложно будет гарантировать равные технические возможности для всех обучающихся и равную доступность учебных ресурсов.

Следует учитывать и то, что цифровые технологии могут быть рекомендо-

ваны к применению не в любой возрастной группе обучающихся, а лишь там, где есть уверенность, что достаточный уровень определённых компетенций, необходимых для работы в цифровой среде (навыки самоконтроля, навыки социального общения, когнитивные способности, базовые умения и навыки использования технических средств) уже сформирован. Немаловажным обстоятельством является и тот факт, что использование цифровых устройств не способствует развитию мелкой моторики, что крайне важно на начальном этапе обучения.

Учёные-гигиенисты обращают наше внимание на то, что время работы с электронными устройствами должно быть строго лимитировано, особенно когда речь идёт о младших школьниках. [1, с. 1]. К сожалению, вред здоровью, причиняемый излишне продолжительной работой с такими устройствами не ограничивается опорно-двигательным аппаратом, ухудшением зрения и малоподвижностью.

Национальный институт здоровья США обнародовал предварительные результаты долгосрочного исследования влияния электронных устройств на детей и подростков [5, с. 1]. В исследовании принимают участие 11 874 ребёнка в возрасте от 9 до 10 лет, среди них 2 100 близнецов. Не все данные, полученные в ходе данного исследования, могут быть однозначно интерпретированы на данном этапе, но некоторые результаты вызывают озабоченность: у детей, которые проводят перед экраном такого устройства более 7 часов в день, возникают необратимые изменения в коре головного мозга. Вследствие этого Американская педиатрическая академия рекомендовала полностью исключить использование цифровых средств детьми, не достигшими 18-24 месяцев. По словам учёных, исключением могут являться только видео-чаты

с родственниками. Также было доказано, что дети не переносят навыки, полученные в виртуальной среде, на реальный мир.

В августе прошлого года 50 ведущих американских психологов направили в Американскую психологическую ассоциацию письмо [4, с. 1], указывающее на опасность аддиктивного дизайна современных социальных сервисов и взаимосвязь интенсивного их использования со снижением академических успехов учащихся, где указывали на то, что интенсивное использование таких сервисов является именно следствием конкретных инженерных технологий и психологического манипулирования пользователями.

Аддиктивный дизайн, соблазн отвлечься на электронное устройство, если оно находится в пределах досягаемости, делают зачастую невозможной работу с электронными устройствами обучающихся, находящимися на столах. Учёные существенно расходятся в оценках того, какой процент детей и подростков являются зависимыми, но сам факт вероятности такой зависимости вызывает опасения. Возможным решением было бы использование электронных устройств учебного заведения с ограниченным функционалом, которые давали бы возможность решать только учебные задачи. Но повсеместная обеспеченность учебных заведений такими устройствами является, скорее всего, делом не самого близкого будущего.

В рамках проблемной группы по цифровизации образования студенты немецкого отделения ФИЯ НГПУ провели в 2019 году опрос родителей учеников общеобразовательных школ разных ступеней обучения. Целью этого небольшого исследования было выяснить, что родительское сообщество понимает под цифровизацией образования и какие ожидания связывает с ним.

Родителям были предложены анкеты, содержащие вопросы в открытой и в закрытой форме. Результаты опроса были несколько неожиданными: выяснилось, что родители в целом имеют довольно реалистичное представление о цифровизации образования. Отношение родителей к этой тенденции развития образовательных подходов можно было бы в целом охарактеризовать как настороженное.

На вопрос «Знаете ли Вы, что такое «цифровизация образования»?» ответили положительно 47,9 % опрошенных (23 человека), 52,1 % опрошенных (25 человек) ответили отрицательно.

В ответ на просьбу объяснить, как они понимают термин «цифровизация образования» свои пояснения привели 45,8% опрошенных (22 человека), не пояснили 41,7% опрошенных (20 человек), из них ответили некорректно 12,5% (6 человек).

На вопрос «Online-обучение – это...» ответ «хорошо» выбрали 25% принявших участие в анкетировании (12 человек), ответ «плохо» выбрали 22,9 % проанкетированных (11 человек), вариант «затрудняюсь ответить» – 29,2% опрошенных (14 человек), свой вариант ответа привели 22,9 % опрошенных (11 человек).

Среди ответов на вопрос анкеты «Какие лично Вы видите плюсы в цифровизации образования?» родители школьников назвали физическую доступность для детей и взрослых с ограниченными возможностями, информационную доступность, под которой опрошенные понимали возможность многократного просмотра одной и той же информации. Также была названа возможность привлекать дополнительные источники знаний, возможность обучаться у разных педагогов, отсутствие привязки к времени и месту обучения и возможность дополнительно отрабатывать отдельные темы, если есть такая потребность. Среди дальнейших плюсов цифровизации

языкового образования были названы вариативность (разнообразие форм заданий, интересная подача), развитие самостоятельности в поиске информации, а также улучшение умений и навыков работы с компьютером и различными компьютерными программами.

Отвечая на вопрос анкеты «Какие лично Вы видите минусы в цифровизации образования?», родители обучающихся назвали следующие тревожащие их моменты:

- негативное влияние на здоровье;
- низкий уровень социализации, отсутствие навыков общения, отсутствие контакта «ученик – учитель», отсутствие пояснений со стороны педагога;
- возможность неполного понимания информации, так как не все ученики способны, по мнению родителей, самостоятельно учиться и разобраться в электронной программе, которая используется в учебном процессе. Также было указано на то, что требуется в большее количество времени для самостоятельного разбора учебного материала; была отмечена невозможность организации творческого подхода к выполнению существенной доли заданий;
- ряд проанкетированных назвал среди негативных моментов «отсутствие контроля» со стороны преподавателя;
- некоторых родителей тревожит «отсутствие соревновательного момента»;
- также опасения вызывают финансовые затруднения, которые внедрение цифровых технологий в обучение иностранным языкам может вызвать у отдельных семей.

Анкетлируемым также было предложено ответить на вопрос «Как Вы думаете, к чему может привести замена учителя виртуальным тьютором?». Ответы на данный вопрос представляется возможным резюмировать следующим образом:

- Среди негативных последствий для детей родители называли негативное

влияние на здоровье, проблемы с общением и взаимодействием, эмоциональную бедность и низкий уровень усвоения информации.

- Анкетируемые также называли следующие негативные последствия цифровизации образования для педагогов: снижение роли учителя, падение дисциплины, безработица.

- Как негативные последствия для системы образования в целом были названы следующие риски: снижение качества образования, закрытие учебных учреждений; были высказаны опасения, что широкое внедрения цифровых технологий может привести к формированию поколения замкнутых молодых людей.

На вопрос «Обучался ли Ваш ребенок когда-нибудь дистанционно?» положительно ответили 41,7% опрошенных (20 человек), ответ «нет» выбрали 56,2% анкетируемых (27 человек), один

человек (2,1%) выбрал вариант «затрудняюсь ответить».

На вопрос «Были бы Вы против, если бы перед уроком у вашего ребенка изымался гаджет?» ответ «да» выбрали 18,7% опрошенных родителей (9 человек), ответ «нет» был выбран в 75% (36 человек), вариант «затрудняюсь ответить» не был выбран ни разу, свой вариант ответа привели 6,3 % участников опроса (3 человека).

Итак, использование цифровых средств в языковом образовании является ответом на ожидания общества, которое хотело бы видеть систему образования соответствующей современным возможностям и потребностям. При этом следует исходить из предпосылки, что общество ожидает не максимального использования этих средств, но их целесообразного и разумного применения.

Список литературы

1. Мельникова Е. С. ИКТ и вред здоровью учащихся // Психология, социология и педагогика. 2015. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/12/6205> (дата обращения: 07.02.2019).
2. Титова С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М.: Эдитус, 2017. 248 с.
3. Фёдоров А. В. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия. Т. 17. М.: Большая российская энциклопедия, 2012. 751 с.
4. Daniel J. H. Our letter to the APA [Электронный ресурс]. URL: <https://screentimenetwork.org/apa?eType=EmailBlastContent&eId=5026ccf8-74e2-4f10-bc0e-d83dc030c894> (дата обращения: 07.02.2019).
5. Paulus M. P., Squeglia L. M., Bagot K., Jacobus J., Kuplicki R., Breslina F. J., Bodurka J., Sheffield A., Wesley M., Thompson K., Bartsch H., Tapert S. F. Screen media activity and brain structure in youth: Evidence for diverse structural correlation networks from the ABCD study [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nih.gov/news-events/news-releases/abcd-study-completes-enrollment-announces-opportunities-scientific-engagement> (дата обращения: 07.02.2019).

К. О. Хмельова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются основные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении китайского языка и китайской иероглифики, основные факторы, составляющие сложность изучения китайского языка с точки зрения лингвистики, педагогики и языковой политики. Современные технологии в образовательном процессе. Функции и преимущества использования технологических средств в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: китайский язык, иероглифика, технические средства образования.

Khmelyova K. O.

