

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ



MODERN TECHNOLOGIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

УЛЬЯНОВСК 2015

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«УЛЬЯНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**Международная научно-практическая конференция
(Ульяновск, 20 января 2015 года)**

Сборник научных трудов

Ульяновск
УлГТУ
2015

УДК 681.518 (04)
ББК 32.96я43
С 56

Редакционная коллегия:

*Шарафутдинова
Насима Саетовна* ответственный редактор, кандидат филологических наук,
профессор, зав. кафедрой «Иностранные языки»
Ульяновский государственный технический университет

*Волков
Михаил Павлович* доктор философских наук, профессор
Ульяновский государственный технический университет

*Плужникова
Юлия Александровна* кандидат филологических наук, доцент кафедры
«Иностранные языки»
Ульяновский государственный технический университет

*Соснина
Екатерина Петровна* кандидат технических наук, доцент зав. кафедрой
«Прикладная лингвистика»
Ульяновский государственный технический университет

*Корухова
Людмила Владимировна* старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»
Ульяновский государственный технический университет

С 56 Современные технологии обучения иностранным языкам.
Международная научно-практическая конференция (Ульяновск,
20 января 2015 года): сборник научных трудов / отв. ред.
Н. С. Шарафутдинова. – Ульяновск : УлГТУ, 2015. – 206 с.

ISBN 978-5-9795-1358-4

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам», состоявшейся 20 января 2015 года в Ульяновском государственном техническом университете на кафедре иностранных языков.

В предлагаемом сборнике научных статей обсуждаются актуальные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков, а также современные вопросы лингвострановедения, транслятологии, межкультурной коммуникации и терминоведения.

Адресуется преподавателям иностранных языков, аспирантам, студентам и научным работникам языкового профиля.

Статьи печатаются в авторской редакции.

**УДК 681.518 (04)
ББК 32.96я43**

ISBN 978-5-9795-1358-4

© Коллектив авторов, 2015
© Оформление. УлГТУ, 2015

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION
Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education
ULYANOVSK STATE TECHNICAL UNIVERSITY

MODERN TECHNOLOGIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

International Theoretical and Practical Conference
(Ulyanovsk, January 20, 2015.)

Selected papers

Ulyanovsk
UISTU
2015

Editorial board:

<i>Sharafutdinova Nasima</i>	Editor-in-chief, Doctor of Philosophy, Professor Ulyanovsk State Technical University
<i>Volkov Mikhail</i>	Doctor of Philosophy, Professor Ulyanovsk State Technical University
<i>Pluzhnikova Yulia</i>	Doctor of Philosophy, Associate professor Ulyanovsk State Technical University
<i>Sosnina Ekaterina</i>	Doctor of Philosophy, Associate professor Ulyanovsk State Technical University
<i>Korukhova Lyudmila</i>	Senior Lecturer Ulyanovsk State Technical University

Modern Technologies of Teaching Foreign Languages. International Theoretical and Practical Conference: selected papers / Editor-in-chief N. Sharafutdinova. – Ulyanovsk: UlSTU, 2015. – 206 p.

ISBN 978-5-9795-1358-4

The book contains the proceedings of *Modern Technologies of Teaching Foreign Languages* International Theoretical and Practical Conference held by the Department of Foreign Languages at Ulyanovsk State Technical University on 20 January, 2015.

Topical issues of linguodidactics and methods of teaching foreign languages, new tendencies in languages, intercultural communication and many other aspects of linguistics, methodology and pedagogy are considered in the collected articles.

The material of this book is intended as a teaching aid. These papers can be useful for foreign language teachers, scientists and students studying languages.

The articles are published in author's edition.

ISBN 978-5-9795-1358-4

© Group of authors, 2015
© Design. UlSTU, 2015

ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборнике публикуются статьи, представленные на Международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам», состоявшейся 20 января 2015 года в Ульяновском государственном техническом университете на базе кафедры иностранных языков. Международная научно-практическая конференция «Современные технологии обучения иностранным языкам» проводится с 2005 года и стала уже традиционной.

В работе конференции приняли участие лингвисты, педагоги и молодые учёные из разных городов России: Москвы, Казани, Уфы, Ульяновска, Мирного, Воронежа, Волгограда, Ярославля, а также зарубежные коллеги из Германии, США, Греции, Китая, Грузии, Украины и Белоруссии. Заочное участие приняли наши коллеги, преподаватели и аспиранты, вуза-партнера из Украины – Горловского государственного педагогического института иностранных языков, Берлинского технического университета, Пекинского технического университета.

Статьи участников конференции посвящены актуальным вопросам лингводидактики и методики преподавания иностранных языков, новым тенденциям в исследовании языка, межкультурной коммуникации и терминоведения. Значительная часть докладов о новых методах и технологиях обучения иностранным языкам.

Материалы конференции, соответственно и сборника, распределены по трем исследовательским направлениям: «Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков», «Современные вопросы лингвострановедения, транслятологии и межкультурной коммуникации», «Актуальные вопросы термина, отраслевых терминологий и инновационные методы в исследовании языка».

Статьи, как ученых-исследователей, так и преподавателей-практиков позволят наметить новые подходы и стратегии при поиске эффективных методов обучения иностранным языкам.

Полагаем, что сборник «Современные технологии обучения иностранным языкам» будет интересен и полезен различным категориям специалистов, профессионально занимающимся исследованием методик и преподаванием иностранных языков, а также всем, кто изучает языки.

Ответственный редактор сборника

СЕКЦИЯ 1

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Фефилов А.И.

Ульяновский государственный университет, г. Ульяновск

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ МЫШЛЕНИЮ НА ЯЗЫКЕ (ЧТЕНИЕ ВСЛУХ С ПОНИМАНИЕМ)

Аннотация. В русле морфотемной концепции в статье анализируются соотношения компонентов языковой единицы в процессе её усвоения в речевом потоке при чтении вслух с пониманием в различных типах упражнений. Автор вскрывает закономерности перехода графического (буквенного) изображения в визуальный образ (графему), материального звука в акустический образ (акустему), наложение графемы и акустемы на кинему (образ движения органов речи при чтении), синтез кинемно-акустемного единства с семантическим компонентом (синтагмой).

Ключевые слова: графема, акустема, кинема, морфотемная модель.

Для того чтобы понять, какие ментальные процессы разворачиваются в сознании читающего вслух, необходимо определить структурные компоненты языковой единицы (слова, словосочетания, предложения).

В рамках морфотемной модели вербального знака мы выделяем следующие его компоненты:



Материальные компоненты:

Буквенное изображение звука – орфографическая форма.

Звуковая оболочка – произносимый звук и его качество.

Движение органов речи – положение и изменение положения органов речи при произнесении звуков.

Идеальные компоненты:

Графема – образ орфографической формы в сознании читающего.

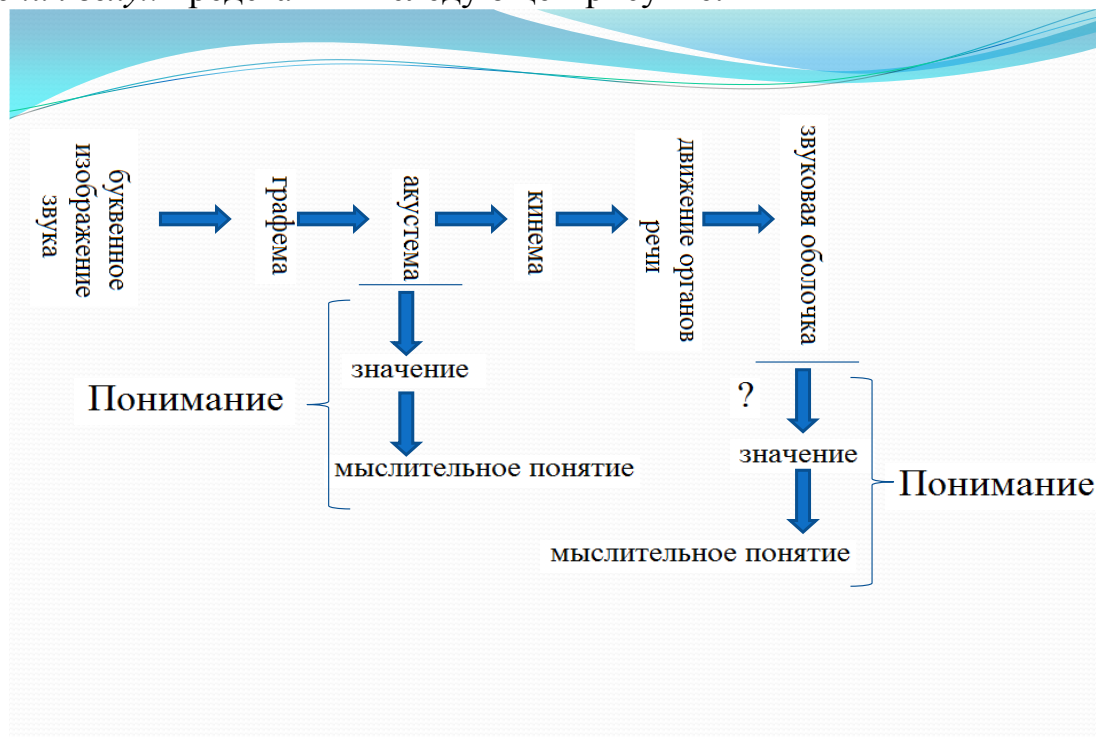
Акустема – представление звука в сознании читающего.

Кинема – нейро-физиологический образ движения органов речи в сознании говорящего.

Значение – вербальный прообраз мыслительного понятия.

Мыслительное понятие (концепт) – совокупность образов и представлений отображаемого в сознании объекта действительности.

Отношения между компонентами языковой единицы в процессе чтения вслух представим в следующем рисунке:



Как видно, понимание у читающего востребовано в двух случаях:

(1) при ассоциации акустемы, на которую наложено значение, указывающее на соответствующий мыслительный образ.

(2) при произношении звуковой оболочки языковой единицы, или материализации семантизированной и концептуализированной акустемы.

Понимание во втором случае является проблематичным. Вряд ли оно присутствует у обучающихся языку, особенно иностранному, поскольку внимание читающего в данном случае рассеивается или сосредоточивается на произносительных и интонационных нормах. У владеющих языком профессионалов, например, у преподавателей и актеров, данный аспект

понимания может присутствовать. Это тот случай, когда говорящий вкладывает в произносимые слова смысл, т.е. говорит осознанно, с пониманием. Профессионал порождает осмысленную речь, вкладывает в неё душу, а не забрасывает слушателя *мёртвыми словами* – возможно, красиво звучащими, но бездушными.

Трудности чтения на языке, в том числе и на иностранном, и вытекающие отсюда проблемы непонимания при чтении, обусловлены отсутствием следующих умений и навыков:

- Неумением сегментировать отдельные конститутенты в сложных словах (*Словообразовательная, архитектурная сегментация*)
- Отсутствием навыков сегментировать словосочетания внутри простых предложений (*Синтагматическая сегментация*).
- Неспособностью сегментировать смысловые блоки внутри сложносочиненных и сложноподчиненных предложений (*Коммуникативно-синтаксическая сегментация*).

Следствием несформированности указанных умений и навыков является ЧТЕНИЕ БЕЗ ПОНИМАНИЯ.

Выражаясь теоретическим языком лингвистики у обучающихся отсутствуют в этом случае прочные связи,

(1) между ГРАФИЧЕСКИМ ИЗОБРАЖЕНИЕМ и его ГРАФИЧЕСКИМ ОБАЗОМ (ГРАФЕМОЙ), ср.



Такой переход закрепляется благодаря письменным упражнениям: переписывание печатного текста «от руки», набором текста в редакторе и т.п.

Обратный вектор, или путь от ГРАФЕМЫ к БУКВЕ, полезен для развития навыков правильного, нормативного ПИСЬМА и для развития письменной памяти. Ср.



Его можно закреплять в упражнениях на запись слов (увиденных или прочитанных) по памяти.

(2) между ЗВУКОВОЙ ОБОЛОЧКОЙ языковой единицы и её ФОНЕТИЧЕСКИМ ОБРАЗОМ (АКУСТЕМОЙ), ср.



Акустический образ (АКУСТЕМА) формируется традиционно в упражнениях на СЛУШАНИЕ.

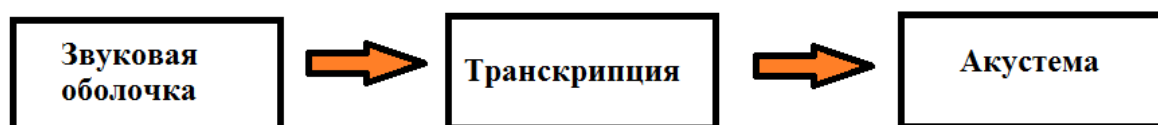
Переход ЗВУКА в АКУСТЕМУ осуществляется благодаря комплексным фонетическим (звукоподражательным, произносительным) упражнениям, речь о которых пойдет далее.

Звуко-акустическое единство формируется частично в комплексном упражнении, которое известно методистам как ДИКТАНТ. Обучающиеся слышат текст, т.е. сначала переводят ЗВУК в АКУСТЕМУ, как *резонансный*, проговариваемый про себя звук, который далее воспроизводится в буквенном сочетании – превращают в ПИСЬМО.

Однако звуковая оболочка может трансформироваться как в совершенную, так и неправильную, дефектную акустему, ср.



Перевод ЗВУКА в АКУСТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ *может* реализоваться на первом этапе через промежуточное звено – *Звуковое письмо*, или *Транскрипцию*, ср.

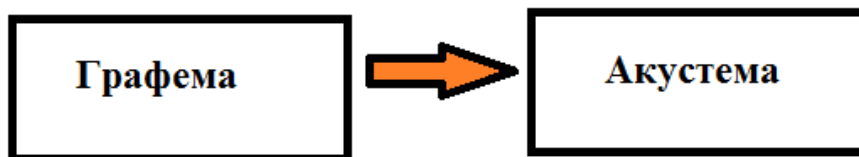


Необходимо принимать во внимание обратный вектор закрепления этой звуко-акустической связи, т.е. направление от АКУСТЕМЫ к ЗВУКОВОЙ ОБОЛОЧКЕ ср.



Акустическо-звуковую связь полезно закреплять в упражнениях на *пересказ прослушанных устных текстов*. Это, как известно, АУДИРОВАНИЕ.

(3) между ГРАФИЧЕСКИМ ИЗОБРАЖЕНИЕМ и ЗВУКОВОЙ ОБОЛОЧКОЙ и соответственно между ГРАФЕМОЙ и АКУСТЕМОЙ, ср.



В более или менее чистом виде перевод графемы в акустему осуществляется в таком виде речевой деятельности как ЧТЕНИЕ ПРО СЕБЯ. При этом графический образ связывается в сознании читающего с резонансным звуковым образом.

При ГРОМКОМ ЧТЕНИИ (как упражнении) это своего рода нормативное проговаривание ЗВУКА/ГРАФЕМЫ и одновременно формирование АКУСТЕМЫ. Такое проговаривание связано с работой (постановкой и движением) органов речи, что традиционно связывают с упражнениями на ПРОИЗНОШЕНИЕ. Но произносится, озвучивается при этом не звук как таковой, не звуковой образ, как в случае *говoreния*, а БУКВЕННОЕ ИЗОБРАЖЕНИЕ (сочетание) и его ГРАФИЧЕСКИЙ ОБРАЗ (ГРАФЕМА).

(4) между ДВИЖЕНИЕМ ОРГАНОВ РЕЧИ и их КИНЕТИЧЕСКИМ ОБРАЗОМ (КИНЕМОЙ), ср.



Данная связь закрепляется также при громком чтении в упражнениях на произношение. Она может закрепляться при *репродуктивном говорении* как *методическом приеме* (устном пересказе услышанного), но также и при *креативной, осмысленной коммуникации*, когда начальные и продвинутые умения и навыки произношения у субъекта уже имеются.

Однако при продуктивном ГОВОРЕНИИ, при построении речи (в отличие от ЧТЕНИЯ) субъект исходит уже от ПОНЯТИЯ/ЗНАЧЕНИЯ и АКУСТИЧЕСКОГО ОБРАЗА (АКУСТЕМЫ). Соответственно при формировании умений и навыков говорения нужны другие упражнения, напр., упражнения на *говорение* с опорой на сюжетные картинки (= описание картины, рисунка), когда говорящий отходит от осмысленных предметных и ситуативных образов (= *понятий*), ассоциирует с ними акустемные комплексы языковых единиц (= *фонемизирует, акустемизирует*), связывая их с кинематическим образом (актуализируя соответствующую *кинему*) и почти одновременно (синхронно) *озвучивая* их с помощью органов речи (производя звук).ср.