THE USE OF TECHNICAL EDUCATION TOOLS IN TEACHING CHINESE

The article considers the main difficulties encountered by students in learning Chinese and Chinese characters, the main obstacles in terms of linguistics, pedagogy, and language policy. Modern technologies in the educational process. Functions and advantages of using technological tools in the teaching process.

Keywords: the Chinese language, Chinese characters, modern technologies.

Изучение китайского языка считается чрезвычайно сложным для лиц, не являющихся носителями языка. Научные исследования показали, что носители китайского языка активно стимулируют левую и правую височные доли при общении, в то время как носители английского языка стимулируют только левую височную долю при общении. [7] Данный процесс объясняется тем, что правая височная доля мозга отвечает за распознавание мелодики и интонации произносимых слов. Данный факт так же является одним из показателей того, что китайский язык относится к одним из самых трудных, для изучения языков в мире.

Китайские педагоги и исследователи определили факторы, составляющие сложность изучения китайского языка с точки зрения лингвистики, педагогики и языковой политики.

Китайский язык является тональным языком и изменения в тональности увеличили трудность изучения символов

с точки зрения правильного произношение и построение связи между звуком и значением с помощью символов и слова. Китайский язык имеет четыре основных тона и вариации изменений этих тонов. Изменение в любом из этих трех элементов могут изменить эмоциональные чувства говорящего или смысловые значения слов в речи.

Рассмотрим пример использования слога [ta], в устной речи без контекста невозможно определить пол объекта, о котором идет речь, поскольку в китайском языке слог ta в первой тональности обозначает три местоимения [tā] 他 «он», [tā] 她 «она», [tā] 它 «оно». [1]

Изменение тональности слога так же приводит к изменению смысла предложения. Слог han так же имеет множество значений, сочетание слогов [hanyu] имеет два значения, второй тон [hányu] означает корейский язык, четвертый тон первого слога [hànyu] имеет значение китайский язык. Предложение [wo hui hanyu] в зависимости от тона

означает: [wǒ huì hànyǔ] «我会汉语» «Я могу говорить по-китайски», [wǒ huì hányǔ] «我会韩语» «Я могу говорить по-корейски». [1]

Уникальное образование китайских иероглифов также увеличивает сложность обучения китайскому языку. Китайские иероглифы образуются чаще систематически на основе способа, которым были созданы или выведены символы.

Традиционные классификации китайских иероглифов включают шесть категорий: пиктограммы (象形 [xiàngxíng], например, 日, 口), идеографические (指事 [zhǐshì], например, 上, 二), составные иероглифы (会意 [huìyì], например, 困, 真), фоно-семантические соединения (形声 [xíngshēng], например, 江, 河), фонетические заимствованные символы (假借 [jiǎjiè], например, 北, 长) и производные родственные (转注 [zhuǎn zhù], например, 考, 老). [1, с. 66]

Из-за несогласованности звуко – смысловых ассоциаций, изучение китайских иероглифов становится еще более сложным для учащихся.

Согласно исследованию по изучению китайских иероглифов, даже если 100% студентов были осведомлены о содержательных компонентах в символах, 77% иностранных студентов не могли ассоциировать звук с иероглифом, когда их просили прочитать представленный текст. [9, с.14]

Существующие исследования выявили две доминирующие проблемы в педагогических подходах к обучению китайским иероглифам. [9, с. 4] Эти проблемы привели к еще большим трудностям в изучении китайских иероглифов.

Первая проблема заключается в дилемме порядка последовательности при введении китайской фонетической системы пиньинь и китайских иероглифов. При обучении китайскому языку в качестве иностранного языка, это

обычная практика, сначала изучается пиньинь, так как считается, что, сосредоточившись на фонетике, не отвлекаясь от орфографии символов, вы создадите прочный фундамент для разговорного языка, который в дальнейшем поможет развить осведомленность о языке и навыки для решения более сложных задач, таких как обучение учащихся. [6, с. 171]

Фонологические системы китайского языка, а также зависимость между произношением и смыслом высказываний в китайском языке, принципиально отличаются от русского языка. Основные ошибки, которые совершают учащиеся являются ошибками в произношении тона, ошибки связанные с длиной тона, четкостью его произношения и ударения, ошибки в произношении звуков.

Наиболее распространенной ошибкой является замена звука китайского языка на звук русского языка. Также поскольку пиньинь записывается латинскими буквами, зачастую, учащиеся, ранее изучавшие английский язык, произносят звуки неверно. Наиболее часто ошибки допускают в произнесении согласных звуков, являющихся придыхательными: [t], [k], [c], [p], [q], [ch], (например, в словах tèbié 特别 в значении «чрезвычайно», [kàn] 看 «смотреть», [pà] 怕 бояться, [qù] 去 идти, [chī] 吃 кушать). [1]

Второй проблемой, усложняющей изучение китайских иероглифов, является недостаточное внимание к написанию иероглифов на начальных этапах обучения китайскому языку у учащихся. В критическом анализе различных способов обучения китайским иероглифам, Лам утверждал, что, часто используются подходы, ориентированные на характер и смысл иероглифов. [8, с. 67] Оба эти два подхода подчеркивают распознавание и понимание иероглифа, но оставляют написание символов вне процесса обучения. На

протяжении всей истории существовали различные методы, направленные на обучение иероглифов, однако обучение написания иероглифов, каллиграфию, не включают в образовательный процесс, как отдельный предмет. Поэтому учащиеся совершают ошибки в написании иероглифов, что в свою очередь приводят к изменению смысловой нагрузки (например, иероглиф 巳 [sì] в одном из значений «год Змеи», 已 [yǐ] «уже», 己 [jǐ] «самостоятельно»). [1]

В настоящее время существует ряд методов изучения и запоминания иероглифов. [4, с. 588] Популярным методом в Китае является многократное прописывание иероглифа, метод 临摹 [lín mó] «прописывание». Данный метод требует огромных усилий и времени, преимуществом является отработка технических навыков написания иероглифа, а также активизирует память и творческие аспекты.

Метод «истории» требует определенной базы и опыта в изучении китайского языка и позволяет запоминать иероглифы как сумму графем. Также является эффективным изучение и запоминание контекста иероглифа и наиболее употребляемые структуры посредством заучивания словосочетаний, диалогов и небольших текстов, или группу слов, объединенных одной тематикой. Например, иероглиф 打 [dǎ] имеет значение «бить, ударять», в сочетании с существительным выступающим в качестве дополнения заменяет целый ряд глаголов с весьма широким значением: 打工 [dǎ gōng] «подрабатывать», 打电话 [dǎ diàn huà] «позвонить по телефону», 打主意 [dǎ zhǔ yì] «принять решение», 打行李 [dǎ xíng li] – упаковать багаж, 打足球 [dǎ zú qiú] «играть в футбол», 打问号 [dǎ wèn hào] «поставить вопросительный знак». [1]

Для запоминания и изучения иероглифики также используются карточки, включающие перевод, транскрипцию

и порядок написания иероглифа. Существуют вариации состава карточек в зависимости от сложности иероглифа и функционала применения. В настоящее время наиболее актуально использование технологических средств обучения для создания и изучения иероглифики с помощью карточек («флеш карточки»). [10, с. 570] Преимуществом использования флеш карточек является скорость, мобильность и функционал, поскольку в карточки можно добавить аудио. Данный метод помогает развивать аудиальный тип памяти, наращивать умение воспринимать китайскую речь на слух. [11, с. 38]

Благодаря разработке и внедрению новых технологических средств в обучении, а также информационного образования существует множество программ и приложений для изучения китайского языка и иероглифики китайского языка.

Информационные технологии в обучении – это педагогическая технология, применяющая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеотехнику, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией". [5, с. 59]

Целью информационных технологий является качественное формирование и использование информационных ресурсов в соответствии с потребностями пользователя.

Применение технологических средств обучения, таких как компьютер, смарт доска, аудио – система, планшет позволяют использовать различные методы изучения китайского языка в комплексе. Современные технологические средства обучения внесли большой вклад в процесс обучения, поскольку обладают многими особенностями, которые могут помочь справиться с проблемами изучения китайского языка и китайских иероглифов. [12, с. 83]

Технологические средства имеют

множество функций, в том числе видео, аудио, камера, подключение к интернету, редактирование и сохранение файлов и т. д. Эти встроенные функции позволяют учащимся получать доступ к различным учебным материалам во время занятия и самостоятельно изучать китайские иероглифы. Кроме того, обладают высокой интерактивностью. Эти множественные методы предоставили учащимся новые способы ассоциации звука и значения с иероглифом.

Современный преподаватель сегодня также должен обладать широким спектром цифровых педагогических компетентностей, чтобы соответствовать социально – психологическим эффектам от цифровизации общества, которые накладывают значительный отпечаток на возможности и способности образовательного процесса в силу изменившихся когнитивных стилей людей цифрового поколения.