ЗРИТЕЛЬНЫЙ ОБРАЗ ПРЕДМЕТА ---> ПОНЯТИЕ / ЗНАЧЕНИЕ --->
 АКУСТЕМА / КИНЕМА ---> ПРОИЗВОДСТВО ЗВУКОВОГО
 КОМПЛЕКСА

Частично здесь и представлен путь от кинемы к работе речевых
 органов, ср.



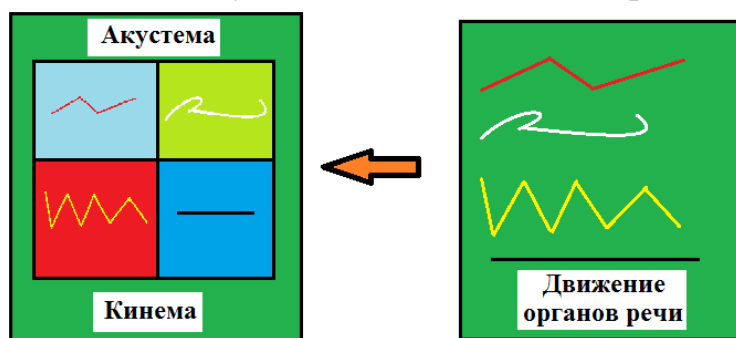
(5) между АКУСТЕМОЙ и КИНЕМОЙ.



Последняя взаимосвязь представляет собой синтезированное
 единство.



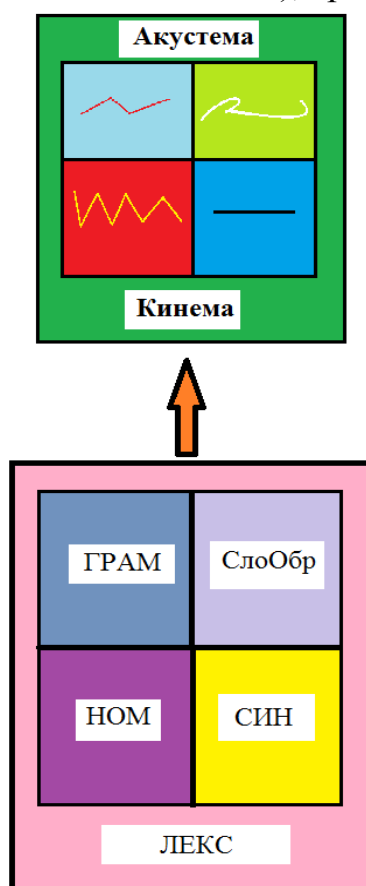
Условно можно предположить, что каждый автономный сектор
 акустемы, или акустический признак, закрепляется за отдельным
 кинематическим признаком. Кинема в принципе не может формироваться
 отдельно, а создается только вкупе с звуко-акустемой (звуковым
 качеством). Если такая связь является *нормативно-устойчивой* и
ассоциативно-рекуррентной, можно констатировать, что мы имеем дело с
 формировавшимся кинемно-акустемным комплексом, ср.:



Для закрепления данной связи на начальном этапе обучения можно применять и *подконтрольное* ГРОМКОЕ ЧТЕНИЕ. Это озвучивание графического образа и его одновременное закрепление за мышечным движением органов речи и их кинематическим представлением в сознании.

Также продуктивно оно затренировывается с помощью упражнений на СЛУШАНИЕ-ПРОГОВАРИВАНИЕ, напр. в работе хором, повторение отдельных слов, словосочетаний, предложений и фраз за фонодиктором. Кроме того, как уже было сказано выше, КИНЕМНО-АКУСТЕМНОЕ единство формируется в упражнениях на говорение – в ПЕРЕСКАЗАХ, в ДИАЛОГАХ.

На кинемно-акустемное единство наслаиваются значения языковой единицы – грамматические (ГРАМ), словообразовательные (СлоОбр), номинационные (НОМ), синтаксические (СИН) – в целом – интралингвистические, номинативные или лексические (ЛЕКС) (знаковые или так называемые «экстралингвистические»), ср.:



Грамматические, словообразовательные, номинационные и синтаксические признаки – это признаки самой вербальной формы языковой единицы, или ФОРМАНТЕМЫ. Они закрепляются в лексико-грамматических упражнениях на преобразование и вариативность формантов. Эти упражнения отражают результаты процесса *объективации* (оязыковлениа) мыслительных понятий. Важно, чтобы эти упражнения

содержали все возможные полисемантические варианты отдельных и совокупных форм, конечно же, с привязкой к экстралингвистическому потенциалу языковой единицы, т.е. к её *репрезентативным* возможностям.

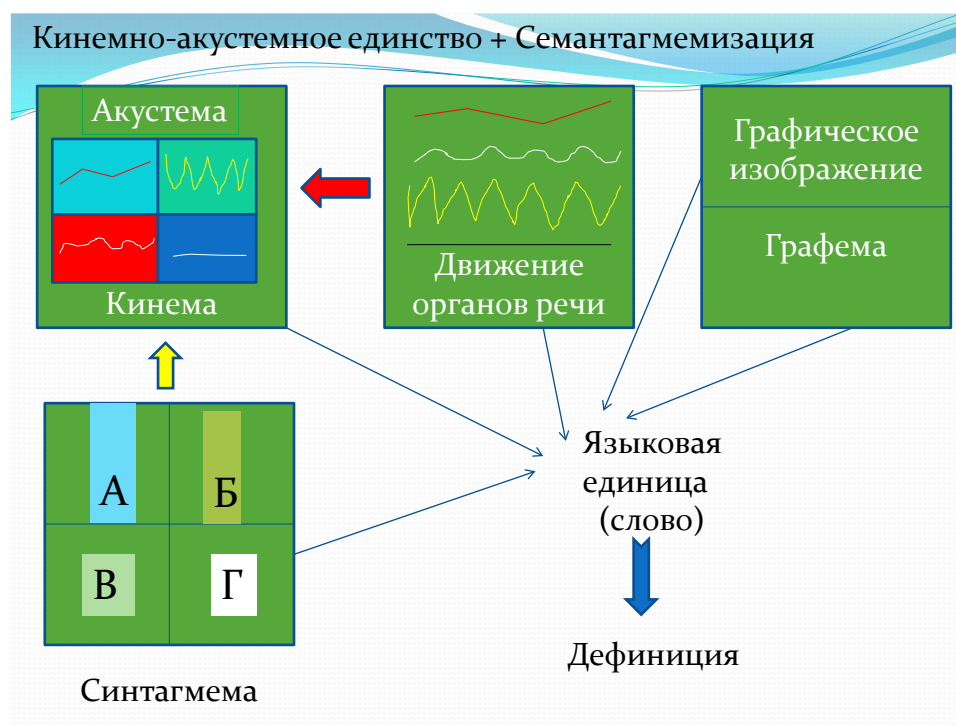
Знаковое (экстралингвистическое) значение слова, или лексическое значение, представляет собой линейную, синтагмообразную структуру – СИНТАГМЕМУ, состоящую из отдельных семантических блоков, ср.

ЛЕКС: СИНТАГМЕМА

ХОЛОТИВ		ФАКТИТИВ		КОМПЛЕКСИВ	
РОД	ВИД	ФАБРИКАТИВ		МЕРОТИВ	
(1)Предмет	(2)мебели	(3) сделанный из	(4) какого-то материала	(5)состоящий из	(6) столешницы, ножек,...
(7) предназначенный/используемый для...			(8) осуществления какого-то действия: сидения; работы на компьютере и др.		
УТИТИВ			АКЦИЕНТИВ_РЕЗУЛЬТАТИВ		

Сам *синтагмемный* потенциал легко закрепляется за *формантемой*, уже предварительно семантизированной, в ДИФИНИТОРНЫХ упражнениях – в упражнениях на толкование тех или иных понятийных образов реально-онтологической действительности. Кроме того, для закрепления данной связи полезны ПЕРЕСКАЗЫ, ИЗЛОЖЕНИЯ, когда обучающийся движется от мысли (или её синтагмемного прообраза) к форме (формантеме).

Соотношение знаковых компонентов языковой единицы представим наглядно в следующем рисунке:



Объективируемая синтагма языковой единицы, вскрывается с помощью определений, которые фиксируются обычно в одноязычных словарях – толковых, энциклопедических. К примеру, языковая единица СТОЛ в русском языке, как и в ряде других европейских языков имеет следующие *семантические кластеры*, которые следует учитывать при составлении дефиниторных упражнений:

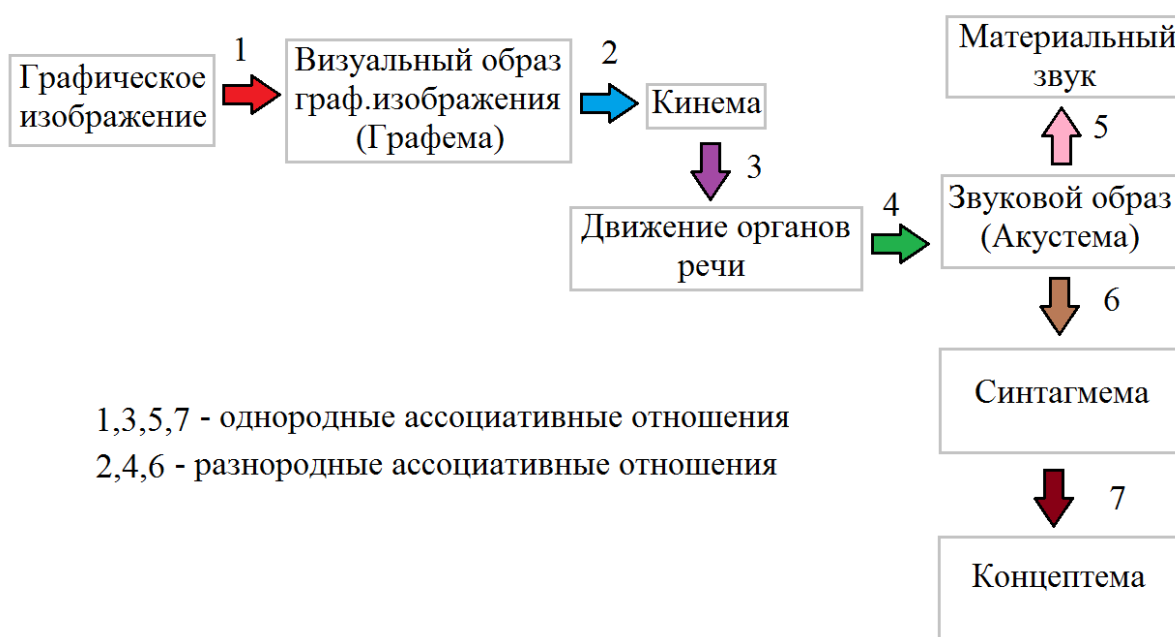
СТОЛ

- (1) Предмет (2) мебели
- (3) сделанный из какого-то материала (дерева, дуба и.др.)
- (4) состоящий из
- (5) столешницы, ножек,....
- (6) предназначенный/используемый для...
- (7) сидения; сидения и чтения; сидения и принятия пищи; работы на компьютере и др.

В заключении представим полиграмму такой речевой деятельности как *чтение вслух с пониманием*.

Чтение вслух как воспроизведение звуковых оболочек языковых единиц (слов, словосочетаний, предложений) по их графическому образу с пониманием.

Чтение вслух



Тавдгиридзе Л.О., Шотадзе К.Н.
Батумский государственный университет Шота Руставели, г. Батуми

МЕТОД РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ «ПИРАМИДНАЯ ИСТОРИЯ» И ОСОБЕННОСТИ ЕГО УПОТРЕБЛЕНИЯ

Аннотация. Письменные работы обычно не вызывают у учащихся особого восторга. Часто в выполнении домашних письменных заданий им помогают взрослые. Учителя проверяют работы и лучшие из них читают в классе. Многие учащиеся переживают, что их работы не были зачитаны в классе, понижается самооценка. С целью предотвращения этих отрицательных эмоций эффективными являются интерактивные методы развития письменной речи, об особенностях которой пойдет речь в нашей статье.

Ключевые слова: метод, письмо, стратегия, мотивация, «пирамидная история»

Письменная форма общения является одной из важнейших форм коммуникации, а обучение письму – актуальной проблемой преподавания как родного, так и иностранных языков. Методологический арсенал современного педагога должен быть богатым и разнообразным, чтобы его применение обеспечивало конкретные результаты. Значение интерактивной методики и знание современных стратегий преподавания языков еще более возрастает, когда речь идет о подготовке будущих учителей для общеобразовательных учреждений. Прежде всего будущий педагог сам должен владеть высоким уровнем письменной речи на родном и, желательно, на иностранном языке, а также, он должен усвоить современные интерактивные методы по формированию навыков письменной речи у учащихся. Студенты, окончившие бакалаврскую программу подготовки педагогов для общеобразовательных учреждений, в соответствии с требованиями государственного стандарта должны уметь детально изложить и на родном, и на иностранном языке, как в устной, так и в письменной форме свои идеи, существующие в их профессиональной сфере проблемы, описать возможные пути их решения, они должны уметь излагать свои мысли с ориентацией на профессиональную или непрофессиональную аудиторию, творчески используя при этом современные информационные и коммуникационные технологии.

Письмо дает возможность человеку выразить собственную точку зрения, свое отношение к какому-либо предмету или явлению, шлифуя при этом форму выражения своих мыслей. Мышление и письмо столь тесно взаимосвязаны, что изложение своих мыслей в письменной форме

способствует развитию критического мышления, помогает сфокусироваться на конкретной проблеме, углубиться в ее особенности.

Известный психолог, Лев Семенович Выготский еще в 1931 году отмечал, что овладение техникой письма еще не означает умения писать (т.е. письменно выражать свои мысли), свою теорию он иллюстрировал примером о пианисте, пальцы которого виртуозно порхают по клавишам, но мелодия не складывается. По мнению Л.С. Выготского, обучение детей письму должно быть организовано таким образом, чтобы органично вписаться в процесс выполнения важной для ребенка задачи. Ребенок должен сообщить кому-то нечто для него важное, поделиться своими соображениями, только в этом случае письмо будет не просто отретпетированной моторикой пальцев, а превратится в культуру письма (Выготский 1983:78).

В процессе восприятия письменной речи ребенок приобретает новый для него навык – он должен научиться выражать свои мысли в письменной форме. Современные методы обучения письму способствуют формированию этого навыка. Как правило, письменные работы не вызывают у учащихся особого восторга. Часто в выполнении домашних письменных заданий им помогают взрослые. Учителя проверяют работы, ставят оценки и лучшие из них читают в классе. Многие учащиеся переживают, что их работы не удостоились высокой оценки и не были зачитаны в классе. Они нервничают, начинают бояться письменных заданий, у них понижается самооценка.

С целью предотвращения этих отрицательных эмоций мы учим будущих учителей пользоваться разными стратегиями развития письменной речи, в том числе таким эффективным методом как «пирамидная история». Как отмечает Н.И. Маглакелидзе, «пирамидная история» способствует включению в процесс обучения письму всех учащихся – и сильных, и слабых. В процессе работы по данному методу у учеников нет чувства страха, что они не смогут написать сочинение. Ребята выступают в роли писателей, когда создают маленькие по объему рассказы, а затем все вместе заполняют заранее составленную схему (Маглакелидзе 2013:196).

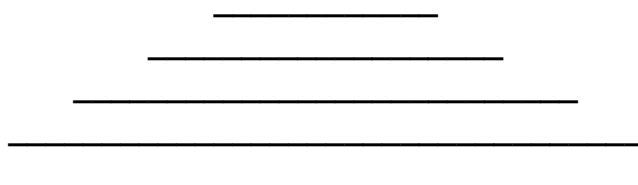
Благодаря использованию этой стратегии учащиеся учатся составлять сюжеты, выражать собственные мысли на письме, учатся видеть проблему и самостоятельно искать пути ее решения, привыкают слушать других и уважать чужую точку зрения.

Процесс применения метода «пирамидной истории» состоит из трех основных этапов: Первый этап – совместное заполнение «пирамиды», в котором принимают участие все обучающиеся (класс, группа). Второй этап – учащиеся в индивидуальном порядке высказывают свои соображения по поводу отдельных моментов «пирамидной истории». Третий этап –

совместный анализ составленного текста. В некоторых случаях возможно выделение четвертого этапа, который мы условно назвали «расширением» в соответствии с теми видами работ, которые предлагаются учащимся на этом заключительном этапе.

Практика показала, что использование «пирамидной истории» при обучении письменной речи весьма интересно, результативно и применимо в процессе работы с учащимися разных возрастных групп. Особенно эффективен этот метод при обобщении пройденного материала, на этапе рефлексии.

Для использования данного метода учитель до начала урока готовит схему, которая имеет форму пирамиды:



Сообщаем учащимся, что они выступают в роли начинающих писателей и должны написать маленький рассказ по предлагаемой схеме. Учащиеся создают свой вариант пирамиды. Затем учитель вместе с учениками выбирают из созданных вариантов самый лучший и переносят его на доску или на плакат.

После изучения пирамиды предлагаем учащимся с опорой на данные в пирамиде слова и выражения составить собственный вариант рассказа, при желании они могут использовать другие слова или изменить грамматическую форму имеющихся лексем (число, падеж, лицо). Новый вариант рассказа учащиеся создают прямо на уроке, на это им дается 10-15 минут. Желаящие могут после завершения работы прочитать рассказ всему классу.

Ниже приводится таблица, в которой дается точная инструкция, что именно должно быть записано в каждой строке и приводится образец заполнения пирамиды.

Инструкция	Образец
В первой строке пишется имя главного героя рассказа (учащиеся принимают совместное решение по поводу того, кто должен быть героем данного рассказа – человек, животное, растение или предмет). Героем может быть не только реальный прототип, но и популярный киногерой, перенесенный в другую среду и пр.	Георгий
Во второй строке уже пишем два слова (чаще	добрый,

всего используются имена прилагательные), которые описывают внешность и характер героя.	невысокий
В третьей строке пишем три слова, которые выражают место протекания действия (обстоятельства места: страна, город) или обстоятельства образа действия.	город, улица, переход
В четвертой строке пишем четыре слова, которые описывают главную мысль данного рассказа (бедность, встреча, помощь, утрата надежды и пр.).	встреча, помощь, добро, благодарность
В пятой строке пишем пять слов, которые описывают тот эпизод рассказа, с которого начинается развертывание главной сюжетной линии.	старушка не могла перейти через улицу
В шестой строке пишем шесть слов, которые воссоздают дальнейшее развитие сюжета.	Георгий предложил старушке помощь, взял сумку
В седьмой строке пишем семь слов, которые описывают новое явление, событие, которое способствует решению основной проблемы данного сюжетного повествования.	Георгий перевел старушку через улицу, донес сумку до дому
В восьмой строке пишем восемь слов, которые описывают окончательное разрешение проблемы, развязку действия и его результаты.	Старушка на следующий день рассказала о поступке Георгия директору школы

Таким образом, наша пирамида приобретает следующий вид:

Георгий
 добрый, невысокий
 город, улица, переход
 встреча, помощь, добро, благодарность
 старушка не могла перейти через улицу
 Георгий предложил старушке помощь, взял сумку
 Георгий перевел старушку через улицу, донес сумку до дому
 Старушка на следующий день рассказала о поступке Г. директору школы

По данной пирамиде в одной из групп был написан следующий рассказ:

Георгий – восьмиклассник. Он невысокий, веселый и добрый юноша. Однажды Георгий возвращался со школы. На перекрестке он увидел старушку, которая держала тяжелую сумку и с беспокойством смотрела по сторонам. Несмотря на то, что движение автомобилей не было интенсивным, старушка не решалась перейти через улицу. Юноша

приблизился к ней и предложил свою помощь. Он взял у старушки сумку и, поддерживая ее под руку, перевел через улицу. Хотя женщина жила поблизости, Георгий проводил ее до самого дома и донес сумку с покупками. Старушка очень обрадовалась. Она расспросила Георгия, кто он, в какой школе учится. На следующий день в класс Георгия на один из уроков вошел директор школы. Он поблагодарил юношу за вчерашний благородный поступок. Оказалось, что благодарная старушка с утра пораньше пришла в школу, чтобы рассказать директору о рыцарском поступке его ученика.

При использовании метода «пирамидная история» педагог обязательно должен учесть несколько важных факторов, самым важным из которых является определение стратегии работы с каждой конкретной группой. Как уже отмечалось выше, в составлении пирамиды принимает участие весь класс. На первых порах, при применении этого метода для учащихся было особенно трудно логически связывать между собой отдельные ступени пирамиды, объединять их в единую сюжетную канву. Поэтому учитель должен незаметно, ненавязчиво направлять активность своих подопечных, подталкивать их к логически обоснованной версии. Практика показывает, что с течением времени необходимость в подобном вмешательстве уменьшается и постепенно сходит на нет. Успешный процесс апробации данного метода завершается тем, что учащиеся самостоятельно создают цельный сюжет с интересной завязкой действия и логически обоснованной развязкой, сами, без помощи учителя, исправляют ошибки друг друга.

Не меньшее значение имеет заранее продуманное учителем провоцирование стилистического многообразия ученических работ, например, если в одном случае был создан монологический текст, то учитель предлагает ученикам дополнить текст возможными по ходу действия диалогами. Данную работу мы проводим на четвертом этапе применения анализируемого метода, названном нами «расширением», которое можно вести по нескольким направлениям, в частности: а) расширение диалогов; б) расширение системы изобразительно-выразительных средств (добавление сравнений, эпитетов, метафор и пр.); в) гиперболизация персонажа или ситуации; г) расширение сюжета (добавление героя, усложнение или упрощение описываемой проблемы и пр.). Учитель выбирает одно или несколько направлений работы в зависимости от возможностей и уровня подготовки данной группы учащихся, с учетом содержания первичного текста, конкретных целей урока и т.д. Обычно учащиеся выполняют задания четвертого этапа с радостью и большим старанием. Например, последняя часть выше приведенного текста, обогащенная диалогами, имеет следующий вид:

Старушка была очень рада.

- Как тебя зовут? – спросила она юношу.
- Георгий.
- В какой школе ты учишься?
- В публичной школе №15.
- И много в твоей школе таких хороших мальчиков?

Георгий пожал плечами и вежливо улыбнулся старушке.

На следующий день на один из уроков в класс Георгия вошел директор школы. Он поблагодарил юношу за вчерашний благородный поступок. Оказалось, что благодарная старушка с утра пораньше пришла в школу, чтобы рассказать директору о рыцарском поступке его ученика.

Весьма эффективен прием работы, позволяющий вырабатывать навыки редактирования письменного текста, когда учитель просит оценить работы, выполненные другими группами, хотя необходимо признать, что это сложное задание, использование которого возможно лишь при определенном уровне уже сформированных письменных навыков.

Организация работы по методу «пирамидной истории» дает хорошие результаты на уроках родного языка и литературы, при изучении иностранных языков, истории, географии, этот метод развивает творческое мышление учащихся, обогащает их лексический запас. Самое важное – все учащиеся активно включаются в работу и за короткое время приобретают навык самостоятельного порождения текстов на изучаемом языке. Письмо перестает их пугать и превращается в интересную деятельность.

Таким образом, многообразие стратегий, используемых в процессе преподавания, позволяет сделать учебный процесс разнообразным и интересным, при этом резко сокращается количество дисциплинарных нарушений, потому что в процесс составления пирамиды включены абсолютно все ученики, слабые не комплексуют, иногда предложенное ими слово или реплика оказывается самой удачной, что резко повышает их самооценку. Уроки с использованием «пирамидной истории» обычно очень динамичны и интересны, дух соперничества пробуждает у ребят активность и инициативу. Проанализированная нами стратегия обучения письму ориентирована на единый процесс учения-обучения, она способствует активизации познавательной деятельности учащихся, превращает учебный процесс в увлекательное действие, позволяет достичь поставленных целей. Когда лучше использовать эту методику, как ее адаптировать к потребностям данной группы учащихся, на каком этапе обучения ее предпочесть и в какой форме – на эти вопросы нет готовых ответов: все методы хороши, если они дают хорошие результаты.

Литература

1. Выготский Л.С. Избранные сочинения. Т.3. – Москва, 1983 – 78 с.
2. Маглакелидзе Н.И. Методика преподавания грузинского языка (I–VI классы). – Тбилиси, 2013 – 196 с.

Galia Fussell, Fran Gregg
School of General Education, Kaplan University
Deborah Atstidis
School of Business & Information Technology, Kaplan University

LANGUAGE ACQUISITION IS MORE THAN CONVERSATION

Abstract. Many people who immigrate to America think of learning a language and being able to speak and understand it. However, there is more to fully acquiring a language than the ability to hold a conversation. Acquiring a language has many aspects: speaking, listening, reading, and writing. More support for English language learners is needed to help them acquire English as a second language.

Keywords: language acquisition, speaking, listening, reading, writing, methods.

With increased immigration into the U.S., there is a great need for an understanding of how language is learned and methods for helping those struggling with language issues. While very young children are often capable of learning languages naturally, few older children or adults have that capability. Schools, businesses, and society in general are struggling to cope with the issue of multiple languages. Lack of fluency in English is affecting schools' testing scores, workers' ability to follow directions and service customers, and those needing government services who lack the ability to find what they need and fill out forms. Quick and easy language learning methods are being advertised on TV, but those "magic bullet" solutions do not look promising. The bottom line is that learning a language is not unilateral, can take quite a bit of time, and knowledge of background concepts is helpful for speedier learning.

Many people think of learning a language as being able to speak and understand it. However, there is more to fully acquiring a language than the ability to hold a conversation. Acquiring a language has many aspects: speaking, listening, reading, and writing. Even those aspects have levels of competency. There is a big difference between being able to read a children's book and being capable of reading on a college level. The same holds true for the other aspects of language acquisition as well. Especially now with the increase of technology, reading and writing have become required skills.

Learning a language is not unilateral: different aspects of the language may take different amount of time to learn, and some aspects may not be acquired at all. Some people are able to understand a language, but not speak it. An example of this would be those who learned through classes that emphasized grammar, reading, and vocabulary. They may have difficulty speaking the language or even understanding it spoken. Those who learned a language in high school

many years later still retain some reading ability in that language, but little ability to speak or understand the spoken words.

The opposite is also true. Some may not be able to read or write the language correctly, but can speak and/or understand it. Very young children or adults who learned by hearing and speaking may not really know structure, grammar, and correct word usage. This issue can be seen even with adults whose primary or only language is English, particularly if they do not read much. Although they know words, know what those words mean, and are able to use them contextually in sentences, they do not know how to spell them or have a somewhat “off” word instead of the correct one. Some examples taken from a U.S. college writing course include the following. Students using the colloquial phrase to say that they had something “down pat” may vary the second word slightly to down “down pack.” Not knowing what the word looks like in print, they may use “self-a-steam” instead of “self-esteem” because that is what the word sounds like to them. They also use “pack” instead of “pact,” “track” instead of “tract,” “where” instead of “were,” and “rather” instead of “whether.” The students are not totally familiar with the words they are trying to use and know them just from sound.

There is no quick and easy way to learn a second language, particularly if the learner wishes to become proficient in all aspects of the language: listening, speaking, reading, and writing. The younger the learner, the more easily he or she will acquire speaking and understanding ability. Very young children learn languages faster and easier than adults. University of Maryland Professor Robert DeKeyser, who specializes in learning a second language, explains that children are capable of intuitively understanding language structure. (Keen, 2010, para. 4). University of Cambridge Research confirms this idea: “‘Implicit’ language learning seems to happen spontaneously in the first few years of life” (“Unconscious Language Learning,” 2015, para. 2).

Even though young children learn languages faster and more easily, they are limited by their lack of experience and background knowledge. They are not instantly “fluent” in all aspects of their language even if that language is their only one. An interesting example is Ethan, a kindergartener in a U.S. elementary school. When Ethan was five, he was already reading on a 3rd grade level, but since he was five, he was missing a lot of the knowledge and life experiences that an average eight or nine-year-old would have. Therefore, his reading comprehension at that point was only equal to the end of 1st grade level.

As children grow, they lose some of their intrinsic language ability, making learning a language more difficult. An example is Maria, a young Mexican girl who was enrolled in 4th grade at the Montessori school in Cape Coral, Florida. Her family moved to the United States for her father’s job, but Maria did not know any English, nor was her new school able to provide her with much language support. In fact, there were no formal English lessons at all. Maria was

treated as just another one of the students and included in all classes, all of which were taught in English. For the first few months, Maria was lost and lonely. While total immersion is a recognized manner of learning a language, it has its drawbacks. Maria was immersed in the English language, but unable to learn subject matter material, read, converse, or make friends. After a few months, it was as if a light bulb was turned on: seemingly overnight, the child was able to converse in English. As for reading and writing, that took longer. Professor James Cummins, an expert on language acquisition from the Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, explained the difference:

...while many children develop native speaker fluency ...within two years of immersion in the target language, it takes between 5-7 years for a child to be working on a level with native speakers as far as academic language is concerned. (Frankfort International School, 2015, #1, para. 2)

Having knowledge and background information helps with language learning. According to Professor Cummins, «Conceptual knowledge developed in one language helps to make input in the other language comprehensible» (Frankfort International School, 2015, #2, para. 3) Five-year-old Ethan experienced this difficulty in his first and only language with his reading comprehension. Mustafa, a high school science teacher in Cape Coral, Florida, also experienced this phenomenon. Some of the young people in his science classes are not proficient in English. However, those who have background knowledge of science have an easier time understanding the class than those who are lacking science knowledge. It is difficult to learn both the language and foreign concepts at the same time. As Cummins explains:

If a child already understands the concepts of «justice» or «honesty» in her own language, all she has to do is acquire the label for these terms in English. She has a far more difficult task, however, if she has to acquire both the label and the concept in her second language. (Frankfort International School, 2015, №2, para. 3)

Many different methods are used for learning a language. While Maria was simply immersed in the English language at school, others have had different experiences. Many people begin their language instruction in a classroom. Yuki, from Japan, studied English in school as a second language before coming to the United States as a college student. When she arrived in the United States, she was surprised that she could not understand the spoken language or speak English. She was further surprised at how few Americans spoke grammatically correct English.

Mere classroom learning does not seem to be sufficient. Patricia is from Argentina, and Spanish was her first language. Although she studied English in school as a child, mere classroom learning was not enough, so she asked her parents if she could attend an English summer camp. With school and summer

camp, Patricia had a good background in the grammar and structure of the English language and some speaking/understanding ability, but she felt that still was not sufficient, so she went to London as a foreign student to enhance her English facility. When she arrived, she found that her ability to understand spoken English and to speak the language was limited. To complete her learning, she needed to be around native speakers of the language and to immerse herself in the spoken language. She eventually earned a master's degree from Oxford.

To acquire a language successfully, adults need work on all aspects: speaking, listening, reading, and writing. Adults also need good language structure, which means grammar and sentence structure. Despite what the TV advertisements say, merely repeating words from a computer program is not likely to provide what is needed for complete language acquisition. The programs may work if all that is needed is conversational ability. Not everyone will learn all aspects of a language, nor do they necessarily need to do so. Some may live in areas of the U.S. where a language other than English is primarily spoken and understood by the majority of the population. This has been the case in the U.S. throughout the years, and often children become the interpreters for their parents. Sometimes people merely learn enough English to get by for their own purposes. An example of this can be seen in the martial arts where students learn only sufficient Japanese to understand the class directions. All of this is fine if it meets the needs of adults.

For children, however, more support is needed. It is not reasonable to expect a youngster to gain grammar, language structure, reading, and writing merely from immersion. Even native English speakers do not accomplish all that on their own, and yet that is what many U.S. schools are expecting. These same schools are being measured on student test scores, including scores from those students who are not truly fluent in English. Somehow, English language learners are supposed to magically complete standardized tests regardless of the length of time they have been exposed to their new language, a requirement that makes sense to politicians but no one else.

More support for young English language learners is needed. In the past, Resource Room was a possible placement provided for special education high school students. Resource Room was a class for one period a day where four or five students met with a single teacher who would assist them with whatever they needed. School age English language learners would benefit from a similar placement. Instead of losing funding because of low test scores, schools that raised the test scores of the English language learners might have more money to invest in their students. In turn, those students struggling for proficiency in English would have a change at a better future.

References

1. Frankfort International School. (2015) Second language acquisition – essential information. – Retrieved from <http://esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm>
2. Keen L. (2010, July 27). How to learn a second language. *Forbes*. – Retrieved from <http://www.forbes.com/2010/07/27/learn-second-language-lifestyle-travel-study.html>
3. Unconscious language learning. (2015). *University of Cambridge*. – Retrieved from <http://www.cam.ac.uk/research/news/unconscious-language-learning>

Матросова Т.А.

Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск

ОБУЧЕНИЕ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются методические приемы обучения ознакомительному чтению в техническом вузе. Определяется место ознакомительного чтения среди других видов чтения и подчеркивается важность рационального построения курса обучения чтению. Перечисляются принципы отбора текстов. Приводятся виды заданий и упражнений для формирования навыков ознакомительного чтения. Излагаются методы контроля понимания прочитанного.

Ключевые слова: ознакомительное чтение, курс обучения, текст, задания.

В современном мире чтение на иностранном языке является необходимым условием для успешной профессиональной деятельности специалиста, так как оно открывает доступ к зарубежным источникам информации и дает возможность своевременно получать новую информацию. Формирование навыков чтения на иностранном языке – одна из основных задач обучения иностранному языку в техническом вузе.