Молодежь 21-го века, так называемое поколение Z характеризуется преобладанием виртуальной коммуникации, мультимедийностью восприятия, а также виртуализацией творчества. Современный обучающийся требует индивидуального подхода, создания специальных условий, которые будут для него комфортны с точки зрения опорных компетенций, времени, темпа и когнитивного стиля. В результате интенсивного развития информационных технологий, которые стали неотъемлемой частью среди современного человека, на смену электронному обучению пришли смарт технологии в образовании. Внедрения смарт технологии в учебный процесс имеют преимущества для образовательного процесса.

Для успешного внедрения смарт технологий в образовательный процесс необходимо внесение изменений в методике подходов к обучению, поскольку педагоги так же нуждаются в профессиональной переподготовке в навыках работы с новыми интерактивными технологиями. Для реализации перехода к смарт технологиям требуется мониторинг методов, технологий и техник, которые помогут преподавателям в учебном процессе.

В настоящее время доступность к информации в образовательном процессе имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Учащиеся, благодаря интернету и современным технологиям имеют неограниченный доступ к материалам и ресурсам, что позволяет оперативно и в полной мере освоить тему занятия, а также незаменимо в процессе самостоятельной работы. Однако, зачастую учащиеся используют открытые образовательные ресурсы, а также аутентичные материалы, не соответствующие компетенциям образовательного процесса.

Технологические возможности для улучшения преподавания и изучения китайского языка неограниченны. Однако учащиеся должны понимать, что технология никогда не сможет заменить роль настоящих учителей в классе. Сама по себе технология не может творить чудеса. Продуманная интеграция технологии в учебный план, наряду с эффективным обучением вовлечение студентов во взаимодействие с multifunctional технологиями – это два ключевых аспекта, которые могут значительно способствовать успешному изучению китайского языка.

Список литературы

1. Большой Китайско-Русский Словарь онлайн. URL: <https://bkrs.info> (24.12.2019).
2. Кочергин И. В. Очерки методики обучения китайскому языку. М.: Научное издание. ИД Муравей, 2000. 160 с.
3. Кондрашевский А. Ф. Пособие по иероглифике. М.: Восток-Запад, 2008. 152 с.

4. Лелюх Ю. В. Эффективные методы запоминания китайских иероглифов. Т.: Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2015. 754 с.
5. Ручков А. А. Информационные технологии в современной системе образования. П.: Вестник Пензенского Государственного Университета. 2015, 92с.
6. Chen D. Empowering Chinese language via technology. B.: Global Chinese Journal on Computers in Education, 2005. 249 p.
7. Ge J., Peng G., Lyu B., et al. Cross-language differences in the brain network subserving intelligible speech. Proc Natl Acad Sci U S A. 2015;112(10):2972–2977. doi:10.1073/pnas.1416000112
8. Lam, H. A critical analysis of the various ways of teaching Chinese characters, B.: Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 2011. 174p.
9. Lu, M. P., Hallman, G., & Black, J. Chinese character learning: Using embodied animations in initial stages. B.: Journal of Technology and Chinese Language Teaching, 2013. 101p.
10. Zhu, Y., Fung, A.S. L., & Wang, H. Revisiting the effects of pronunciation and stroke order animation in digital flashcards on memorization of Chinese new words: towards an adapted dual coding theory. B.: The computer assisted language instruction consortium, 2012. – № 29 (3), 587 p.
11. 石定果, 万业馨, 关于对外汉字教学的调查报告. 北京: 语言教学与研究, 1998. 1.
12. 王大亮, 美国汉语多媒体教学实践与思考. 北京: 厦 门广 播 电 视 大 学学 报, 2013, 2.

УДК 378+372.016: 811

С. П. Хорошилова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАЦИИ МООК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ МАГИСТРАТУРЫ

В статье анализируются современные образовательные тренды для выстраивания эффективной стратегии вуза в плане реализации трехуровневой системы образования. В настоящее время в стране наблюдается активный рост количества программ магистратуры, на которые государство выделяет значительное число бюджетных мест. Одной из ключевых тенденций организации учебного процесса в магистратуре может стать интеграция массовых открытых онлайн курсов в учебный план. Автор рассматривает преимущества и недостатки данного процесса и приходит к выводу, что на сегодняшний день наиболее перспективной для сотрудничества платформой онлайн образования является Национальная платформа «Открытое образование».

Ключевые слова: массовые открытые онлайн курсы, МООК, цифровизация, образовательные тренды, Национальная платформа «Открытое образование».

Khoroshilova S. P.

MOOC INTEGRATION IN THE MASTER'S EDUCATIONAL PROGRAM

The paper analyzes modern educational trends to build an effective university strategy in terms of implementing a three-level education system. Currently, the country has seen an active increase in the number of master's programs for which a significant number of budget places are allocated by the government. One of the key trends in the educational process organization in the master's pro-

gram may be the integration of massive open online courses in the curriculum. The author considers the advantages and disadvantages of this process and comes to the conclusion that cooperation with the national platform "Open Education" seems the most promising one.

Keywords: massive open online courses, MOOCs, digitalization, educational trends, National platform "Open education".

В связи с тем, что в результате реформирования системы образования в Российской Федерации в недавнем времени была принята программа реализации трехуровневой системы высшего образования, которая предполагает наличие помимо бакалавриата магистратуры и аспирантуры, вузы страны столкнулись с необходимостью форсированного проектирования и реализации магистерских программ, чтобы восполнить изначально недостающее звено обновленной системы высшего образования. В настоящее время в стране наблюдается активный рост количества программ магистратуры, на которые государство выделяет значительное число бюджетных мест. Данный факт, безусловно, ведет к повышению конкуренции в борьбе за потенциального абитуриента, как между вузами-провайдерами магистерских программ, так и внутри университетских кафедр, реализующих данные образовательные программы [7].

Учитывая вышеизложенные обстоятельства, представляется целесообразным оценить существующие тренды развития современного образования для того, чтобы проектировать дальнейшее качественное функционирование магистерской программы и ее конкурентноспособность на рынке образовательных услуг.

Современная система российского образования является сложным объектом исследования с точки зрения ее развития. Однако прежде чем обратить внимание на будущее академического сообщества, необходимо понять, что ждет высшие учебные заведения в ближайшие пять лет, какие тренды приведут к преобразованиям в образовательной сфере и какие важные проблемы

необходимо решить уже сейчас.

Один из трендов, который отмечают все представители вузовского сообщества, это неопределенность, которая препятствует долгосрочному планированию при решении как стратегических, так и тактических задач. Данная ситуация поиска отдаленно напоминает интерпретацию вторичных смыслов британской рок – поэзии 1960-1970-х [3]. Образовательные организации пытаются нащупать перспективные тренды, которые позволят университетам занять свою нишу и определить направление своего развития.

Новой современной мировой реальностью стала смена вектора на клиентоориентированность – удовлетворение потребностей студентов, которая предполагает обеспечение успешности обучающихся через их самоорганизацию. Главной задачей университета должно стать становление успешной личности студента. А это возможно при внедрении индивидуальных образовательных траекторий в образовательные программы вузовского образования, что в свою очередь требует изменения структуры университета, которая бы способствовала обмену новыми идеями, как внутри вуза, так и за его пределами. Как результат, образовательные организации должны быть достаточно гибкими, чтобы модернизировать свои учебные планы и образовательные методики под возможность построения индивидуальных траекторий обучения.

Другой важный тренд современного университетского образования – это серьезная конкуренция среди университетов, как результат массовизации и клиентоориентированности высшего образования. Чтобы выжить и успеш-

но функционировать вузу необходимо развивать свою способность к сотрудничеству на глобальном рынке образовательных услуг. Глобализация образования стала основой для формирования стратегических альянсов между ведущими университетами страны и мирового сообщества.

Бесспорным трендом в образовании, как и во всей стране, является его цифровизация. Однако простое обеспечение компьютерами и сверхскоростным интернетом контингента обучающихся не решит поставленную задачу. Одним из главных вызовов для руководителей образовательных организаций сегодня является не простое инкорпорирование цифровых технологий в учебный процесс, а понимание того, как с помощью информационно-коммуникационных технологий можно обеспечить профессиональный и личностный рост внутри академического сообщества преподавателей и студентов. Поэтому глубокое понимание цифровых сред, вдумчивое переосмысление контента и внедрение новых механизмов цифровизации образования стоит сегодня во главе угла инновационных изменений в образовании.

Как показали научные исследования, проведенные Уральским федеральным университетом совместно с Высшей школой экономики, онлайн-обучение, в том числе смешанное, становится все более эффективным в сравнении с традиционными формами и методами обучения. «Наличие в университете таких передовых технологических решений, как онлайн образование и смешанное обучение стало ключевым фактором успешности вуза. Если в университете отсутствует эффективная стратегия по интеграции этих подходов, можно говорить о том, что у такого вуза нет будущего» [4]. Таким образом, университетам для повышения своей конкурентоспособности на рынке образовательных услуг необходимо использовать пре-

имущества онлайн образования для модернизации своего образовательного процесса, через интеграцию MOOK с учебным планом.