Использование источников на иностранном языке чаще всего преследует следующие цели: подбор материала для научной работы; составление библиографии по определенному вопросу; знакомство с направлениями зарубежных исследований и публикациями по какой-либо проблеме; изучение сопроводительной документации к приборам зарубежного производства и т. д.

Для реализации целей, с которыми специалисты читают литературу на иностранном языке, требуются следующие виды чтения: ознакомительное, поисковое, просмотровое и изучающее. Выделение видов чтения несколько условно, так как один и тот же вид чтения не сохраняется на протяжении чтения всего источника, но в учебном процессе каждый вид чтения целесообразно рассматривать отдельно и обучать студентов тем видам чтения, которые им необходимы в первую очередь для работы с литературой.

Приведенная выше последовательность отражает степень важности видов чтения для удовлетворения познавательных потребностей. В читательской практике ознакомительное чтение – самый распространенный вид чтения, который особенно необходим всем, кто должен следить за иностранной литературой.

Различия между видами чтения прослеживаются в достигаемой степени точности и полноты понимания. Ознакомительное чтение относится к так называемому «быстрому» чтению. Целью ознакомительного чтения является понимание основного содержания текста, получение общего представления о читаемом материале (статье, журнале, книге и т.д.). Степень полноты понимания – 70–75–100 % фактов иноязычного источника, включая все основные; при этом должно быть точное понимание основной информации и не искаженное понимание второстепенной информации. Нормой считается понимание 70-75% фактов, содержащихся в тексте.

Способность выпускников технического вуза использовать иностранный язык в профессиональной деятельности, в данном случае умения читать, зависит от рационального построения курса обучения чтению. Курс должен удовлетворять профессиональные потребности будущего специалиста, поэтому в нем следует предусмотреть оптимальную последовательность введения различных видов чтения.

С самого начала обучения в вузе важно вести работу параллельно над двумя видами чтения: ознакомительным и изучающим. Развитие одного из видов чтения на начальном этапе приводит к формированию неправильной модели чтения на иностранном языке. При работе только над ознакомительным видом чтения у студентов появляется привычка к небрежности в смысловом восприятии читаемого материала, и хотя в данном случае наблюдается положительный момент – развитие беглости чтения – на последующих этапах им будет трудно научиться понимать текст точно. Если на начальном этапе обучать только изучающему чтению, то в дальнейшем студентам будет трудно освоить виды «быстрого чтения».

Несмотря на то, что работа на начальном этапе ведется параллельно над двумя видами чтения: ознакомительным и изучающим – основное внимание следует уделять ознакомительному чтению. Ознакомительное

чтение способствует переносу приемов и умений из родного языка, позволяет автоматизировать навыки чтения у студентов и позволяет быстро повторить языковой материал, изученный в школе.

Одним из важнейших аспектов реализации принципа коммуникативной направленности – основного принципа обучения иностранному языку в неязыковом вузе – является моделирование в учебном процессе ситуаций чтения в профессиональной деятельности. Этому способствует подбор текстов, заданий к чтению, заданий по использованию извлеченной информации и методов контроля понимания прочитанного.

Большое значение в этой связи приобретает текст, предлагаемый студентам для чтения. Любой текст предназначается для определенного вида чтения. Важны следующие характеристики текста: информационная насыщенность, содержание, язык и величина.

Информационная насыщенность текста – это соотношение основной и второстепенной информации в тексте. Для ознакомительного чтения рекомендуются тексты, в которых второстепенная информация превышает 25%.

По содержанию тексты на иностранном языке должны содействовать решению воспитательных, образовательных и практических задач. Подбор текстов определяет, будут ли студенты относиться к чтению как способу получения информации. При отборе следует учитывать читательские интересы студентов, т.к. эмоции играют важную роль в процессе обучения. Содержание текстов должно быть значимым с точки зрения студентов.

Трудность текста по содержанию определяется тематикой и различной организацией его логико-смысловой структуры. В начале курса обучения ознакомительному чтению целесообразно использовать несложные тексты.

Не менее важной характеристикой текста является его языковая доступность. Только в этом случае внимание читающего будет сосредоточено на содержании текста и процесс чтения будет речевой деятельностью.

Языковая трудность текста оценивается по лексическим и грамматическим характеристикам. Лексическая трудность текста зависит от количества новых слов, их качественных показателей и их роли в передаче содержания текста. Эти факторы взаимодействуют. Несколько незнакомых слов на странице не препятствуют пониманию текста, если они не являются опорными; наличие до 10% незнакомых слов не мешают пониманию читаемого текста, если студент владеет навыками выявления их значения. Качественная характеристика слов связана с частотой их употребления. Текст, в котором содержится много известных, но нечасто

встречающихся студенту слов, может представлять большую трудность для студента.

Грамматическая сложность текста определяется длиной предложений, сложностью их структур, а также соотношением простых и сложных предложений в тексте. Только легкие в языковом отношении тексты, как в отношении лексики, так и в отношении грамматики могут использоваться в обучении ознакомительному чтению.

Величина текста имеет большое значение для развития приемов ознакомительного чтения. Предпочтение отдается текстам объемом от 1 страницы на начальном этапе до 3-7 страниц на завершающем этапе, поскольку только длинный текст способствует дифференцированному подходу к содержащейся в нем информации.

Каждый вид чтения имеет свой диапазон скорости. Нижней границей скорости ознакомительного чтения для английского языка считается 180-190 слов в минуту. Задачей обучения ознакомительному чтению является достижение верхнего предела – 500–600 слов в минуту.

В учебных условиях процесс чтения определяется заданием, которое дается студенту перед чтением текста. Задания, которые предлагаются студентам перед чтением, должны быть нацелены на понимание текста, а не на работу с языковым материалом; задания должны быть аналогичны тем заданиям, с которыми студенты сталкиваются при чтении на русском языке.

Принципиально важным является адекватность инструкции развиваемому виду чтения. Поскольку задачей ознакомительного чтения является понимание основного содержания, при подготовке к занятиям преподаватель выделяет все основные факты и главные второстепенные.

Студентам можно предложить ответить на вопросы по основному содержанию текста. Однако вопросы, охватывающие все основные моменты текста, должны быть сформулированы так, чтобы на них нельзя было ответить предложением из текста. Ответы могут быть в устной и письменной форме. На начальном этапе предлагаются вопросы, связанные с воспроизведением фактов из текста, на последующем этапе вопросы могут предполагать их оценку.

Вопросы могут иметь вид теста, когда студентам нужно лишь выбрать правильный ответ из предложенных. Время выполнения упражнений ограничивается.

Отдельная группа заданий основана на выборе главных и второстепенных фактов из текста. Вариантом таких заданий является выделение смыслового куса в тексте и его структурных частей. Задания подобного рода подразумевают различные формы составления плана.

Следует отметить, что выполнение упражнений для развития навыков ознакомительного чтения служит и развитию устной речи студентов. К

заданиям, связанным с воспроизведением содержания текста преподавателю следует прибегать только в том случае, если он уверен, что студенты активно владеют языковым материалом, который им предстоит использовать.

Контроль понимания прочитанного – ответственный момент в работе с текстом. Обязательным требованием является адекватность форм проверки понимания развиваемому виду чтения. При ознакомительном виде чтения проверяется лишь основное содержание текста. Задания для проверки понимания могут иметь разные формы: выделить подтверждающие или опровергающие факты; ответить на вопросы; составить план. Пересказ как метод контроля при ознакомительном чтении допустим только для проверки понимания достаточно длинного текста, что исключает возможность выучивания текста наизусть. Нежелательным способом контроля является перевод на родной язык, поскольку это противоречит самой природе ознакомительного чтения.

Как метод контроля понимания прочитанного широко применяется тестовая форма проверки. Для ознакомительного чтения эту форму проверки можно признать эффективной на начальном этапе. Так как в тесте предлагается выбрать ответ из предложенных вариантов, этот способ следует считать временным. На более поздних этапах обучения ознакомительному чтению студент должен находить ответы в тексте самостоятельно.

Таким образом, чтобы специалист мог эффективно работать с литературой на иностранном языке он должен научиться пользоваться приемами, которые соответствуют конкретной задаче чтения. Адекватные навыки работы с иноязычной литературой позволяют решать ее правильно и экономно. Владение ознакомительным чтением на иностранном языке подразумевает степень полноты понимания прочитанного не менее 70% изложенных в тексте фактов, включая основные; точное понимание основной информации; не искаженное понимание второстепенной информации; при скорости чтения 180-190 слов в минуту для английского языка.

Литература

1. Галльская Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.:АРКТИ, 2003. – 129 с.
2. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.С., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. – М.: Высшая школа, 1999. – 522 с.
3. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие. – М.: Высшая школа, 2005. – 256 с.

4. Фоломкина С.К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе // из кн. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия/сост. Леонтьев А.А. – М.: Русский язык, 1991.

Такидзе М.Д.

Батумский государственный университет Шота Руставели, г. Батуми

ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ

Аннотация. В данной статье дается анализ нескольких эффективных стратегий обучения чтению. Чтение как рецептивный навык является одним из важнейших навыков, формирование которого необходимо при изучении иностранных языков. Основная цель изучения иностранных языков сегодня – формирование коммуникативной компетенции, а навыки коммуникации столь необходимые современному студенту для общения, формируются на базе целого ряда умений: аудирования, письма и, конечно же, чтения.

Ключевые слова: чтение, стратегия, обучение, коммуникация, включение.

Несколько десятилетий назад, в двадцатом веке, работа с текстом часто представляла собой перевод какого-либо классического произведения и его заучивание наизусть (в это время был распространен грамматико-переводческий метод). Сегодня же, на уроках иностранного языка целью работы с иноязычным текстом является его анализ с целью понимания (Журнал «Масцавлебели» N1.СТР 16:2013). Членение языкового материала и его механическое запоминание сменилось дискуссиями, ориентированными на содержание анализируемого текста, и заданиями, развивающими критическое мышление обучающихся (коммуникативная дидактика). В обобщенном виде, основной целью изучения иностранных языков в настоящее время является формирование коммуникативной компетенции, то есть коммуникативных навыков для того, чтобы студенты могли вступить в межкультурный диалог с представителями других культур, а для этого необходимо выработать навыки аудирования, чтения, письма и коммуникативные навыки.

Чтение как рецептивный навык является одним из важнейших навыков, формирование которого необходимо при изучении иностранных языков. Оно представляет собой основной учебный ресурс, на основе которого решаются задачи изучения родного и иностранного языков. Во время учебы в университете педагоги обращают большое внимание на

работу с текстом, которая непосредственно связана с проблемой развития стратегий чтения. В процессе работы с текстами разные педагоги используют разнообразные стратегии развития чтения. Выработка целесообразной стратегии непосредственно вытекает из целей конкретного урока, зависит от того, чего хочет достичь педагог на данном этапе работы.

Студенты читают тексты с разными целями:

- а) для понимания общей информации;
- б) для получения из текста специфической информации;
- в) ради интереса (Jo Mcdonough, Ch.Show 2003:90).

Материал для чтения часто содержит газетные статьи, письма, информацию билбордов, рекламные тексты, стихотворения и пр.

В настоящее время общепринятой является тенденция, что читателя нельзя считать пассивным лицом, он не слепо впитывает информацию, а реагирует на нее, у него есть определенные ожидания по поводу целей и результатов текста. Хороший читатель может понять, о какой информации пойдет речь в тексте уже по названию текста, по его подзаголовку, абзацу, по ключевым словам и фразам.

Продemonстрируем несколько эффективных стратегий по развитию навыков чтения, которые мы используем в нашей практике:

Стратегия «Постановка правильных вопросов».

Студенты лучше понимают текст, если заранее знают о том, какой тип информации будет представлен в анализируемом тексте. Заголовки, подзаголовки, графические средства выражения информации, первый и последний абзацы текста помогают им строить предположения о том, какую информацию содержит или не содержит данная статья.

Виды активности:

1) выбираем газетную статью маленького или среднего объема, которая имеет заголовок, подзаголовок, содержит графические средства выражения информации (схемы, таблицы);

2) из одной копии статьи вырежем заголовок, подзаголовок, схему, таблицу, первый и последний абзацы;

3) на отдельном листе бумаги надо приклеить заголовок, затем подзаголовок, первый абзац и т.д. с пропущенными местами для необходимых вставок;

4) аудиторию делим на группы или пары и просим студентов просмотреть сделанный для них макет статьи. Студенты должны обдумать и сформулировать несколько вопросов, на которые бы они получили ответы при прочтении основной части статьи;

5) после работы в группах, все студенты в аудитории вместе анализируют вопросы, размышляют о том, насколько возможно или невозможно получить ответы на эти вопросы по данной статье, при этом

студенты обращают внимание на подзаголовок, первый абзац, последний абзац, на схемы и таблицы;

б) после дискуссии студенты читают всю статью и отвечают на поставленные ими вопросы.

Целью этой активности является: помочь студентам проанализировать статью, сформировать предварительные ожидания по поводу содержащейся в анализируемой статье информации. Повышается активность студентов в процессе обсуждения вопросов и предварительных ответов, студенты готовятся к работе с аутентичными журнальными и газетными текстами.

Представляем следующую активность: «Чтение и бег».

Для того, что ускорить восприятие текста, обучающиеся должны знать, для чего они читают текст. Путем ознакомления со связанными с текстом вопросами облегчается восприятие текста и выделение специфической информации.

1. Материал для чтения делим на две части. Полученные части текста по отдельности переносим на чистые листы бумаги. Лист с первой частью текста прикрепляем у входа в аудиторию, а лист со второй частью помещаем на последнюю стену.

2. Делим всех присутствующих на пары (участники группы «А» и «Б»). Вопросы и задания тоже делим на две части: для группы «А» и для группы «Б». Например, студенты группы «А» должны ответить на вопросы с первого до пятого включительно. Ответы они должны найти в той части текста, которая висит у входа в аудиторию. Студенты группы «Б» должны ответить на вопросы с шестого по десятый по той части текста, которая прикреплена к последней стене аудитории.

3. После получения инструкции начинается активность студентов. Каждый студент группы «А» задает вопрос своему напарнику, который бежит к той части стены, где прикреплена первая часть текста, читает текст, ищет ответ на поставленный вопрос, возвращается к студенту группы «А» и диктует ему ответ. После того, как студент группы «А» записывает ответ, задается следующий вопрос и процедура повторяется до тех пор, пока не будут найдены ответы на первые пять вопросов. Во время второй половины данной активности, когда участники уже переходят к шестому вопросу, партнеры меняются своими ролями: студенты группы «Б» задают вопросы, а их партнеры из группы «А» бегают, читают вторую часть текста и ищут ответы на вопросы.

Проанализированная нами стратегия позволяет формировать и совершенствовать способность быстро находить в тексте специфическую информацию, улучшает память обучающихся. Действия по поиску ответов протекают очень весело и динамично, все студенты активно вовлечены в процесс быстрого выполнения задания.

Следующая стратегия «Куда пойдем?»

Данная стратегия весьма эффективна, так как студенты приобретают веру в свои силы, совершенствуют навык сканирования путем поиска в аутентичном тексте информации, соответствующей их интересам. Работа с путеводителями и туристическими буклетами позволяет всем студентам получить удовольствие от виртуальных каникул их мечты.

Процесс активности:

1. Заранее собираем путеводители и туристические брошюры трех типов (их легко достать в бюро путешествий и агентствах, организующих туристические поездки).

2. Готовим четыре карточки, которые содержат название четырех разных ролей. В каждой карточке перечень кратких характеристик всех членов семьи. Студентам очень нравится выбирать с кем и где они будут проводить свой виртуальный отдых. Также каждая карточка содержит перечень возможных для семейного отдыха туристических мест с учетом разного вкуса разных людей. Информация о стране, о типе отеля, цене, месторасположение и пр.

3. Делим всех присутствующих на группы, состоящие из четырех человек, каждому участнику раздаем карточки для работы и студенты выбирают себе роли.

4. Выделяем строго ограниченный лимит времени: студенты должны просмотреть брошюры, выбирают из них информацию, которая соответствует их роли, затем разыгрывают диалог по планированию отдыха. Их задача в этой беседе – прийти к общей точке зрения убедить остальных членов «семьи», где лучше всего отдохнуть всей семьей.

Цель данной активности – научить обучающихся умению ставить себя на место собеседников, совершенствует поиск и запоминание специфической информации в аутентичном тексте, а также развивает навык использования целевой лексики в процессе коммуникации, навыки групповой работы: совместное обсуждение, постановка вопросов, обмен идеями.

В качестве заключения хотелось бы отметить, что учителя используют текст на разных этапах обучения иностранному языку, с помощью использования различных эффективных стратегий, развивающих навыки чтения, студенты самостоятельно конструируют свои знания, приобретают новое с опорой на имеющиеся у них знания.

Веселые, динамичные, интересные для всех стратегии развития навыков чтения способствуют развитию у студентов коммуникативных навыков, что является важнейшей обучения иностранным языкам.

Литература

1. McDonough Jo. Show Ch. 'Materials and Methods in ELT'; Blackwell Publishing, 2003
2. Richard R.D. 'New Ways in Teaching Reading'. 2005
3. Spratt M. Pulverness A. 'Teaching Knowledge Test Course'; University of Cambridge, 2008
4. Шавердашвили Е. Современный урок иностранного языка. Журнал «Масцавлебелі», N 1. СТ Р. 16, 2013.

Бикулова Г.Р.

Уфимский государственный авиационный технический университет,
г. Уфа

SPRECHEN LERNEN DURCH BESCHREIBUNG

Аннотация. Устная речь на иностранном языке (ИЯ), дающаяся нелегко и не сразу студенту технического университета может превратить изучение ИЯ в мучение. Чтобы облегчить ему этот вид речевой деятельности важно использовать на занятиях творческий подход. Пусть это будет, к примеру, описание через картинки, схемы, таблицы, главное создание собственного текста, можно путем сотрудничества в парах, в группах, главное активное участие и желание достичь языковой цели – научиться говорить и самому оценивать собственное творчество, в чем ему должен помочь преподаватель.

Ключевые слова: Устная речь, описание картинок, принципы и формы обучения, самооценка, спецлексика.

Sprechen ist gut, aber gut, fließend, spontan zu sprechen ist am besten. Das ist aber für manche Studenten an der Technischen Universität in Russland problematisch. Um dieses Problem zu lösen, kann der Sprachunterricht vielseitig und vielfältig entwickelt werden.

Es gibt die Studierenden, die Fremdsprache für verschiedene Zwecke erlernen, aus Spaß, fürs Auslandsstudium, für die Note usw. und alle lernen auf ganz verschiedene Weise und brauchen jeweils eine andere Unterstützung beim Lernen. Heute haben wir ganz neue studierende Generation, die alles als und mit Clip oder Bilderreihe aneignet, deswegen werden die reinen Texte und besonders Fachtexte ohne thematische Fach/Bilder nicht begriffen.

Studierendenorientierung ist ein Prinzip des Unterrichts, das diejenigen Faktoren berücksichtigt: das Alter/Individualität, die Lernmotivation, die Lernziele und die Bedürfnisse von Studierenden. „Wenn die Lernenden mit

ihren Bedürfnissen im Mittelpunkt stehen, wir aber wissen, dass alle Lernenden verschieden sind, muss der Unterricht so gestaltet sein, dass der **Individualität der Lernenden** im Unterricht Raum gegeben wird.“ (Ballweg u.a. 2013: 65)

Nach mehreren methodisch-didaktischen Versuchen wurde es bemerkt, warum sich einige Studierenden fremdsprachlich äußern können oder nach den sprachlichen Vorbereitungen sprechen mögen, warum die anderen nicht. Sehr wichtige Rolle spielen mehrere Faktoren hier: besondere Interessen der Studierenden oder auch ihr individuelles Lerntempo, Selbstständigkeit, Aktivität, allgemeine (Fach)Kenntnisse usw. Dafür muss man folgendes berücksichtigen:

- In einem Unterricht müssen nicht zu jeder Zeit alle Studierenden dasselbe tun;
- Arbeits- und Sozialformen und Lernangebote;
- die unterschiedlichen Voraussetzungen, Interessen, Stärken, Schwächen und Ziele der Studierenden;
- Aufgaben und Übungen sollen sich in der Qualität oder Quantität unterscheiden;
- Es soll komplexe und authentische Lernumgebungen geschaffen werden;
- ein lernförderliches Unterrichtsklima.

Hier sind paar praktische Schritte für den effektiven und erfolgreichen nicht nur für ganzen Sprachunterricht, sondern für Sprechunterricht, was unser Ziel ist.

Der Studierende muss zuerst sich selbst nach dem Niveau einschätzen und vor jedem Unterricht auf die Fragen antworten:

- ✓ Was kann ich bereits auf Deutsch tun, was weiß ich schon und was ist mein nächstes Lernziel?
- ✓ Wie lerne ich erfolgreich Deutsch oder konkretes Thema?
- ✓ Wie entwickelt sich mein Sprachenlernen und zwar Sprechen lernen?
- ✓ Wie lerne ich gern?

Dafür hilft ihm eine für alle Sprachlehrer schon berühmte Tabelle „Raster zur Selbstbeurteilung“ der gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER 2001: 36).

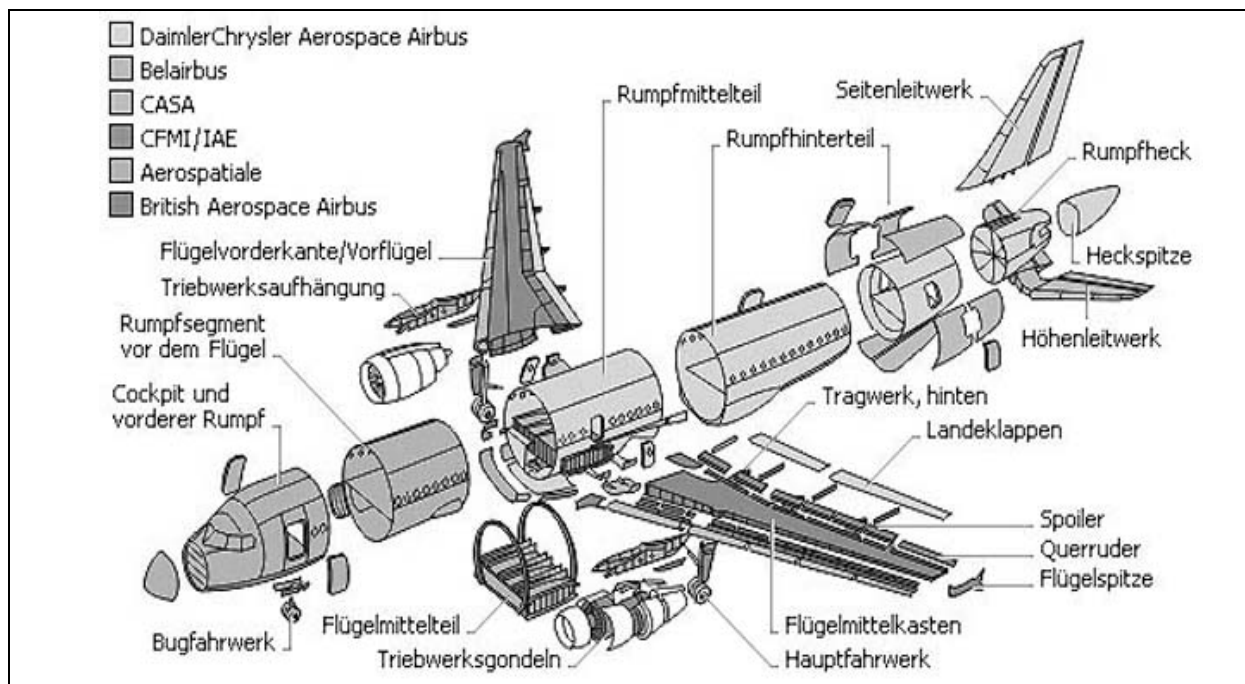
Im Sprechen

C 2	Kann sich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und ist auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Er/sie kann fließend sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann er/sie so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt. Er/sie kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; er/sie kann seine/ihre Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.
------------	--

C 1	Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Er/sie kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Er/sie kann seine/ihre Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und seine/ihre eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen. Er/sie kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und seinen/ihren Beitrag angemessen abschließen.
B 2	Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Er/sie kann sich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und seine/ihre Ansichten begründen und verteidigen. Er/sie kann zu vielen Themen aus seinen/ihren Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Er/sie kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
B 1	Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Er/sie kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die ihm/ihr vertraut sind, die ihn/sie persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen. Er/sie kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder seine/ihre Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Er/sie kann kurz seine/ihre Meinungen und Pläne erklären und begründen. Er/sie kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und seine/ihre Reaktionen beschreiben.
A 2	Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Er/sie kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, versteht aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten. Er/sie kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z.B. seine/ihre Familie, andere Leute, seine/ihre Wohnsituation, seine/ihre Ausbildung und seine/ihre gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.
A 1	Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn sein/ihr Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und ihm/ihr dabei hilft zu formulieren, was er/sie zu sagen versucht. Er/sie kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt. Er/sie kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die er/sie kennt, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo er/sie wohnt.

Die Hochschullehrer müssen sich manchmal dafür interessieren, was den Studierenden im Unterricht gefällt, nicht gefällt, wie sie die Sprache besser aneignen situativ, anschaulich, bewusst, unbewusst, intuitiv, voll oder teilweise, ob sie am Sprachunterricht aktiv teilnehmen wollen oder denken sie, dass die Lehrenden und das Lehrwerk /Lehrbuch/ die Studierenden zum Erfolg bringen können. Nicht alle Lehrmaterialien sind perfekt und attraktiv, wie es scheint und nicht alle Lehrenden sind vollkommen. Die Studierenden sollen beim Studium heute mehr selbständig und aktiv sein, um in der Zukunft z.B. beruflich kompetent zu werden.

Bei der Entwicklung der neuen Lehrmaterialien und der Vorbereitung auf jeden Unterricht sollen lebenswichtige oder pragmatische Aufgaben sein, die die Studierenden in die Gedanken versinken lassen, damit sie sie weiter benutzen könnten. Die Bilder, Abbildungen, Tabellen, Schemata oder Situationen helfen dabei sehr. Das Bild und die (Fach)Lexik nebeneinander, funktional, situativ, anschaulich, produktiv und reflexiv. Da ist ein Beispiel für die Studierenden der Fakultät für Flugtriebwerke (4.Semester, Niveau B1-B2). Anstatt des Textes wurde das Bild mit der Fachlexik vorgeschlagen. Das Ziel des Unterrichts ist das Bild so zu beschreiben, damit am Ende der Besprechung ein Text daraus entsteht.



Die Lehrenden können als Hilfe eine Tabelle mit Hilfskomponenten geben.

Typische Textelemente	Sprachliches Merkmal	Sprachliche Signale	Ergänzende Fragephrasen
Überschrift	Nomen / Prädikat		
Definition	Formulierungen wie: „Man spricht von...“ „Wir nennen es...“ „Wir sprechen von...“ „Nehmen wir an...“ u.a.	Damit Um...zu So...dass Wenn...dann	Was gibt es vorne, hinten, in der Mitte? Womit...? Woraus...?
Erläuterungen			

Die Studierenden verstehen, das Fachwortschatz zu üben ist es wichtig, was aktiv und was passiv sein muss, entscheiden sie sich selbst. Die Fachlexik kann man durch die Kreuzworträtsel üben oder jemand beschreibt durch die Definitionen die Teile des Flugzeuges und die andere erraten sie. Weitere Fachlexikarbeit hängt davon ab, was momentan geübt werden soll: Artikelwörter, Komposita, Ableitung, Verben mit Präfixen usw. „Der Fachwortschatz im Unterricht muss in rezeptiven, produktiven und potenziellen Wortschatz unterteilt werden. Insbesondere der produktive Fachwortschatz benötigt gezielte Übungen, die das Verstehen/Behalten und Anwenden im Unterricht trainieren.“ (Beese u.a. 2014: 68)

Bei der Beschreibung kann man die Studierenden lassen, einander Frage stellen und sie beantworten. Dabei bemerken, welche grammatischen Fehler sie begehen. „Aufgabe eines integrativen Grammatikunterrichts ist es nun, diese inneren Regeln zunächst einmal zu erkennen und sie anschließend nach und nach durch die Vermittlung korrekten Sprachgebrauchs zu verändern.“ (Beese u.a. 2014: 71) Beim Sprechen versuchen die Studierenden die Grammatik berücksichtigen: wie formuliert man das, welches Artikelwort, in welcher Form; auf welcher Position. „Fehler“ beim Sprechen passieren immer, obwohl die Studierenden die grammatische Regel geübt haben. Leider bringen die isolierten Grammatikübungen zum Erfolg nicht. Ohne weitere Anwendung in bestimmten Sprechsituationen lohnt sich nicht zu üben.

Grammatik ist sehr gut, aber dann bremst das Sprechen, kommen die Pausen zwischen den Wörtern und Phrasen. Die Grammatikregel müssen im Kontext geübt werden, mit den Bildern, durch die Beschreibung, durch die Sprach-Sprech-Spiele, durch die Textarbeit, die als Gerüst dienen sollen. Die Studierenden müssen lernen, Fehler als einen „wesentlichen Bestandteil des Lernprozesses zu akzeptieren, als Ausgangspunkt zu (Weiter-)Lernen zu betrachten und Fehler, je nach Lernziel, unterschiedlich zu bewerten“ (Schatz 2006: 93). Die Lehrenden sind meistens zu den Fehlern tolerant und bei mündlichen Äußerungen besonders, was einerseits gut ist, aber andererseits nicht. Das Korrekturverhalten bei mündlichen Lerneräußerungen soll sein.

Keiner mag, wenn jemand ihn korrigiert oder berichtigt und besonders beim Sprechen. Das stört! Das kann man während der Übungen tun. Zum Beispiel:

- ✓ Visualisierungsübungen – Baue eine Erzählmaschine;
- ✓ Bildgesteuerte Grammatikübungen zum Sprechen;
- ✓ Ratespiele – Was liegt in meinem Kasten? oder W-Fragen?
- ✓ Bildbeschreibung durch die nichtwiederholende Sätze;
- ✓ Begriffe raten – durch die Definitionen, Fehler hören;
- ✓ Dominospiel durch Begründen und Argumentieren.

Diese Aufgaben ermöglichen den Studierenden seinen Sprachtalent aufmachen. Sie werden ohne Mühe und ohne Angst seine Meinung äußern und das wird viel Spaß beim Deutschlernen machen. Um das zu erledigen, muss das Sprachenlernen systematisch sein, das bedeutet:

- Realisierbare Lernziele zu formulieren;
- Aufgaben und Lernprobleme zusammen zu analysieren;
- Ausprobieren lassen;
- Mit einander kommunizieren lassen;
- Die Kenntnisse immer prüfen, überprüfen und bewerten.

Das folgende Raster soll den Lehrenden bei der Vorbereitung auf den Unterricht helfen.

Wortschatz	Grammatik	Sprechen
Welcher spezifische Wortschatz (Kernlexik) wird für das Thema benötigt?	Gibt es einen grammatischen Bereich, der in der Unterrichtsreihe besonders häufig vorkommt und für die Darstellung der Fachinhalte zentral ist?	Welche Sprechanlässe werden geschaffen? In welches Interaktionsverhältnis sind sie eingebettet?
Gibt es für das Thema besondere Sprachmuster, d.h. typische Formulierungen?	Welche einzelnen Fehler sind typisch?	Welche Sprechanforderungen werden gestellt? Wird kontextlos-gelöstes Sprechen initiiert?
Gibt es besondere Wortbildungen und Wortfelder?		

(Tabelle nach Beese 2014: 74)

Am Ende jedes Unterrichts soll jeder Studierende seine Kenntnisse bewerten, sozusagen Selbstevaluation. Der Lehrende kann im Voraus eine Tabelle vorbereiten, in der der Studierende alle Kriterien sieht und ankreuzen kann. Die Tabelle kann ergänzt werden.

Kriterien	ja	Nein
War ich im Unterricht aktiv?		
War ich im Unterricht passiv?		
Habe ich das Ziel erreicht?		
Hat es alles gelungen?		
Habe ich noch Fehler? Welche: grammatische, lexikalische, aussprachliche		
Kann ich richtig die Meinung zum Thema äußern?		

Literaturverzeichnis

1. Ballweg S, Drumm S. u.a.: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? DLL 2. Klett-Langenscheidt, München, 2013. – 198 S.
2. Beese M., Benholz C. u.a.: Sprachbildung in allen Fächern. DLL 16. Klett-Langenscheidt, München, 2014. – 191 S.
3. GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN (GER): Lernen, lehren, beurteilen. Autoren: John L. M. Trim, Brian Nord, Daniel Costa. Europarat: Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Übersetzt von J. Quetz in Zusammenarbeit mit R. Schieß und U. Sköries. Goethe-Institut Inter Nationes (hrsg). Berlin, München: Langenscheidt Verlag, 2001. – 244 S.
4. Schatz H.: Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20. Langenscheidt, Kassel, 2006. – 208 S.

Galia Fussell, Fran Gregg
School of General Education, Kaplan University, USA

ONLINE EDUCATION: BENEFITS AND DIFFICULTIES

Abstract. Online education is not a new idea, and with the developed technology, more online courses are offered to meet students' needs. Online learning is beneficial to students, especially non-traditional students, when they have to attend to their families, keep their jobs, and take their classes. This mode of education helps military students as well because they can obtain a degree in any field, and being deployed does not prevent them from taking online classes.

Keywords: Online education, correspondence course, non-traditional student, software, asynchronous, computer.