Использование онлайн-курсов как ресурса для неформального образования – одна из современных мировых тенденций, подтверждающаяся ежегодным возрастанием числа слушателей, изучающих курсы различной тематики на онлайн-платформах добровольно. Растет и число учебных заведений, заинтересованных в создании собственных MOOK. Так, за период с 2014 по 2017 годы число вузов, организующих онлайн-курсы, выросло в два раза: с 400 до 800 университетов.

Увеличивается и число доступных MOOK: если в 2014 году провайдеры могли предложить пользователям около 2400 курсов, в 2015 – около 4000 курсов, в 2016 – почти 7000, то в 2018 – 9500 курсов.

Аналогично возрастает и интерес пользователей к данной образовательной технологии, например, совокупная аудитория слушателей MOOK за два года (с 2014 по 2016 годы) выросла в три раза: если в 2014 году 18 миллионов людей зарегистрировались хотя бы на один курс, то уже в 2016 эта цифра составила 58 миллионов, 2018 – более 80 миллионов [4].

Еще одна мировая тенденция – использование онлайн-курсов в качестве формального образования. Ведущие российские университеты в последние годы встроили MOOK в учебные планы своих образовательных программ или в индивидуальные учебные планы своих студентов.

Существующая нормативная база, регулирующая систему образования в Российской Федерации, не устанавливает запретов на использование университетами при обучении студентов онлайн-курсов как самостоятельно разработанных, так и онлайн-курсов дру-

гих университетов. Более того, приоритетный проект "Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [5], в явном виде нацеливает университеты на расширенное использование качественных онлайн-курсов в образовательном процессе вуза.

На основании обзора работ, посвященных МООК, и сайтов университетов можно увидеть, что интеграция массовых открытых онлайн курсов в учебный процесс в университетах – перспективная область, имеющая ряд преимуществ [1, 6]. Однако стоит отметить, что на текущий момент нормативные и образовательные условия внутри большинства российских вузов не способствуют тому, чтобы данный процесс был реализован в полной мере. Использование МООК в региональных университетах на данный момент представлено скорее единичными случаями.

На основе анализа опыта интеграции массовых онлайн-курсов в учебную деятельность вузов можно выделить три основные модели сочетания массовых онлайн-курсов других вузов и традиционных занятий: модель полной замены учебной дисциплины, модель «смешанное обучение» и МООК как дополнительный материал.

Модель полной замены учебной дисциплины на МООК других университетов редко реализуется на практике региональными вузами, либо применяется в очень маленьких группах, поэтому делать выводы об её эффективности достаточно сложно. В большинстве случаев аудиторные занятия по предметам заменяются онлайн-курсами по выбору либо самих студентов, либо из списка, предложенного преподавателем.

Модель смешанного обучения (blended/hybrid/flipped learning) предполагает использование МООК других университетов параллельно с аудиторными занятиями, при этом материалы

МООК могут полностью соответствовать программе курса и применяться в полной мере либо использоваться частично, как дополнение к основному курсу.

В данный момент, на основе информации о проведенных ранее исследованиях, существует следующая классификация МООК, которые интегрированы в учебный процесс вузов в рамках смешанного обучения [1]:

1. По числу адаптированных МООК: интеграция в учебный процесс 1 курса или интеграция в учебный процесс нескольких курсов.

2. По месту МООК в учебной программе: МООК полностью или частично заменяет аудиторные занятия, либо используется как дополнение к существующему традиционному курсу.

Внедрение данного формата обучения имеет свои преимущества по сравнению с полной заменой учебного курса МООК, поскольку студенты редко участвуют в онлайн-форумах на образовательных платформах, предпочитая обсуждать возникающие у них вопросы лично с преподавателем.

Необходимо отметить, что качество онлайн-курсов на ряде онлайн-платформ в текущий момент таково, что курсы, реализуемые в таком формате, можно использовать как полноценную замену учебных дисциплин, входящих в учебные планы университетов. Одной из платформ с гарантированным качеством онлайн-курсов является русскоязычная Национальная платформа «Открытое образование», созданная при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации.

Можно назвать следующие преимущества использования «чужих» МООК.

1. Соответствие требованиям ФГОС, так как МООК предполагает применение новых методов обучения.

2. Рост виртуальной академической

мобильности в вузе.

3. Решение вопроса нехватки в вузе высококвалифицированных кадров определенной квалификации.

4. Гибкость планирования учебного процесса и индивидуальные образовательные траектории.

5. Оптимизация затрат на реализацию новых образовательных программ.

6. Расширение для обучающихся списка дисциплин по выбору.

7. Возможность учиться у ведущих специалистов по своему профилю.

8. Возможность независимого итогового контроля с процедурой прокторинга.

9. Создание позитивного имиджа университета-реципиента за счет сотрудничества с ведущими отечественными университетами.

Безусловно, прежде чем внедрять в учебный процесс любую новую образовательную модель, необходимо оценить возможные риски и препятствия, с которыми можно столкнуться в ходе реализации нового проекта.

Препятствия, с которыми могут встретиться университеты при внедрении MOOK могут быть представлены тремя группами:

1. Сопротивление преподавателей и руководителей кафедр, институтов, факультетов.

2. Сопротивление финансовой и юридической служб университета.

3. Сопротивление со стороны студентов.

Остановимся подробнее на каждой группе препятствий.

1. Сопротивление преподавателей и руководителей кафедр, институтов, факультетов.

Основные причины и страхи: потеря нагрузки, как следствие, сокращение штатной численности и увольнение преподавателей.

Дополнительные причины: слабое представление ППС о качестве кон-

тента современных MOOK, отсутствие доверия к контролю за качеством обучения, а также предположения о возможной фальсификации результатов. Нежелание изучать новые средства и технологии организации учебного процесса [2].

Что касается опасения ППС о сокращении научно-педагогического состава при использовании онлайн-курсов, можно привести следующие данные научных исследований, проведенных Уральским федеральным университетом совместно с Высшей школой экономики, которые разоблачают этот миф:

- Продолжительность жизни онлайн-курса составляет от 1 до 5 лет, при условии хотя бы его минимальной актуализации.

- Существуют высокие (специфические) требования к контенту курса (продолжительность видео, качества проработки текстового, визуального и графического контента и др.) со стороны обучающихся (поколение цифровых аборигенов).

- Стоимость создания массовых открытых онлайн-курсов настолько высока, что если учебное заведение имеет доступ исключительно к отечественным платформам, то окупаемость вложений только в создание MOOK может быть достигнута, при благоприятном стечении обстоятельств и грамотной стратегии, только на 5-8 запуск курса (т.е. спустя 2-4 года).

Для уменьшения или снятия этого риска необходимо организовать серию мероприятий в вузе: коллективные обсуждения, презентации, демонстрации возможностей современных онлайн-курсов, их целей, задач, возможных выгод. Преподавателям можно предложить пройти самим обучение на MOOK[4].

2. Сопротивление финансовой и юридической служб университета.

Основная причина: нежелание ме-

нять привычные практики, так как заключение сетевых договоров со сторонними университетами об участии в реализации образовательных программ потребует выделения финансирования в расчете на одного студента, сопровождения договоров и пр.

Это препятствие можно преодолеть, предъявляя соответствующим службам образцы разработанных документов (договоров, положений, регламентов и т.п.), выдержки из федеральной нормативной базы, а также опираясь на имеющиеся практики успешной интеграции MOOK в других университетах.

Для успешной интеграции MOOK в учебный процесс в будущем некоторые вузы уже приняли соответствующие нормативные документы, которые регламентируют порядок замены учебных дисциплин онлайн-курсами. И хотя в большинстве своем они пока не имеют опыта сочетания или замены традиционных занятий MOOK, однако, они обладают необходимыми для этого правовыми основами.

3. Сопротивление со стороны студентов

Стоит отметить также возможные сложности, с которыми могут столкнуться студенты при прохождении MOOK в качестве учебной дисциплины в университете:

1. Необходимость самоорганизовываться для прохождения курса, в данном случае полагаться нужно будет в основном на внутреннюю мотивацию.

2. Отсутствие личного контакта с преподавателем, нет возможности сделать уточнения при затруднениях в разборе материала.

3. Система формирования оценки может вызывать у студента вопросы. Например, на платформе Coursera работа студента оценивается тремя такими же студентами по заданным критериям, что может вызывать затруднения у некоторых обучающихся.

4. Время запуска MOOK на платформе может не совпадать со временем прохождения дисциплины в вузе, и если студент до начала очного курса не принес сертификат о прохождении MOOK, то у него появляется задолженность.

Возможно, именно этими сложностями обусловлено то, что при наличии альтернативы MOOK, не более 30% студентов группы выбирают этот вид обучения.

Однако анализ научных статей и успешных практик по данной проблематике позволяет сделать вывод о возможности успешной интеграции MOOK в учебные планы образовательных программ при условии сотрудничества с надежной и проверенной платформой онлайн-обучения.

Проект "Национальная платформа открытого образования" имеет ряд очевидных преимуществ на сегодняшний день. Проект ориентирован на широкое сотрудничество между университетами. Онлайн-курсы Платформы могут быть включены в учебные планы студентов любого вуза России. Платформа обеспечивает заключение сетевых договоров между университетом-реципиентом и университетом-провайдером услуг.