Distance education is not a new idea; in fact, the earliest records indicate that formal distance learning has been around since the 1700s. The courses back then were known as Correspondence Courses because the teacher and students

corresponded via letters. As early as 1728, a shorthand correspondence course was advertised in the *Boston Gazette*. Eventually, even universities took up the idea, and in 1892, the University of Chicago began offering correspondence courses via mail. Others soon followed. Then, technology intervened, and the radio became the new venue. By the early 1920s, Pennsylvania University College began providing courses via radio. Some groups even tried courses via telephone, but that was a cumbersome medium, and those courses did not become widely used.

Technology expanded again. With the advent of the television, “telecourses” became the favored method of distance education. People could sit in their homes and see and hear instructors teaching classes, but this did not become a widespread method for delivering formal educational credit. It was only with the advent of computers and the Internet that distance education truly came into its own (Miller, 2014). When Internet technologies developed and bandwidth stopped being a problem for most areas, Internet-based course offerings became prevalent. Today, most American institutions of higher education have incorporated online courses into their curriculum. Many have entire degrees online; most require that students take at least one online course as part of their degree. Online courses have produced an educational “disruption,” that is in some ways difficult for students and faculty and in other ways extremely beneficial.

Online learning is beneficial to students, especially non-traditional students, when they have to attend to their families, keep their jobs, and take their classes. Traditionally, young people attended college just out of high school. For the most part, these young people had only the responsibility of learning and completing school work. They did not need to worry about jobs or families, so they could attend actual classes when those classes were scheduled. Veterans returning from World War II changed those parameters, and now students are often older with family and job responsibilities. Often, they are not able to go away to school, nor can they attend scheduled classes, but thanks to online education, they have the flexibility to attend college anywhere at any time. Online education also allows students to obtain a degree in any field even if no institution in their geographical vicinity offers that degree.

As with anything new, there are downsides for students. While online courses provide students with wonderful benefits, not everyone is comfortable with technology. Beginning students are often very nervous about taking online courses. They have a tendency to feel lost and not know where to find information within the classroom, which is located on an Internet platform. In addition, their computers may be older or not have the memory, speed, or other specific hardware needed and/or they may lack the needed software to complete course work. Equipment and software cost money, as does Internet access. Students do not always have the money to buy what they need. Another problem

is that the instructor is not physically present. Many students learn by hearing the teacher speak in class. They do not learn as much from the textbook, perhaps because they do not have time to read, find the information boring, or do not read well. Taking on online course requires good reading skills. Students who lack those skills may again feel “lost” and have difficulty completing coursework correctly. Between discomfort, feeling lost, cost problems, an absent professor, and lack of reading skills, many students drop out.

The enthusiasm and diligence of the faculty can help students to overcome many of the difficulties that they experience. Although the instructor cannot help with the cost of hardware, access to free software, such as Open Office, can be provided. Instructors can also prepare directions for finding information on the online platform, complete with annotated screen shots for those who prefer to see directions in pictures instead of reading them. Software such as Jing allows instructors to make annotated screen shots quickly and easily. Including examples of what work should look like is also important. Since the professor is not physically present and cannot explain in person, supplemental materials assume more importance than they might in a face-to-face classroom. It takes time and work to prepare all of these materials, but helping students to succeed makes it worth the effort.

There is more that faculty can do to help students. Professors can incorporate audio, video, and images into their classrooms. They also can use mashups, such as Flickr Photo, YouTube video, and SlideShare Presentation. These technologies make the course more interesting, and they help students who learn better through hearing and seeing rather than through reading. The professor can also promote collaboration among students. Since students are not physically in the same classroom, getting to know each other can be problematic; thus, the instructor must set the tone for the class by promoting interaction and by organizing and designing the logistics of the discussions. Learners should also be provided a transparent technology environment (Berge, 2009; Berge & Collins, 2000). If an online class is to work well, the facilitator must provide a more friendly, informal, student-focused, and collaborative environment.

Not only can students benefit from online classes, but Internet classes are also beneficial for faculty in a number of ways. Via the Internet, professors can teach courses in any school anywhere in the world, so geographical proximity to the school is no longer an issue. Instructors can teach in multiple schools located anywhere, not merely those in the area where they live. Time is also unimportant. Since most of the course work is asynchronous, meaning events do not occur at the same time for everyone involved, the time on the clock and the time zone of the students and the instructor are no longer meaningful. Even the day of the week is inconsequential, offering the instructors the ability to conduct their lives and work on their own schedules. Not only can the school and the

students be anywhere in the world, but the same holds true for the instructor, who can change locations permanently or at different times. If the instructor has a computer with Internet access, he or she can always work.

Faculty also experience downsides to online courses. First, like the students, they must learn the technology involved and have the hardware and software needed to teach the courses. Not everyone will wish to take the time to learn the new technology and software. Also, computers, software, and Internet cost money. In addition, to teach online faculty must be willing to work in a different educational environment where professors have little influence over the curriculum or course management systems. Professors teach courses “developed by someone else, and they were not permitted to alter that course to suit their own teaching styles, and both eliminate and include material that they deem either unnecessary or more important” (Palloff & Pratt, 2013, p. 15). Definitely, teaching online requires the development of new skills and sets of pedagogies because instructors cannot carry the methods of teaching and traditional pedagogical approaches from traditional classrooms into an online environment. Their roles are mostly defined as facilitators rather than instructors *per se*. Today, college and university professors are more proficient and experienced, so fewer object to the format of online courses.

Children are growing up as “natives” in the world of technology, a world that their elders have struggled to learn. Children as young as two or three can pick up smartphones, access games such as Angry Birds, know what level they are on in the game, and play it, while their grandparents do not know anything about the game, how to find it, or how it works. However, it is not just games. Computers are available in many classrooms, and some schools offer online courses beginning in kindergarten. Libraries and books are becoming more passé, forgotten in favor of online research (“History of Telecourses,” n.d.). Children are growing up with different expectations, and to them online courses will become the norm. Information will no longer be restricted to one place or time, one school, or one classroom; the world will be their classroom.

References

1. Berge Z. (2009). Changing instructor's roles in virtual worlds. *Quarterly Review of Distance Education*
2. *Education*, 9(4), 407–415. – Retrieved from <http://www.infoagepub.com/quarterly-reviewof-distance-education.html>
3. Berge Z., & Collins, M. (2000). Perceptions of e-moderators about their roles and functions in moderating electronic mailing lists. *Distance Education*, 21(1), 81–100. doi: 10.1080/0158791000210106
4. History of telecourses: Where are we now. (n.d.). from *A technical guide to teleconferencing and distance learning* (3rd ed.). – Retrieved from <http://www.tecweb.org/eddevel/telecon/de92.html>

5. Miller G. (2014, November). History of distance learning. *World Wide Learn*. – Retrieved from <http://www.worldwidelearn.com/education-articles/history-of-distance-learning.html>
6. Palloff R., & Pratt, K. (2013). *Lessons from the virtual classroom: The realities of online teaching* (2nd ed.). – San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Галашева В.В.
МКОУ СОШ №3, г. Мирный, Архангельская область

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УУД НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Статья посвящена вопросу формирования универсальных учебных действий в рамках ФГОС на уроке иностранного языка.

Ключевые слова: личностные, познавательные, регулятивные, коммуникативные УУД

Возникновение понятия «универсальные учебные действия» связано с изменением парадигмы образования: цель усвоения знаний, умений и навыков заменена целью развития личности в целом.

По требованиям ФГОС особое внимание должно быть уделено развитию УУД и специальных учебных умений. На уроке иностранного языка необходимо ставить и достигать более сложные цели: не только учебные, но и воспитательные, развивающие и социокультурные.

При подготовке урока учитель иностранного языка должен четко представлять себе, какие универсальные учебные действия он должен развивать и каких результатов достичь.

Личностные УУД (самоопределение, нравственно-этическое оценивание)

Познавательные УУД (общие учебные умения, постановка и решение практических вопросов, логических задач)

Регулятивные УУД (целеполагание, планирование, самоконтроль, самооценка)

Коммуникативные УУД (планирование учебного сотрудничества, согласование действий с партнером, построение речевых высказываний, работа с информацией)

Работая по новому ФГОС мне приходится планировать результаты обучения (личностные, предметные, метапредметные) для каждого урока. Я хочу представить, как распределяется формирование УУД на примере урока «Рождество» в 5 классе по УМК М.З. Биболевой «Английский с удовольствием»

Формирование УУД	Этапы урока
Личностные: 1. Осознание иностранного языка как средства международного межкультурного общения, сближающего людей, обеспечивающего дружеские контакты и деловое взаимодействие. 2. Формирование представлений о мире, о культуре другой страны (Рождество в Британии), как о многоязычном, поликультурном, разнообразном и едином сообществе, открытом для дружбы, взаимопонимания, толерантности и уважения людей друг к другу, об истории возникновения праздника. 3. Формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками.	1. Организационно-мотивационный этап
Предметные: 1. Развитие лексических навыков по теме «Рождество». 2. Развитие навыков говорения Познавательные: 1. Осуществление осознанного речевого высказывания. 2. Выделение известной и неизвестной лексики. Регулятивные: 1. Принятие решения и осуществление самостоятельного выбора в учебной и познавательной деятельности. Коммуникативные: 1. Формулировка собственного мнения и позиции, способность аргументировать и координировать ее с позициями партнеров в сотрудничестве при выработке общего решения в совместной деятельности. 2. Умение отвечать на вопросы и слушать собеседника, правильно реагировать на предлагаемые вопросы. 3. Адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач.	2. Актуализация знаний и фиксация затруднений в действии
Личностные: 1. Осознание себя частью коллектива 2. Умение работать в команде Регулятивные: 1. Развитие внимания, памяти, смекалки и сообразительности	Физкультминутка

Формирование УУД	Этапы урока
Предметные: 1. Совершенствование навыка говорения описание картинки 2. Развитие навыков аудирования (восприятие и понимание речи учителя), чтения в рамках предложенной темы. 3. Освоение новых ЛЕ по теме «Рождество» Познавательные: 1. Освоение поискового и изучающего чтения. 2. Построение логических рассуждений. Регулятивные: 1. Овладение навыками аудирования в соответствии с целями и задачами, осознанно строить речевое высказывание в соответствии с целями коммуникации. 2. Выделение и осознание того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить. 3. Осуществление самоконтроля и анализа допущенных ошибок. 4. Готовность слушать собеседника и вести диалог, готовность признать существование других точек зрения и право каждого иметь свою, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий. Коммуникативные: 1. Развитие коммуникативной компетентности обучающихся. 2. Взаимодействие в группе. 3. Возможность решать коммуникативную задачу. 4. Возможность управлять поведением партнера (контролировать и корректировать его действия).	3. Повторение материала
Познавательные: 1. Самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели Регулятивные: 1. Осуществление регулятивных действий самонаблюдения, самоконтроля, самооценки в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке. 2. Осознание уровня собственных достижений, качества знаний, ошибок и их причин, путей их	4. Рефлексия

Формирование УУД	Этапы урока
устранения. 3. Формирование умения понимать причины успеха/неудачи в учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха. 4. Определение объема своей домашней работы.	

На уроке современного вида учащиеся сами формулируют тему урока, определив границы знания и незнания. Учитель подводит учащихся к осознанию темы, целей и задач. При планировании учащимися способов достижения намеченной цели учитель помогает, советует, направляет ход мыслей, но не дает единственно правильного варианта. Учащиеся осуществляют контроль самостоятельно, применяются формы самоконтроля, взаимоконтроля, учитель консультирует. Учащиеся дают оценку деятельности по её результатам (самооценивание, оценивание результатов деятельности товарищей), учитель контролирует процесс.

Учащиеся могут выбирать задание из предложенных учителем с учётом индивидуальных возможностей. Обучение детей целеполаганию, формулированию темы урока возможно через введение в урок проблемного диалога, необходимо создавать проблемную ситуацию для определения учащимися границ знания – незнания. Так через создание проблемной ситуации и ведение проблемного диалога учащиеся смогут сформулировать тему и цель урока. Необходимо обучать учащихся анализировать предложенный учебный материал, выбирать те задания, которые будут способствовать достижению поставленной цели, определять их место на уроке. Таким образом, учитель только предполагает, по какому плану пройдет урок. Но главными деятелями на уроке даже на этапе планирования становятся дети. Определившись с заданиями, которые могут быть выполнены учащимися на уроке (следует учитывать инвариантную и вариативную части учебника, дифференциацию учащихся по уровню подготовки и темпу деятельности и др.), следует продумать формы организации практической деятельности учащихся.

Результативность обучения связана с мотивацией учения. А мотивация напрямую зависит от понимания значимости знаний. Учитель при проектировании урока должен отдавать предпочтение таким видам деятельности учащихся на уроке, которые моделировали бы жизненные ситуации.

Этап рефлексии на уроке при правильной его организации способствует формированию умения анализировать деятельности на уроке (свою, одноклассника, класса). В конце урока учащиеся отвечают на вопросы (тема урока, виды деятельности определяют содержание

вопросов), после чего отмечают в листах обратной связи цветным кружком мнение о своей работе на уроке: Зелёный цвет – «На уроке мне было всё понятно. Я со всеми заданиями справился самостоятельно». Жёлтый цвет – «На уроке мне почти всё было понятно. Не всё получалось сразу, но я всё равно справился с заданиями». Красный цвет – «Помогите! Мне многое непонятно! Мне требуется помощь!» Также в листах обратной связи учащиеся одним из смайликов отмечают своё самочувствие до и после урока. Это помогает учителю в начале урока заметить ребят, которые не могут сразу включиться в работу в полную силу и учесть это при организации работы с ними, при негативном настроении (плохом самочувствии) ребёнка по окончании уроков разобраться, что могло стать причиной, оказать ему поддержку. Листы обратной связи видят и родители. Они, получая консультацию у учителя, могут также вовремя оказать своему ребёнку помощь и поддержку. Проектируя любой урок, в том числе и комбинированного типа, направленный на формирование у учащихся универсальных учебных действий, необходимо максимально использовать возможности главного средства обучения – учебника. Учебник в школе был и пока остаётся основным источником знаний. В содержании, и в структуре, и в системе заданий заложены идеи, которые позволяют достичь требуемых стандартом результатов. Поэтому на этапе планирования урока необходимо внимательно изучить, какие виды и типы заданий предлагают авторы учебника, разобраться, на формирование каких УУД они направлены.

Учителям ещё предстоит овладеть технологией проведения таких уроков. Сегодня же учитель, используя возможности традиционного урока, также может успешно формировать у учащихся и предметные, и метапредметные результаты. Для этого необходимо пересмотреть урок с позиции эффективности применения методов, приёмов обучения и способов организации учебной деятельности учащихся на уроке, ввести в практику работы разработанные наукой и практикой инновационные технологии.

Литература

1. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования. – М.: Просвещение, 2007.
2. Проекты ФГОС общего образования <http://mon.gov.ru/pro/fgos/> Официальный сайт Министерства Образования и Науки РФ.
3. Проектирование основной образовательной программы образовательного учреждения. – М.: Академкнига, 2010.
4. Михеева Ю.В. Проектирование урока с позиции формирования универсальных учебных действий, «Учительская газета» от 26 февраля 2012 года в электронном формате// http://www.ug.ru/method_article/260

Гребень Т.М.

Барановичский государственный университет, г. Барановичи

ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье приведены различные дефиниции понятия «проблемная ситуация», а также её компоненты. Кроме того, обозначены функции и дидактические цели создания проблемных ситуаций, этапы решения проблемных ситуаций с различных точек зрения и перечислены методические приёмы, которые могут использоваться для создания проблемных ситуаций.

Статья содержит методические рекомендации по использованию проблемных ситуаций при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: проблемная ситуация, функция, дидактические цели, компоненты, методические приёмы.

Не вызывает сомнения, что процесс обучения профессиональному общению должен быть когнитивно-развивающим, в то время как пути реализации этого подхода при обучении иностранному языку дискуссионны. Учитывая логику развития речи, содержание вузовского курса обучения должно обеспечить переход от мотивов реального взаимодействия к анализу речевых средств, а затем к обобщению или системному их описанию, созданию ориентировочной основы, модели действующей языковой системы – и опять к практике.

Разрешением этого вопроса является использование активных форм и методов обучения. Одним из таких эффективных средств является создание проблемных ситуаций в учебном процессе. Проблемная ситуация создаётся с помощью активизирующих действий, вопросов преподавателя, подчёркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания. Ни слишком трудная, ни слишком лёгкая познавательная задача не создают проблемной ситуации для студентов, т.е. проблемная ситуация должна быть посильной для студентов. Можно сказать, что проблемная ситуация представляет собой ощущение мыслительного затруднения (Коньшева 2007: 140).

Существуют различные точки зрения на определение понятия «проблемная ситуация». И.А. Колесникова и О.А. Долгина рассматривают проблемную ситуацию как комплекс условий (речевых и неречевых), необходимых для возникновения проблемы и стимулирующих студентов на решение проблемной задачи (Колесникова, Долгина 2001: 185). В.М. Рябов под проблемной ситуацией понимает учебные, производственно-профессиональные и поисково-исследовательские

задания, выполнение которых может вызвать у студентов затруднения (Рябов 1995: 8).

Сердцевину проблемной ситуации составляет проблема, «сущностью которой является диалектическое противоречие между известными студенту знаниями, умениями и навыками и новыми фактами, явлениями, для понимания и объяснения которых прежних знаний недостаточно» (Махмутов 1972: 51). На занятиях по иностранному языку чаще всего в основе проблемных ситуаций лежат противоречия между известным и неизвестным, между привычным и непривычным рассмотрением предмета, между усвоенными знаниями и применением их в новых практических условиях. Главная задача преподавателя – дать возможность студентам «обнажить» противоречия до такой степени, чтобы у студентов с наибольшей вероятностью возникла проблемная ситуация (Белякова 2012: 192).

Для того, чтобы учебная ситуация отвечала потребностям студентов она должна соответствовать определённым требованиям:

- содержать элементы новизны в плане содержания;
- включать преграду на пути к достижению цели, а также неизвестные компоненты в структуре смыслового содержания в соответствии с потребностями и возможностями студентов;
- содержать проблемы, предъявляемые с логической последовательностью.

Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Преподаватель создаёт проблемную ситуацию и направляет студентов на её решение, организуя поиск этого решения. Таким образом, студенты ставятся в позицию субъекта своего обучения и, как результат, у них образуются новые знания, они овладевают новыми способами действия. Поэтому, в след за И.А. Ильницкой, мы можем говорить о тройной функции проблемной ситуации в процессе обучения (Ильницкая 1993: 52):

1. Выступает в качестве начального звена процесса усвоения.
2. Обеспечивает основные условия процесса усвоения.
3. Выступает в качестве основного средства контроля процесса усвоения – в качестве средства выявления уровня развития и результатов обучения и тренировки.

Создание проблемных ситуаций в учебном процессе преследует определённые дидактические цели. По мнению Т.И. Шамовой, наиболее значимыми из них являются следующие цели (Шамова 2010: 34):

- привлечь внимание студента к вопросу, задаче, учебному материалу, возбудить у него познавательный интерес и другие мотивы деятельности;

— поставить его перед таким познавательным затруднением, продолжение которого активизировало бы мыслительную деятельность;

— помочь ему определить в познавательной задаче, вопросе, задании основную проблему и наметить план поиска путей выхода из возникшего затруднения; побудить студента к активной поисковой деятельности;

— помочь ему определить границы актуализируемых ранее усвоенных заданий и указать направление поиска наиболее рационального пути выхода из ситуации затруднения.

В дидактическом плане можно говорить о проблемной ситуации, как о такой ситуации, в которой обучаемый не может выполнить известным ему способом поставленного перед ним задания. Студенту приходится находить новый способ его выполнения. Задания же, при помощи которых создаётся проблемная ситуация, следует называть, соответственно, проблемными.

Решение проблемной ситуации, согласно В. Оконю, состоит из трёх этапов (Коньшева 2007: 143):

- 1) постановка проблемы;
- 2) решение данной проблемы;
- 3) проверка решения,

В то же самое время, другой педагог И.Я. Лернер, выделяет пять этапов решения проблемной ситуации (Коньшева 2007: 143):

- 1) осознание проблемы, способ решения которой неизвестен;
- 2) расчленение задачи на данное и искомое;
- 3) выявление зависимости между данными и вопросом;
- 4) осуществление решения;
- 5) проверка решения.

При разработке проблемной ситуации необходимо сначала выделить основные единицы подлежащих усвоению знаний и действий, определить их уровень и оптимальную последовательность, обеспечивающую возможности развития познавательной деятельности и усваиваемых действий. В соответствии с намеченной системой усваиваемых закономерностей и способов действия далее должна разрабатываться система проблемных заданий. Проблемные задания должны основываться на тех знаниях и умениях, которыми владеет студент. Выполнение проблемного задания должно вызвать у студента потребность в усваиваемом знании (Белякова 2012: 194).

Теперь хотелось бы перечислить методические приёмы, которые может использовать преподаватель для создания проблемных ситуаций:

— преподаватель подводит студентов к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;

— сталкивает противоречия практической деятельности;

- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предлагает рассмотреть проблему с различных позиций;
- побуждает делать сравнения, обобщения, выводы;
- ставит конкретные вопросы;
- определяет проблемные задания;
- ставит проблемные задачи (Конышева 2007: 144).

Перед преподавателем стоит задача научить студентов думать, находить проблему и пути её решения, творчески применять материал, адаптировать его к разным ситуациям, использовать в новых условиях ранее полученные знания.

Благодаря использованию проблемных ситуаций на занятии можно достигнуть следующих результатов:

1. включить студентов во все четыре вида деятельности – чтение, говорение, аудирование и письмо;
2. снять страх ошибки при выдвижении гипотез;
3. научить работать быстро и эффективно;
4. научить не бояться задавать вопросы, выражать личную позицию и отстаивать её;
5. экономить учебное время при выполнении тестов.

Приведём примеры практической реализации идей проблемного обучения при введении новых лексических единиц на занятиях по иностранному языку.

Интернациональные и созвучные словам родного языка лексические единицы можно вводить таким образом, чтобы развивать языковую догадку и облегчить запоминание слова. Обязательно следует отрабатывать все возможные производные от данного слова, что позволяет применить изученный материал (правила словообразования) в новых условиях. При введении слов, о значении которых можно догадаться, необходимо вести работу в области словообразования. По словообразовательным элементам студенты определяют принадлежность слова к какой-либо части речи, прогнозируют иные возможные производные, а затем догадываются о значении слова, исходя из знакомого корня либо контекста. При постановке проблемной задачи на определение слова на основе контекста студенты устанавливают связи между словами и другими элементами текста, анализируют текст, определяют место этого слова в контексте, в результате чего осуществляется произвольное запоминание. Усложнить задачу можно, используя другой вариант проблемного изложения материала, – привести ряд незнакомых слов целиком. В этом списке предлагается найти слова, которые по звучанию или написанию напоминают русские. Далее можно познакомить с примерами употребления слов в речи, уточняя, таким образом, их значение в английском языке. Оставшиеся слова можно объяснить на английском

языке в процессе их употребления в речи. Такое проблемное изложение нового материала не только вызывает интерес, но и способствует созданию дополнительных ассоциаций, а, следовательно, улучшает запоминание новых слов.

Предлагаемая студенту проблема должна соответствовать его интеллектуальным возможностям. В одних случаях, можно ограничиться лишь отдельными подсказками, в других случаях, необходимо помочь студентам сформулировать усваиваемую закономерность, продемонстрировать усваиваемый способ действия, выполнить требуемое действие в новых условиях.

Таким образом, создание проблемных ситуаций на занятии, в соответствии со всеми способами и правилами, является необходимым условием организации процесса обучения.

Литература

1. Белякова Е.А. Использование проблемных ситуаций на занятиях по иностранному языку в системе уровневого образования / Е.А. Белякова // Ярославский пед. вест. Психолого-педагогические науки. – 2012. – Том II, № 3. – С. 191 – 195.
2. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И.А. Ильницкая. – М.: Знание, 1993. – 80 с.
3. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков [Текст] / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», Cambridge University Press, 2001. – 224 с.
4. Коньшева А.В. Английский язык. Современные методы обучения / А.В. Коньшева. – Минск: ТетраСистемс, 2007. – 352 с.
5. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения [Текст] / М.И. Махмутов. – Казань, 1972. – 365 с.
6. Рябов В.М. Развитие познавательной активности студентов индустриально-педагогического колледжа [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / В.М. Рябов. – Брянск, 1995. – 19 с.
7. Шамова Т.И. Проблемный подход в обучении / Т.И. Шамова. – М.: УЦ «Перспектива», 2010. – 64 с.

Maria Steinmetz
Technische Universität, Berlin

«DEUTSCH FÜR INGENIEURE» – EIN NEUES LEHRBUCH FÜR FORTGESCHRITTENE

Аннотация. В статье представлен учебник «Немецкий для инженеров» авторов Maria Steinmetz und Heiner Dintera, изданный в научном издательстве Springer-Vieweg в г. Висбаден. Учебник предназначен для студентов инженерных направлений любой страны мира, для которых немецкий является неродным языком. Учебник будет полезен студентам, которые заинтересованы в дальнейшем обучении в вузах Германии или планируют строить свою профессиональную карьеру в немецкоязычных странах.

Ключевые слова: естественнонаучный и технический язык, профессиональный язык, специальный язык, немецкий язык как иностранный.

Allgemeine Informationen

Endlich konnte eine Lücke im Markt für DaF-Lehrwerke geschlossen werden: Trotz der steigenden Bedeutung der Fach- und Berufssprachen für das DaF-Lernen kamen dabei die *naturwissenschaftlich-technischen* (NTW-) Fachsprachen zu wenig vor. Nun gibt es «*Deutsch für Ingenieure*», konzipiert für die Zielgruppe von Studentinnen und Studenten aus der ganzen Welt, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, die sich aber für die zahlreichen Qualifikationsmöglichkeiten im Bereich von Technik, Natur- und Ingenieurwissenschaften in deutschsprachigen Studiengängen und Ländern interessieren, ebenso wie ausländische Ingenieure, die eine berufliche Perspektive in Deutschland suchen. Alle (werdenden) Ingenieure, die *das* Deutsch lernen wollen, das sie in Studium und Betrieb brauchen, finden hier ein für sie geeignetes Lehrbuch. „Deutsch für Ingenieure“ ist ein kombiniertes Lehr- und Arbeitsbuch; für die zahlreichen Rechercheaufgaben benötigt man zusätzlich einen Internetzugang. Das Buch wurde von Maria Steinmetz und Heiner Dintera verfasst und ist in dem renommierten Wissenschaftsverlag Springer-Vieweg, Wiesbaden erschienen; es kostet in Deutschland 34,99 €.

Das Lehrwerk kann variabel eingesetzt werden: Für technikorientierte Deutschkurse an Universitäten und Sprachschulen im In- und Ausland, für Sommerschulen mit Schwerpunkt Technik, für internationale Austauschprogramme zwischen Partnerhochschulen, zur sprachlichen Vorbereitung auf Praktika und Arbeit in deutschsprachigen Ländern usw. Die Lerner sollten über eine allgemeinsprachliche Basis in Deutsch verfügen, die in etwa dem *Level A2* des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens

entspricht, idealerweise mit Tendenzen in Richtung B1. Das Buch enthält sowohl Aufgaben, die mit guten Grundstufenkenntnissen zu lösen sind, als auch sprachlich anspruchsvollere Texte.

Konzeption

Thematisch geht es um die deutschen *Fachsprachen* im Umkreis der sog. MINT-Fächer: Mathematik, Ingenieur-, Technik- und Naturwissenschaften. Fachsprachendidaktisch ist das Lehrwerk konsequent dem *Ansatz der Fachlichkeit* verbunden, d. h. das erste Auswahl-kriterium für ein Thema und einen Text ist immer seine *fachliche Relevanz*. Dazu kommt die Auswahl der spezifischen Textsorten: Das authentische Material stammt aus den Arten von Websites, von Lexika und Nachschlagewerken, von Fachzeitschriften, Scripten, Kompendien und Fachbüchern, die man lesen und verstehen können muss, um ein Fachstudium erfolgreich zu absolvieren.

Eng damit verknüpft ist die *fachsprachliche Relevanz*, da sich die Grenzen zwischen fachlichen, linguistischen und fremdsprachendidaktischen Gesichtspunkten überlagern. Die Fachsprachenlinguistik hat die *sprachlichen Merkmale* und *Spezifika* der Fachsprachen im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich auf den Ebenen der Morphologie, der Syntax, der Lexik und Semantik sowie der Textstruktur sehr genau beschrieben. Diese Erkenntnisse wurden nun in „Deutsch für Ingenieure“ didaktisch umgesetzt, damit die Lerner exakt die sprachlichen Mittel kennenlernen und üben, die für die technisch-naturwissenschaftliche Fachkommunikation typisch sind.

So zentral auch die sprachlichen Merkmale sind: *Die Progression des Lehrbuchs ist immer fachlich begründet*. Zuerst geht es um ein fachliches Hauptthema mit verschiedenen Unterthemen, dann werden die sprachlichen Mittel, die man zur Behandlung dieser Thematik braucht bzw. die implizit darin verwoben sind, gründlich untersucht und didaktisiert.

Es ist somit kein Zufall, dass die Mathematik fachlich am Anfang steht: Die mathematische Ausdrucksweise ist die Basis aller technisch-naturwissenschaftlichen Gebiete. Und gerade am Beispiel der Mathematik wird deutlich, was ein Kernstück des Fachsprachenunterrichts (FSU) ist: die Verbalisierung mathematischer Symbole, Zeichen, Verfahren und Operationen. Das Lehrbuch vermittelt exemplarisch, dass es *nicht* um das Lernen der mathematischen Inhalte geht, sondern darum, wie man im Fach korrekt über sie spricht und schreibt. Denn am Anfang stehen Themen, die alle aus dem Schulunterricht bekannt sind und gerne als „kinderleicht“ abgetan werden. Natürlich sind die grundlegenden Rechenoperationen jedem Studenten geläufig, aber es ist höchst selten, dass die Konventionen ihrer sprachlichen Darstellung auf Deutsch jemals im DaF-Unterricht behandelt worden sind. Und gerade deshalb gelingt der Einstieg über die Mathematik in die Fachsprachen der vielen ingenieurwissenschaftlichen Fächer so gut.

Darauf aufbauend werden an vielen *exemplarische Beispielen* aus den Fachbereichen Chemie, Werkstoffkunde, Elektrotechnik, Energietechnik und Informatik fachsprachliche Merkmale und fachtypische Kommunikationsverfahren aufgezeigt und mathematische Themen erweitert. Dabei wird eine Balance gehalten zwischen grundlegenden sprachlichen Instrumenten, die man zum Einstieg in die Wissenschaften benötigt (z. B. Regeln zur Aussprache chemischer Formeln und Benennung von Maßeinheiten) und aktuellen technischen Fragestellungen (z. B. in der Werkstoffkunde und der Energietechnik).

Eine Sonderstellung nimmt das Kapitel über Bionik und Automatisierungstechnik ein, da es direkt aus der Industriepraxis kommt und am Beispiel des Unternehmens Festo die Anwendung bionischer Prinzipien bei innovativer Technologie zeigt.

Das erste und das letzte Kapitel enthalten nützliche Informationen zum Studium der Ingenieurwissenschaften in Deutschland und zu den unterschiedlichsten Möglichkeiten weiterer Qualifizierung im Zusammenhang mit dem Hochschul- und Industriestandort Deutschland.

Didaktische Aspekte

Grammatik

Der Aufbau des Lehrwerks beruht auf einer *fachlich-inhaltlichen* Progression, der die Progression der grammatikalischen Lerninhalte untergeordnet ist, deshalb stehen die sprachlich anspruchsvolleren Grammatikthemen nicht unbedingt in den letzten Kapiteln des Buches. Beispielsweise kommen die komplexen Passiversatzformen bereits im 2. Kapitel (Mathematik 1) vor und werden im 6. Kapitel (Mathematik 2) wieder aufgegriffen, während Grundregeln und Formenbestand des Passiv im 4. Kapitel dargestellt und verschiedene Schwerpunkte bzw. Übungen (Zustands- und Vorgangspassiv, indirektes Passiv, Passiv mit Modalverben) im 11. Kapitel (Informatik) behandelt werden. Auch in den Kapiteln 7 (Elektrotechnik) und 9 (Energietechnik 2) taucht das Passiv explizit wieder auf, nämlich bei der Umwandlung von Aktiv- in Passivsätzen und umgekehrt sowie der Unterscheidung von Passiv- und Reflexivkonstruktionen.

Es wird somit nie ein Grammatik-Thema „abgearbeitet“, sondern nach dem Modell des Spiralcurriculums werden die fachlichen Texte auf ihre syntaktischen und morphologischen Spezifika hin analysiert und dementsprechend die Grammatikstrukturen, die im konkreten Text enthalten sind, thematisiert, bei Bedarf systematisiert und dazu Übungen entwickelt. Viele Zwischenüberschriften in den Kapiteln spiegeln diese *funktionale* Sichtweise: „Notwendige Grammatik“ „Nützliche Grammatik“ „Wichtige Grammatik“ u. ä. Syntaktische Mittel, die in den Fachsprachen besonders häufig auftreten, werden wiederholt demonstriert und geübt.