В сравнении с курсами других платформ онлайн-обучения, курсы национальной платформы имеют определенные особенности:

1. все курсы разрабатываются в соответствии с требованиями ФГОС;

2. все курсы соответствуют требованиям к результатам обучения образовательных программ, реализуемых в вузах;

3. особое внимание уделяется эффективности и качеству онлайн-курсов, а также процедурам оценки результатов обучения;

4. платформа обеспечивает заключение сетевых договоров и другую нормативно-правовую поддержку использо-

вания MOOK [4].

Выводы. Анализ современных образовательных трендов позволяет сделать выводы о необходимости внедрения онлайн образования в существующие практики высших учебных заведений. Именно онлайн образование дает возможность выстроить грамотную стратегию развития академического

сообщества вуза в условиях информатизации и цифровизации всех сфер общественной жизни. На сегодняшний день наиболее перспективной платформой онлайн образования представляется Национальная платформа «Открытое образование», созданная при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации.

Список литературы

1. Бебнев А. Е. Массовые онлайн курсы как новая инновационная тенденция образовательной сферы // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 5–10.
2. Захарова У. С., Танасенко К. И. MOOK в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 176–202.
3. Лисица И. В. Вторичные смыслы в британской рок-поэзии 1960-1970-х годов и их языковое выражение // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена: Научный журнал. СПб., 2008. № 35(76-1). С. 221–227.
4. Национальная платформа «Открытое образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://openedu.ru/partners/apply> (дата обращения: 14.01.2020).
5. Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» // Президиум Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 25 октября 2016 г. № 9) [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf> (дата обращения: 14.01.2020).
6. Титова С. В. Массовые открытые онлайн-курсы в российском образовании: миф или реальность? // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 1. С. 53–65.
7. Хорошилова С. П., Костина Е. А., Бородина Т. Л. Сетевая форма реализации магистерской программы: опыт и перспективы // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. С. 70.

УДК 8.811+372.881.1

А. Н. Чистякова

(Новосибирский государственный педагогический университет)

ОТРАБОТКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ С СУФФИКСОМ 族 КАК МЕТОД РАСШИРЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА У СТУДЕНТОВ

Язык – это явление постоянно меняющееся. Одним из примеров в китайском языке является появление серии новых слов с суффиксом 族. Разбор неологизмов помогает не только расширить словарный запас студентов-китаистов, но и лучше понять современные общественные явления, повысить уровень культурной грамотности обучающихся.

Ключевые слова: язык, неологизмы, студенты-китаисты, уровень культурной грамотности студентов.

Chistyakova A. N.

WORKING OUT WORD FORMATION WITH THE SUFFIX 族 AS A METHOD OF EXPANDING THE VOCABULARY OF STUDENTS

Language is a continuously changing phenomenon. And the rang of the new words containing 族 suffix appeared recently, can serve as an example of such changing. Analysis of neologisms cintributes to both, enlarging the vocabulary size of students learning Chinese, and to better understanding of today's public events, as well as to improving the cultural literacy level of such students.

Keywords: the language, the neologisms, the students learning Chinese Chinese, the cultural level of the students.

Язык находится в постоянном процессе изменения. Наиболее быстрым изменениям подвержен лексический состав языка. Изменение языка, как правило, начинается с использования новых слов в речи молодого поколения. Это можно заметить на примере новых слов, появившихся в китайском языке за последние 10-15 лет (вся компьютерная терминология, мультидисциплинарные исследования и т.д.).

Как отмечают И.Д. Клейн и В.Д. Щичко, в процессе словообразования создаются неологизмы, которые отражают перемены в жизни народа. Они связаны с существующими словами, но это качественно другое явление. Новое слово может сохранять звуковой облик, но приобретает новую сферу употребления [3, с. 85].

Как правило, появление новой лексики связано со следующими явлениями:

1) появление в жизни новой реалии, предмета или понятия, ранее отсутствующих в культуре; 2) необходимость обозначить явление, ранее существующего, но не имевшего соответствующего обозначения в языке; 3) появление более удобного однословного обозначения взамен сочетанию; 4) необходимость подчеркнуть изменение предмета в меняющемся обществе; 5) влияние иностранной культуры на жизнь общества, в нашем случае китайского, т.е. заимствование слова из другого языка [4]. Можно добавить 6) внутриязыковые процессы, при которых слово или выра-

жение, изначально придуманное и употребляемое небольшой группой людей, распространяется на язык всей нации.

Задача настоящей статьи на примере работы с новыми словами с суффиксом 族 показать варианты работы со студентами для расширения их вокабуляра. Данные, приведенные в статье, автор использовал в курсе «лексикология китайского языка», «культура Китая» и для углубления фоновых знаний студентов-китаистов.

*(Необходимо отметить, что в настоящей статье автор не рассматривает вопрос о делении слова и морфемы, слова и словосочетания, и вопросы, связанные с проблемами деления морфологии, а следует лексикологической традиции, вслед за В. И. Гореловым [2], А. И. Семенас [5], будем называть 族 «суффиксом»).

Сам по себе иероглиф 族 имеет множество лексических значений: 1) род, клан; фамилия; 2) сородичи, родственники; 3) группа людей, объединенных общей чертой или занятием, и другие [1].

Суффикс 族 по аналогии с суффиксом 家 образует лексические единицы, которые по своим семантико-морфологическим характеристикам относятся к категории существительного. Но в отличие от 家, выступая как словообразовательный суффикс существительных, он продолжает нести свое лексическое значение.

Стандартный вопрос с использовани-

ем 族, который задают китайцы и который присутствует в учебных материалах ограничивается: 你是哪一族? Какой ты национальности? Стандартный ответ: 我是汉族/ 白族 Я ханец/ принадлежу к народности бай.

Однако 族 в последнее время часто используется в словообразовании, создании неологизмов с новым значением, и появился новый вопрос: 你属于哪一族? К какому типу (клану) людей ты принадлежишь/относишься? Эти два варианта вопроса имеют общее употребление.

Это явление сравнительно новое: даже в «Лексикологии» 2013 года [3] и в китайских учебных пособиях не описывается в качестве примеров суффикс 族, в самом быстро дополняемом и обновляемом электронном словаре БКРС отсутствует перевод многих слов с данным аффиксом. Это также позволило работать со студентами над этимологией слов и выработкой навыков перевода.

Разберем некоторые примеры.

低头族: «поколение с опущенной вниз головой». Переводится как заядлые любители мобильных устройств, гаджетозависимые. Это те, кто постоянно ходит с опущенной головой, уткнувшись в телефон, и ничего не видит. По одной из версий слово пришло из Большого словаря Маккоури австралийского английского (The Macquarie Dictionary) от «Phubbing» [6]. 低头族 – так же название знаменитой песни 2016 г. известного поп-певца Чжэнь Юаня на слова гонконгского автора.

Примеры употребления: 在中国大街小巷上全是低头族, 而且现在低头族的年龄越来越小, 对于孩子的发展健康是很不利的。В Китае повсюду любители гаджетов. Их возраст все молодеет. Это вредит здоровью и развитию детей.

本本族: В словарях еще отсутствует перевод данного слова. Но по этимологии происхождения и из контекста мож-

но определить как человек/ поколение с сертификатом, удостоверением, но которое не используется. Изначально это понятие возникло применительно к людям, которые имели водительское удостоверение, но не имели автомобиля. Сейчас этот термин применяется к людям, которые заканчивают курсы, получают сертификаты, дипломы, но не используют их.

Пример употребления: 如何从“本本族”迅速成为“老司机”? Как из «цыпленка» превратиться в «лебедя»? (досл.: как из обладателя водительские прав превратиться в опытного водителя?)

月光族: часто переводят как «люди лунного света», живущие от зарплаты до зарплаты. Но здесь «光» имеет значение не «свет», а «голый, дочи́ста без остатка, лы́сый», т.е. те, кто остается «голыми» к концу месяца. БКРС дает следующее объяснение: «the Moonlight Clan (тип людей, которые подчистую и часто очень быстро тратят свой месячный доход, еще до получения нового)» [1].

Пример употребления: 在早几年前流行一句话“十个年轻人, 九个是月光族”。В последние несколько лет популярна фраза «из 10 молодых людей 9 живут от зарплаты до зарплаты».

“月光族”不可怕, 可怕的“月负族”已经慢慢的蔓延了…… Не страшно, когда живешь «от зарплаты до зарплаты». Страшно, когда в «минусе», постепенно захватывает такая тенденция...

月负族 те, кто к зарплате остается с минусом. Здесь выбирается значение 负 «минус, долг, задолженность».

星光族 слово-аналог вышеприведенному примеру, с той разницей, что всю зарплату они тратят за неделю. В основном применяются к молодежи. 星 сокращение от 星期 «неделя», а вовсе не «свет звезды».

Пример употребления: 星光族一般都是年轻一代, 他们与父辈勤俭节约的消

费观念。Люди, тратящие все деньги за неделю – это в основном молодое поколение. Их потребительская концепция сводится к тому, чтобы жить за счет бережливого старшего поколения.

日光族 вариант от предыдущих, но подразумеваются те, кто тратит все деньги в день получения зарплат или оплачивают в день зарплаты кредиты.

Пример употребления: 你是月光族, 星光族, 日光族, 还是透光族??? Ты к кому относишься? Живешь от зарплаты до зарплаты, тратишь деньги за неделю, за день или вообще живешь в кредит???

透光族 – это поколение, которое живет за счет кредитов. Здесь сокращение от 透支 «овердрафт, перерасход».

Пример употребления: 小伙月入4000元无存款 “透光族”如何理财买房. У парня доход 4000 юаней в месяц, без счетов в банке. Как те, кто живут за счет овердрафтов, управляют финансами и как купить квартиру.

啃老族 «грызущие старших». Варианты 吃老族 «поедающие старших» или 傍老族 «опирающиеся на старших», т.е. это люди, живущие за счёт родителей.

Пример употребления: 目前中国的啃老族已经占据了中国的60%的家庭. В современном Китае семей, где молодые сидят на шее у родителей уже более 60%.

傍老族”对传统家庭伦理的冲击 «Поколение, живущее за счет стариков» – это конфликт с традиционными представлениями о семье

尼特族 Поколение «не-не»* (БКРС дает значение «поколение ни-ни»). Это тайваньский вариант произношения с английского. Поколение «не-не» (не работает и не учится). Калька с английской аббревиатуры NEET: Not in Employment, Education or Training [1] Изначально выражение получило хождение в Англии, потом постепенно распространилось на другие страны.

Пример употребления: 韩国 “尼特

族” (指不升学、不就业、不进修的青年群体), 与日本蛭居族、台湾鲁蛇、香港双失青年、大陆啃老族共同组成了东亚“垮掉的一代”。

Корейское поколение «не-не» (которое не учится, не работает), японские хиккикомори (или, в просторечии хикки, — японский термин, обозначающий людей, отказывающихся от социальной жизни и, зачастую, стремящихся к крайней степени социальной изоляции и уединения), тайваньские «лузеры», гонкогские безработные (кто потерял работу и не учится), «поколение, которое живет за счет старших» в материковом Китае сформировали так называемый «пояс разбитого поколения» в Восточной Азии.

榴莲族 «поколение дуриана». Так молодое «клубничное поколение» называет «закостенелое старшее поколение». Объяснение такое: дуриан – это фрукт из юго-восточной Азии с жесткой кожурой. Он известен тем, что ужасно пахнет, запрещен к транспортировке в самолетах и даже запрещен вход с ним в гостиницы. Возможно, его неприглядный вид и запах стали причиной названия всего непрогрессивного и «неприкосновенных ценностей» старшего поколения.

Второе значение более распространенное 榴莲族 «сотрудник», который способный, но с ним неприятно иметь дело/работать. В значении: «упрямый, грубый». Считается, что значение пришло из популярной группы «Майские деньки (五月天)», оно было использовано в песне «Микки-маус»: “谁是草莓族, 你才是榴莲族, 一身伤人顽固, 伤害我, 还要我不哭. Кто тут «не хочет взрослеть» (досл. из клубничного поколения, да ты только вонючка (досл. из поколения дуриана). Своим упрямством ты ранишь людей, ранишь меня, но я все еще не плачу [7].

Антоним этого сочетания 草莓族 «клубничное поколение». Поколение,

которое не хочет взрослеть и становиться родителями. Это люди, рожденные после 80-х. Хотя на первый взгляд они выглядят свежо и эффектно, плохо переносят неудачи, плохо работают в команде, их инициатива и энтузиазм хуже, чем у предыдущего поколения. Первый раз это слово появилось в книге Вэн Цзинъюя «Офисные истории», изданной в 1993 году. Оно использовалось автором для описания молодежи 60-х, но масс-медиа быстро подхватили этот термин и перенесли его на молодежь 80-х [8].

Пример употребления: 了解孩子为什么成了草莓族? Понимаете, почему дети превращаются в «клубничное поколение»?

上班族: люди, ежедневно отправляющиеся на работу; служащие офисные работники. Изначально означало «белые воротнички», но постепенно приобрело оттенок «работающие», «трудяги».

Пример употребления: 上海电子商务有限公司 ООО Шанхайская компания по электронной торговле «Трудяги».

上班族信用贷款-工资贷款是指按借款人月工资收入的一定比例, Кредитный займ офисного работника – кредит на заработную плату- это определенный процент от ежемесячного дохода заработной платы заемщика.

蚁族: «досл. муравьи, муравьиное племя». Это понятие изначально относилось к японской корпоративной культуре. Так называли японских рабочих, что они работают коллективно, упорно трудятся и как правило живут рядом. Потом распространилось на поколение, рожденное после 1980. Безработные или низкооплачиваемые выпускники вузов, которые живут по несколько человек в одной комнате.

В 2012 году в Китае вышел 33 серийный мотивационный сериал с названием «Борьба муравьев» (蚁族的奋斗).

Пример употребления: 很多“蚁族”

们连正式的劳动合同都没签订. Многие из «муравьиного поколения» даже не подписали официальных трудовых договоров.

Вариант: 蚁居族 «живущие, как муравьи».

丁克族: «поколение DINK» Образовано от англ. DINK – Double Income No Kids, т.е. семьи без детей с обоими работающими супругами.

Пример употребления: 为啥越来越多90后选择当不婚族、丁克族, 是自私还是经济压力大? Почему все больше людей, родившихся после 90-х годов, не женятся и создают семьи без детей. Это эгоизм или слишком большое социальное давление?

哈韩族: молодые люди, любящие корейскую попсу или кино.

Вариант: 哈日族: молодые люди, любящие японскую попсу или кино.

Иероглиф哈 часто используется среди молодежи на Тайване, означает чего-то очень хотеть, вплоть до сумасшествия

Пример употребления: 哈韩族都是从哪了解到韩国明星的?为什么不哈的人都没听说过这些人? Поклонники корейской попсы, откуда берут всех этих корейских звезд? Почему, кто не фанат Кореи, то о них ничего не слышал?

考碗族: досл. сдающие экзамен на чашку (риса). Люди, всеми силами стремящиеся сдать экзамен на госслужбу, чтобы обеспечить себя стабильной работой. Это выражение отсылает нас к традиционному 砸饭碗. А про человека, который потерял работу, говорят: «Он разбил свою чашку с рисом».

Пример употребления: 从lz的高中同学,到自己的妹妹,都是考碗族. Все до единого, от моего одноклассника из Ланьчжоу до моей младшей сестры, хотят пойти на госслужбу.

网购族: те кто увлекаются или привыкли покупать все через Интернет.

Пример употребления: 与2016年相比, “网购族”人数实现了快速增长, 你是其中

— членом? По сравнению с 2016 годом количество «делающих покупки через Интернет» растет быстрыми темпами. Ты тоже среди них?

飞鱼族: «досл. клан летающей рыбы». Происходит от английского «flying fish family». Означает семью, которая готова пожертвовать всем, чтобы отправить своих детей учиться за границу. По другой версии это одно из 171 новых китайских слов, объявленных Министерством образования в 2007 году. Оно возникло из первого европейского и американского тематического романа о бизнес-школе «Парижская летучая рыба». «Поколение летучих рыб» относится к особой китайской группе, которая добилась хороших результатов в Китае, но решила отказаться от всего и отправиться учиться в известное зарубежное учебное заведение [9].

Пример употребления: 说说“飞鱼族” – 20世纪90年代中后期, 经过海外大环境历练的高学历归国人员被媒体炒作为“海归(海龟)派. Поговорим о «летучих рыбах». Те, кто из поколения после середины 90, прошел обучение за границей и вернулся на родину, были названы в СМИ «вернувшимися из-за моря» (морскими черепахами).

Таким образом, рассмотрев более 20 определений с суффиксом 族, можно говорить о следующем.

1) Данный суффикс активно участвует в процессе словообразования, и слов с его «участием» становится все больше.

2) При словообразовании, как правило, принимает перед собой двусложные

слова. Поэтому в работе со студентами мы должны рассматривать его на равнее со словообразовательными суффиксами 家, 者 и другими.

3) Переводы многих слов, как на русский, так и английский отсутствуют или переведены не совсем точно. В целом этот суффикс обозначает группу или даже поколение людей, объединенных одним общим признаком. Есть проблема перевода этих понятий. Поэтому студенты при переводе, изучив этимологию, учитывая контекст употребления, могут предложить и обсудить варианты перевода.

4) Эти слова – пример межкультурной коммуникации: истоки могут быть в соседних культурах, японской или корейской, но и через Тайвань или Гонконг могут приникать «кальки» с английского языка.

5) Безусловно, язык является отражением социальной трансформации, что и демонстрирует появление новых «кланов», «групп», «поколений» в китайском обществе. Через них мы отслеживаем тенденцию любви ко всему иностранному, снижение авторитета старшего поколения, нежелание или неумение приспособиться к жизненным трудностям и другие тенденции.

6) Данные выражения используются не только в названии китайских сайтов, компаний, но популярных песен, сериалов, книг. Поэтому можно предложить студентам самостоятельно ознакомиться с дополнительными материалами по теме, тем самым, стимулируя самостоятельную работу студентов.

Список литературы

1. БКРС. Большой китайско-русский словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://bkrs.info/> (дата обращения 25.09.2019).
2. Горелов В. И. Лексикология китайского языка. М.: Просвещение, 1984. 216 с.
3. Клейн И. Д., Щичко. В. Ф. Лексикология Китайского языка. М.: Восточная книга, 2013. 272 с.
4. Рахманова Л. И., Суздальцева В. Н. Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Морфология: учебное пособие. М.: Из-дво МГУ, 1997. 480 С.
5. Семенов А. Л. Лексика китайского языка. М. АСТ: Восток-Запад, 2005. 310 с.

6. 低头族 «поколение с опущенной вниз головой». // [Электронный ресурс]. URL: <https://baike.baidu.com/item/%E4%BD%8E%E5%A4%B4%E6%97%8F/9203773?fr=aladdin/> (дата обращения 25.09.2019) (на кит. яз.).

7. 榴莲族 «поколение дуриана» [Электронный ресурс]. URL: <https://baike.baidu.com/item/%E6%A6%B4%E8%8E%B2%E6%97%8F/1340599?fr=aladdin> (дата обращения 25.09.2019) (на кит. яз.).

8. 草莓族 «клубничное поколение». [Электронный ресурс]. URL: <https://baike.baidu.com/item/%E8%8D%89%E8%8E%93%E6%97%8F/101973?fr=aladdin> (дата обращения 25.09.2019) (на кит. яз.).

9. 飞鱼族: «поколение летающих рыб». [Электронный ресурс]. URL: <https://baike.baidu.com/item/%E9%A3%9E%E9%B1%BC%E6%97%8F/2166073?fr=aladdin> (дата обращения 25.09.2019) (на кит. яз.).

УДК 372.881.111.1

Е. А. Юхмина, А. Э. Нурова

(Челябинский государственный университет)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматриваются теоретические основы проектной методики в обучении иностранным языкам и ее преимущества по отношению к традиционному подходу. На современном этапе развития система образования имеет тенденцию к постепенному сдвигу к ориентированному на обучающегося сотрудничеству, где обучающийся играет активную роль. Нестандартные технологии, поощрение творческого стремления учителя, профессиональное продвижение и внедрение инноваций полезны в обучении и учебном процессе.

Ключевые слова: метод проекта, типология проектов, коммуникативная компетенция, мотивация, проектные формы.

Yukhmina E. A., Nurova A. E.

PECULIARITIES OF PROJECT ACTIVITY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article discusses the theoretical basis of the project methodology in teaching foreign languages and its advantages in comparison with the traditional approach. At the present stage of development, the education system tends to a gradual shift to a student-centered cooperation, where the student plays an active role. Non-standard technologies, encouragement of creative aspiration of the teacher, professional growth, and introduction of innovations is useful in training and educational process.

Keywords: project method, project typology, communicative competence, motivation, project forms.

Введение. В последние годы проблема применения инновационных технологий в образовании становится все более актуальной. В первую очередь – это новые формы и методы обучения (*метод перевёрнутого класса (flipped classroom), метод экстремальных / проблемных ситуаций, метод погружения в языковую среду, технология коллажирования, драматизация, ролевые игры, решение кейс-ситуаций, метод управления проектами (scrum methodology), метод хакатон (hackathon), интеллект-карты (mindmapping) и другие*), новые

подходы к преподаванию иностранных языков (*интерактивное обучение, проектное обучение, проблемное обучение*), а также новые средства технической поддержки процесса обучения (*сочетание методов традиционного и электронного обучения (blended learning), создание электронных и дистанционных курсов*). Преподавание иностранного языка нацелено на формирование коммуникативной компетенции для целей бытового, делового и профессионального общения, обеспечения возможности академической мобильности обучающихся, расширения кругозора, межкультурной коммуникации, приобретения умений работать с печатными и аудио-данными на разных носителях, овладение критическим и творческим мышлением и т.д.

В настоящее время федеральный государственный образовательный стандарт становится одним из главных элементов в развитии российской школы и его реализация регламентируется законом «Об образовании РФ». В связи с этим возникает потребность и необходимость обратить большее внимание на организацию проектной деятельности школьников, так как этот метод позволяет обучающимся заниматься исследовательской деятельностью, формирует умение заниматься поиском и анализом большого массива информации, самостоятельно организовать работу по проекту. Другими словами – то, что раньше обучающиеся могли сделать коллективно или в команде, теперь смогут сделать индивидуально. Образовательный процесс требует изменения форм и способов ведения образовательной деятельности. Этим обусловлено появление и использование в образовательном пространстве новых методов и подходов на основе проектной и исследовательской деятельности обучающихся. ФГОС регламентирует проектную и исследовательскую деятельность обучающихся,

из чего следует, что все учащиеся должны применять свои знания в рамках данной деятельности. Образовательные программы школьных предметов все больше отдают предпочтение методу проектов. Современное общество само диктует сегодня необходимые навыки, которыми должен обладать выпускник школы. Во-первых, свободно владеть информационными технологиями (компьютером, смартфоном, планшетом и иными электронными устройствами), легко ориентироваться в информационном поле на площадках социальных сетей; во-вторых, уметь быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, выстраивать свою траекторию развития и образования; в-третьих, выстраивать систему в любой сфере знания; в-четвертых, на практике применять полученные знания и т.д.

Задачи учителя состоят в том, чтобы создать условия для практического изучения иностранного языка для каждого обучающегося, использовать на практике такие методы и формы обучения, которые позволили бы каждому обучающемуся показать свою активность, свою креативность, повысить познавательную активность учащихся при изучении иностранных языков. Использование современных инструментов, таких как компьютерные программы, интернет-технологии, а также совместное обучение и технология проектов, может решить эти проблемы.

Цель настоящей работы – изучить понятие и отличительные особенности проектной деятельности в обучении иностранным языкам.

Материалы и методы. Теоретико-методологическую базу настоящего исследования составляют работы российских и зарубежных педагогов, ученых, исследователей: Е.А. Вохменцевой, Т. Новиковой, Е.С. Полата, Н.О. Гафуровой, Н.Д. Гальсковой и др. Проведен анализ теоретического материала рос-

сийских и зарубежных авторов, изучена типология и цели использования проектной деятельности в обучении иностранным языкам.

Результаты работы. Как справедливо отмечает Е.С. Павлова, одной из основных проблем современной школы является снижение интереса обучающихся к учебе. Возникает вопрос: какую форму обучения выбрать, какие методы и технологии использовать, чтобы обеспечить эффективное освоение обучающимися образовательной программы, каким образом повысить их мотивационный потенциал [7]. И в данном случае метод проектов является одной из самых актуальных и востребованных образовательных технологий в обучении иностранному языку, которая позволяет мотивировать обучающихся, улучшить их знания, умения и навыки, сделать урок ярким, запоминающимся и увлекательным. Кроме того, проектная технология позволяет создать «гибкую модель образовательно-воспитательного процесса» [1], которая способствует развитию наблюдательности и системного мышления.

Благодаря своей дидактической сущности проект:

- формирует у обучающихся умения находить недостающую информацию из различных источников, проверять правильность своих ответов и предположений, анализируя данные, при проведении экспериментов и исследований;
- развивает культуру самоорганизации и саморазвития;
- дает представление о научном процессе (как, например, в случае с исследовательскими проектами: выдвижение гипотезы, сбор и анализ материала, подтверждение или опровержение гипотезы, выводы / результаты исследования);
- развивает навыки общения и публичного выступления (защита проекта, вопросно-ответная сессия); умения работы с информационными техноло-

гиями (подготовка презентации).

Все эти факторы создают языковую среду, которая приводит к появлению естественной потребности взаимодействовать на иностранном языке. Что же такое проект? *Проект* в рамках урока по иностранному языку – это организованный учителем и выполняемый обучающимися комплекс заданий или действий, который ведет в конечном итоге к созданию какого-либо итогового творческого продукта в соответствии с поставленными целями и задачами. Конечный продукт может представлять собой, например, письменный отчет, устное представление или модель.

Проектное обучение не противоречит традиционным способам обучения. Оно помогает активировать и заинтересовать обучающихся. Последние занимают активную позицию, т.е. из реципиентов готовых знаний превращаются в исследователей и начинают осознанно воспринимать новую информацию. Такая мотивация – желание успешно развивать тему проекта – зачастую сильнее, чем требования родителей и учителей усердно учиться, чтобы получить отличные и хорошие оценки [8]. Основной *целью* использования проекта в обучении иностранным языкам – эффективное овладение обучающимися коммуникативными компетенциями. Обучающиеся в процессе работы и защиты проекта учатся выражать свое мнение, берут на себя личную ответственность за продвижение в обучении, включаются в практическую деятельность. Как отмечает в своей работе Н.Д. Гальскова, **«формировать и совершенствовать коммуникативную компетенцию следует в совокупности всех ее составляющих, а именно:**

- речевой компетенции – совершенствование коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме);

- умение планировать свое речевое и неречевое поведение;
- языковой компетенции – систематизации ранее изученного материала;
- развитие навыков оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях;
- социокультурной компетенции – увеличения объема знаний о социокультурной специфике англоговорящих стран;
- компенсаторной компетенции – дальнейшего развития умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче иноязычной информации;
- учебно-познавательной компетенции – развитие общих и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком, удовлетворять с его помощью познавательные интересы в других областях знания»[3].

Также проектная деятельность формирует информационную компетентность, которая вырабатывает способность самостоятельно работать со справочными книгами, находить необходимую информацию в различных источниках и видеть связи с другими отраслями знаний. Кроме того, проектное обучение способствует повышению личной уверенности обучающихся, развитию «командного духа» и навыков общения; обеспечение механизма критического мышления, умение находить способы решения проблем и развитие у обучающихся исследовательских навыков [6].

По мнению зарубежных исследователей (Дж. Дьюи, В. Килпатрика, Э. Коллингса) знания должны извлекаться из практической самостоятельности и личного опыта ребенка. Дж. Дьюи отмечал: «... знание, которое можно назвать знанием, умственное воспитание, ведущее к какой-нибудь цели – дается лишь в процессе близкого и реально-

го участия в активностях социальной жизни» [2]. Один из основных тезисов современного понимания проектного обучения: «Обучение посредством делания». Главное, что делает обучение успешным это связь обучения с жизнью ученика, игрой, трудом.

Знание типологии проектов и их структуры важно не только для общего понимания проблемы, но также и для того, чтобы учитель в процессе подготовки и подборки необходимых материалов для проекта, мог лучше ориентироваться в тонкостях разработки проектов и успешно координировать деятельность обучающихся, как при реализации индивидуальных, так и групповых проектов. В отечественной литературе Н.О. Гафурова различает следующие типы проектов:

Исследовательские. Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, актуальности предмета исследования для всех участников, социальной значимости, продуманных методов, в том числе экспериментальных, опытных работ, методов обработки результатов.

Творческие. Данные проекты не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников, она только намечается и далее развивается, согласно жанру конечного результата, обусловленной этим жанром и принятой группой логике совместной деятельности, интересам участников проекта. В данном случае следует договориться о планируемых результатах и форме их представления (совместной газете, сочинении, видеофильме, драматизации и др.).

Приключенческие, игровые. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения. Результаты таких проектов могут намечаться в начале

проекта, а могут вырисовываться лишь к его концу. Степень творчества здесь очень высокая, но доминирующим видом деятельности все-таки является игровая.

Информационные проекты. Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении, на ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такие проекты так же, как и исследовательские, требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической коррекции по ходу работы над проектом» [4].

Сюда следует добавить также **издательские проекты**, например, выпуск брошюры, стенгазеты, плаката, создание интеллект-карты и т.д. и **конструктивно-практические**, например, ведение наблюдения за каким-либо явлением, ведение дневника, создание игры или сценария праздника и пр.

В своих работах американские педагоги Э. Коллингси В. Килпатрик предлагали разделять проекты на следующие виды:

Экскурсионные (Excursion projects) – например, посещение библиотеки с иностранной литературой или спектакля на иностранном языке, цель которого – узнать, «как создавались и печатались книги и журналы, как происходит постановка спектакля и написание сценария».

Трудовые (Hand projects), которые «стремятся выразить различного рода мысли в конкретной форме – сделать карту страны или города, приготовить национальное блюдо».

Игровые (Play projects) – «праздник Масленицы, Пасхи, Рождества, праздники, устраиваемые с целью прославления важных событий, исторических героев».

Проекты рассказывания (Story projects) – сюда входят рассказы учени-

ков о различных историях, пение песен, слушание граммофонных рассказов с кратким изложением содержания [5].

По продолжительности проекты делятся на краткосрочные и долгосрочные. Обучающиеся решают практические задачи в течение нескольких дней или недель. Работа над проектом проводится как индивидуально, так и в группах. Работая в группах, участники совместного проекта распределяют роли и тем самым понимают, что успех зависит от вклада каждого участника. Проектная работа начинается в классе как занятие под руководством учителя. В зависимости от типа они могут быть представлены на следующем уроке или на последнем уроке. Важно организовать работу с использованием проекта, создавая наиболее благоприятные и комфортные условия для вовлечения обучающихся в творческий процесс, а также помочь им показать и проявить их креативные способности и потенциал. Проектные формы улучшают общую культуру общения и социального поведения в целом, а также дают обучающимся практические языковые навыки.

Проектная методика относится к нетрадиционным методам обучения, среди которых в англо-американской литературе выделяют следующие:

- Content and Language Integrated Learning (UNICOM) – Методика интегрированного предметно-языкового обучения;
- Community Language learning – Метод «Советника»;
- The Silent Way (K. Gattegno) – Метод «Тихого обучения»;
- Callan Method – «Метод Каллана»;
- Dogme Language Teaching – «Метод преподавания языка Догме»;
- Cognitive code-learning method – «Метод обучения когнитивного кода»;
- Suggestopedia (G. Lozanov) – Суггестопедический метод;

- Total Physical Response (Dr. James Asher) – Метод опоры на физические действия;

- Task-based method (N. Prabhu) – «Задания ориентированного обучения и преподавания.

Перечисленные методы и подходы к обучению иностранному языку возникли еще в 1970–80 х годах в период методологических экспериментов. Многие применяются и в настоящее время для подготовки к сдаче международных экзаменов. Они позволяют легко и быстро усваивать материал, эффективно развивать навыки говорения и аудирования, создавать ситуацию успеха. Обучение иностранным языкам с опорой на данные методы и подходы превращается в увлекательный творческий процесс, как для обучающихся, так и для учителя.

Таким образом, в отличие от традиционных методов, использование проектов и нетрадиционных подходов в обучении иностранным языкам отводит большую роль обучающемуся в получении знаний. Проектная деятельность предполагает решение учителем

не только учебных задач, но и создание условий для самостоятельных исследований учащихся, побуждая их развивать навыки анализа и принимать самостоятельные решения. Внедрение проектной деятельности в обучение иностранным языкам является необходимой предпосылкой решения образовательных задач. Постоянно развивающаяся система управления информацией в сочетании с технической поддержкой обеспечивает высочайшее качество учебного процесса. Использование проектов в рамках обучения иностранному языку позволяет разнообразить и усовершенствовать процесс обучения, а также оказывает положительное влияние на мотивацию обучающихся. Работа над проектом способствует успешности обучения, повышает активность и вовлеченность обучающихся в учебный процесс. Благодаря этому проектные технологии становятся все более популярными, и перспектива дальнейшего изучения особенностей проектной деятельности и применение ее на практике все более актуальны для педагогов.

Список литературы

1. *Вохменцева Е. А.* Проектная деятельность учащихся как средство формирования ключевых компетентностей // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. С. 58–65. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1390/> (дата обращения: 07.10.2019).
2. *Дьюи, Дж.* Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи. Берлин: Госуд. Изд-во. РСФСР, 1922. С. 36–48.
3. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. М.: Аркти, 2000. С. 38–39.
4. *Гафурова Н. О.* Проектный метод / О. Н. Гафурова, Е. Ю. Чурилова // Методист. 2012. № 9. С. 27–30.
5. *Килпатрик В.* Метод проектов в школе [Текст] / В. Килпатрик, Э. Коллингс. Берлин: Госуд. Изд-во. РСФСР, 1935. С. 47–55.
6. *Новикова Т.* Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование, 2000. № 7.
7. *Павлова Е. С.* Креативные методы и приемы работы на уроках английского языка // Молодой ученый. 2017. № 50. С. 252–254. URL <https://moluch.ru/archive/184/47174/> (дата обращения: 07.10.2019).
8. *Полат Е. С.* Метод проектов на уроках английского языка / [Текст] Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3. С. 17–24.

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом всероссийском научном периодическом журнале «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков». Журнал выходит с 2006 года 1 раз в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «НГПУ»).

Главный редактор журнала – кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ» Костина Екатерина Алексеевна.

Журнал адресован специалистам в области филологии и методики преподавания иностранных языков в средней и высшей школе.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты и магистранты.

Общие требования к статьям:

1. Материалы должны быть подготовлены к печати, иметь УДК.
2. Метаданные статьи на русском и английском языках:
 - сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;
 - название статьи (заглавными буквами);
 - аннотация (не менее 200 слов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;
 - ключевые слова (не менее 7).
3. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.
4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, ссылки должны оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5-2008.
5. Статья может сопровождаться фотографиями, контрастными по тону и цвету (печать журнала черно-белая). Статьи отправлять по адресу: ffl_nspu@ngs.ru
6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы отклоняются.