Dabei stimmen die behandelten grammatikalischen Phänomene mit den Ergebnissen der linguistischen Forschung überein; so wird eine möglichst große Menge an fachsprachlichen Merkmalen abgedeckt.

Nach Möglichkeit wurden an geeigneten Stellen knappe Systematisierungen und Grammatik-Tipps eingefügt, da ein kognitiver Zugang beim Sprachlernen nützlich und hilfreich ist. Vor allem dann, wenn die Studierenden die Regel selbst herausfinden und formulieren können, ist der Lerneffekt positiv.

Jedoch gibt es keine zusammenfassende Darstellung der Regeln der deutschen Grammatik, da diese in der Literatur zum Fremdsprachenlernen aufgearbeitet und vor allem den DaF-Dozenten bestens bekannt sind.

Im Inhaltsverzeichnis ist detailliert dargestellt, welche grammatischen Strukturen an welcher Stelle explizit behandelt werden: In drei Spalten sind dort die *Inhalte und Themen*, die *sprachstrukturellen Aspekte* und die *kommunikativen Aspekte* von jedem Kapitel neben-einander aufgeführt. So können lerngruppenspezifische Prioritäten gesetzt werden.

Wortbildung

Bekanntlich ist der größte Unterschied zwischen Allgemeinsprache und Fachsprachen in der verwendeten *Lexik* zu finden; die Systematik und Denkweise der Fächer sowie die zunehmenden Spezialisierungen und Überschneidungen spiegeln sich in der Fachlexik, den verwendeten Terminologien und ihrer Begrifflichkeit. Da die Quantität der Fachwortschätze enorm ist und zudem immer weiter zunimmt, ist es unmöglich, Vollständigkeit auch nur anzustreben, sondern die Studierenden brauchen Hilfsmittel und Strategien, um sich *den* Fachwortschatz zu erschließen, mit dem sie es im konkreten Fall zu tun haben.

Ein entscheidender Schlüssel dazu ist die *Wortbildung*. In den Fachsprachen gelten dieselben Regeln der Wortbildung wie in der Allgemeinsprache; neue Begriffe entstehen unter Einsatz dieser Regeln. Im Bereich der deutschsprachigen Fachbegriffe und Termini sind das die zahlreichen *Wortbildungsregeln* für Nomina, Adjektive und Verben sowie den unterschied-lichen Möglichkeiten von *Ableitungen*. Neben allen Systematiken von *Präfix- und Suffix-verwendung* ist vor allem die Kenntnis der *Kompositabildung* im Deutschen für die Lerner ein zentrales Thema. Das Lehrwerk vermittelt einen Überblick über die Vielfalt in der deutschen Wortbildung: Variationsmöglichkeiten von Nominal- und Adjektivkomposita, dazu die Kombinationen von Wortarten, aber auch von unterschiedlichen Sprachen (Fremdwörter, Anglizismen, Internationalismen usw.) und befähigt so die Lerner, sich neue Fachbegriffe erschließen.

Übungen und Fertigkeiten

Die Übungsformen passen zu den Fachinhalten: Übungen zur *mündlichen* und teilweise auch *schriftlichen Sprachproduktion* sind mit dem *Leseverstehen*

von *Fachtexten* und *fachlichen Aufgaben* verschränkt. Es gibt viele *fachliche Übungen*, in denen Berechnungen durchgeführt, Ergebnisse verglichen und kommentiert, Tabellen sinngemäß ergänzt werden sollen u.v.a.m. Die Aufgaben enthalten sehr oft die Kommunikationsverfahren (KV), die in der Fachsprachenverwendung besonders häufig benutzt werden, wie Vergleichen, Beschreiben, Benennen, Definieren, Argumentieren, Begründen, das Stellen von exakten Fragen und Antworten mit Belegen, Interpretieren von Ergebnissen etc. Damit werden im Sprachunterricht genau die sprachlichen Handlungen durchgeführt, in denen sich fachliche Kommunikation abspielt.

Die Anforderungen im Bereich des *Leseverstehens* sind ohne fachliches Mit-Denken und technisch-naturwissenschaftliche Basiskenntnisse nicht zu erfüllen. Aufgaben zum Leseverstehen wechseln sich mit sprachlichen Übungen ab, bei denen der Fokus auf die Bewusstmachung, das Training, die Wiederholung und den *Erwerb der sprachlichen Mittel* gerichtet ist, ohne die der betreffende Inhalt nicht kommuniziert werden kann. In diesem Kontext steht die *mündliche Sprachproduktion* im Vordergrund: „Wie sagt man zu ...? Wie spricht man über ...?“ In den „Technische Gespräche“, die am Ende jedes Kapitels stehen, werden Verknüpfungen verschiedener Übungstypen zur Entwicklung komplexer Fertigkeiten kombiniert. Allerdings enthält diese Ausgabe des Buches noch keine Übungen zum Training des Hörverstehens.

Das neue Lehrwerk entspricht einer Forderung von DaF-Lehrern, die seit Jahrzehnten formuliert wurde: ein konsequent fachsprachlich orientiertes, modernes Lehrbuch für Deutschlernende aus dem ingenieurwissenschaftlichen Bereich. In der russischen DaF-Didaktik haben die Fachsprachen schon lange eine wichtige Rolle gespielt; nun gibt es auch im deutschen Wissenschaftsverlag Springer eine moderne Variante.

Любанец И.И., Петрунина О.Н.

Барановичский государственный университет» г. Барановичи

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Современное общество требует новых подходов к подготовке специалистов в различных сферах деятельности. Современный специалист должен обладать не только хорошими знаниями в своей области, быть мобильным, активным, но и обязательно владеть иностранным языком, причем не на «бытовом», а именно на профессиональном уровне.

Целью обучения иностранному языку на неязыковых специальностях должно стать достижение уровня, достаточного для его практического использования в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессионально-ориентированное обучение, коммуникативная компетентность.

Владение иностранным языком для специалистов всех направлений является обязательным в системе современной профессиональной подготовки. Обучение иностранному языку в учреждениях высшего образования (УВО) должно быть профессионально-направленным и коммуникативно-ориентированным. Иностранный язык используется выпускниками УВО как в процессе работы с документацией, так и при коммуникации в различных ситуациях общения, как личного, так и делового характера. Умение адаптироваться к новым средствам информации, быть готовым к участию в профессиональных коммуникациях, умение гибко приспосабливаться к быстро меняющимся условиям рынка труда - вот те качества, которые формируются в процессе развития иноязычной коммуникативной компетентности. Критерием же эффективности реального иноязычного общения является его продуктивность, достижение взаимовыгодных результатов (Пассов 2000: 16).

Традиционная ориентация при обучении иностранному языку на неязыковых специальностях на обучение профессионально-ориентированному чтению иностранной литературы, пониманию и переводу специальных текстов сменилась на обучение устной речи. И на этом этапе важно продолжить формирование коммуникативных умений, предполагающих овладение языковыми средствами и навыками речевого общения на профессиональные темы и ведения научных дискуссий, а также освоение социокультурных знаний и умений. Стратегия обучения иностранным языкам в современных условиях нацелена на последовательную взаимосвязь, взаимообусловленность и взаимодействие практических, образовательных и развивающих задач. Очевидно, что формирование иноязычной коммуникативной компетентности является одним из важных аспектов профессиональной подготовки специалистов.

Профессиональная коммуникативная компетентность предполагает способность специалиста реализовать приобретенные в процессе обучения знания, умения и навыки для обеспечения эффективного непосредственного (при понимании на слух и говорении) и опосредованного (при чтении и письме) профессионального общения.

В современной лингвистике под коммуникативной компетентностью понимается владение лингвистической компетенцией, т.е. овладение определенной суммой сведений языкового материала, умение соотносить

языковые средства с задачами и условиями общения, а также способность организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания. Иноязычную коммуникативную компетентность можно определить, как способность решать коммуникативные задачи в определенных рамках множества коммуникативных ситуаций. В условиях делового общения иноязычная коммуникативная компетентность – это способность решать профессиональные задачи для достижения определенного результата в контексте другой бизнес-реальности и другой культуры (Газова 2006: 32).

Профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность достаточно сложна по своей структуре и включает в себя следующие компоненты: лингвистический (владение средствами речевой коммуникации), информационный (профессиональная компетенция), культурологический (наличие фоновых знаний о партнерах по коммуникации и реалиях, принадлежащих другой культуре). Коммуникативная компетентность представляет собой взаимодействие основополагающих систем знаний и умений, необходимых для осуществления общения.

При формировании иноязычной коммуникативной компетентности следует обратить внимание на развитие умения практически пользоваться реальным, живым языком и обучить осознанному соотношению лингвистических явлений с их коммуникативными функциями: информативной, регулятивной, эмоционально-оценочной и этикетной.

Следует выделить следующие коммуникативные функции и формируемые в ходе их реализации умения:

- информационная (запрос информации, сообщение информации, восприятие и понимание воспринимаемой информации);
- регулятивная/побудительная (побуждение к чему-либо, просьба о чем-либо, совет, договор о чем-либо, восприятие побуждения и реакция на него);
- эмоционально-оценочная (выражение мнения, оценки, чувства, эмоции, убеждение, выражение удовольствия/неудовольствия);
- этикетная (обращение, начало разговора, выражение интереса к собеседнику, поддержание разговора, окончание разговора, поздравление, благодарность, выражение сочувствия) (Зимняя 2001: 260).

Для успешной реализации указанных функций средствами иностранного языка, необходимо владеть этими средствами, уметь употреблять их в основных видах речевой деятельности, знать страноведческие реалии, особенности речевого и неречевого поведения в социокультурном контексте.

Цель профессионально-ориентированного уровня обучения иностранному языку в УВО – наделить обучающегося языковой

компетенцией, позволяющей ему профессионально общаться во всех ситуациях, где такое общение необходимо. В рамках этого уровня происходит обучение профессионально-ориентированному языку специальности. Это означает: во-первых, накопление общезыковых лексико-грамматических компонентов специальной терминологии; во-вторых, активное освоение грамматических (синтаксических) особенностей, которые характеризуют научный стиль речи; в-третьих, обучение принципам структурирования научного высказывания, как письменного, так и устного.

Адекватное профессиональное речевое поведение обучающихся формируется не только на системно-языковых знаниях, но и на знании законов, обычаев, социальных явлений, национального менталитета страны изучаемого языка. Незнание особенностей деловой культуры означает дисбаланс в работе механизмов принятия решений и разрешения конфликтов в процессе взаимодействия. Качественно новый подход к формированию иноязычной коммуникативной компетентности в условиях как языкового, так и неязыкового вуза отмечен включением культурологических сведений в содержание обучения иностранному языку в учебных заведениях разного профиля, что позволяет обучающимся сопоставлять полученные знания и приобретать навыки адекватной речевой и поведенческой реакции в различных коммуникативных ситуациях, формировать свое отношение к ним, свои убеждения (Грушевицкая 2002: 110).

Владение языковыми средствами, беглость и правильность речи при отсутствии представлений о культурном компоненте не являются гарантиями взаимопонимания и результативного общения с представителями других культур.

Обучение иностранным языкам заключается не только в умении оперировать языковым и культурологическим наполнением материала, но и требует формирования навыков межличностного общения, что усиливает роль преподавателя в учебном процессе. Организация взаимодействия, в котором обучающиеся выступают в качестве активных участников процесса восприятия и производства иноязычной информации в определенной ситуации, с определенной целью, с определенным партнером является основной задачей преподавателя. Усвоение необходимых способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыков работы в группе, различных социальных ролей в коллективе способствует успешной реализации такого общения, в процессе которого усваиваются культурно-этические нормы поведения, укрепляются межличностные отношения. Такое взаимодействие способствует приобретению социального опыта общения, функциональной грамотности, усвоению этики трудовых и гражданских взаимоотношений.

Обучающиеся обсуждают актуальные современные события, высказывают свое отношение к происходящему, обосновывают и отстаивают собственное мнение (Тер-Минасова 2000: 352).

Основой курса иностранного языка на профессионально-ориентированном уровне становятся аутентичные тексты, сформированные по тематическому принципу. Их сопровождает система упражнений, направленная на развитие необходимых для этого уровня навыков и умений. Упражнения лексико-грамматического характера (на словообразование, заимствования, характерные для языка специальности синтаксические и грамматические конструкции, нахождение синонимов, антонимов, терминологических эквивалентов и т.д.) направлены на накопления специальной лексики.

Обучающийся должен знать, какие виды работы с текстом существуют и приняты в стране изучаемого языка, потому что, во многих случаях, правила оформления, скажем, разных форм компрессии информации (например, аннотация, реферат) существенно отличаются в русском и иностранном языках. Обучающийся должен приобрести навыки работы с источниками информации: определение основной мысли текста, логической основы высказывания, извлечение разных видов информации, приемы работы с текстом и, конечно, уметь активизировать эти навыки в устном высказывании.

Упражнения на уровне текста (вычленение основной мысли, ключевых слов, пересказ, различные виды чтения и т.д.) подводят обучающегося к формированию содержательного высказывания в устной или письменной речи (от подготовленного высказывания к неподготовленному). Упражнения по структурированию информации формируют навыки самостоятельной научной работы с источниками информации на основе определенных правил и критериев. Через них же обучающиеся приобретают навыки комментирования, аргументирования, ведения дискуссии и т.д.

Все задания подбираются с учетом специфики основной специальности: работа над специальными текстами, изучение специальных тем для развития устной речи, изучение словаря-минимума по соответствующей специальности, создание преподавателями пособий для активизации грамматического и лексического материала обучающихся.

Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности.

Отсюда и происходит основная сложность реализации такого обучения в УВО. Преподаватели иностранного языка получили лингвистическое и педагогическое образование и не владеют

специфической профессиональной лексикой, присущей определенной профессии. Безусловно, преподаватель профессионально-ориентированного иностранного языка должен изучить основы специальности, базовую профессиональную лексику, ориентироваться в терминологии. Ведь часто отсутствие базовой подготовки у преподавателя ведет к искажению смысла при переводе текстов, акцентированию не важной с точки зрения специалиста информации.

Существуют несколько способов решения возникающих трудностей:

- использование материалов, знакомящие с базовыми понятиями специальности;
- создание ситуаций, в которых обучающиеся могли бы использовать полученные теоретические знания по специальности для решения практических проблем;
- использование материалов, уже известных обучающимся, но представленным с другой точки зрения.

Таким образом, одна из основных целей обучения иностранному языку в УВО - формирование иноязычной коммуникативной компетенции - является средством достижения другой, общей цели - развития профессиональной компетентности обучающегося. Обогащаясь за счет соответствующих знаний, умений и навыков в процессе учебно-профессиональной деятельности, иноязычная коммуникативная деятельность способствует формированию у обучаемых коммуникативной компетентности и обеспечивает в дальнейшем их успешную профессиональную деятельность.

Как видно из вышеизложенного, на завершающем этапе обучения иностранному языку в УВО меняется характер предоставляемых учебных материалов и, соответственно, набор упражнений к ним, позволяющий обучать всем составляющим профессионально-ориентированной компетенции.

Литература

1. Газова Н.А. Обучение студентов неязыковых вузов иноязычному профессиональному общению как способ формирования профессиональной компетентности специалистов-менеджеров / Н.А. Газова // «Наука та освіта-2006»: матеріали ІХ міжнарод. науч.-практ. конф. – Днепропетровск: Наука, 2006. – Т. 3: Педагогические науки. – С. 31–33
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
3. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.

4. Пассов Е.И. Новая концепция иноязычного образования // Е.И. Пассов – М., 2000. – С.16.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

Хусаинова Р.Р.

Казанский государственный аграрный университет, г. Казань

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Аннотация. Данная статья посвящена развитию навыков иноязычной профессиональной коммуникации. Рассматривается современное состояние системы подготовки студентов для общения на иностранном языке, проблемы и пути их решения.

Ключевые слова: система образования, иностранный язык, профессиональная коммуникация, деловая игра, проектная методика

В настоящее время одной из важнейших задач является проблема повышения качества высшего профессионального образования. Качество образования определяется состоянием и результатом образовательного процесса преподавания, его соответствием потребностям и ожиданиям общества и предполагает социальную составляющую, которая включает становление интеллектуально развитой личности, обладающей положительной мотивацией саморазвития.

Сегодня выдвигаются новые требования, как для руководящего состава, так и для исполнительного звена – обладать не только знаниями по своей специальности, но и в других областях. Владение иностранным языком для профессионального общения в профессиональной сфере является одним из требований современного общества к молодым специалистам и обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста.

Как отмечал О.Ю. Сергеев о требованиях, отраженных в «Болонской декларации»: «Одним из основных требований к качественной подготовке специалиста является овладение им так называемым «языковым портфелем» (Sprachportfeuille) – запасом определенных лексико-грамматических единиц, позволяющих общаться в сфере профессиональной деятельности. Создание в Евросоюзе требований «языкового портфеля» указывает на развитие политики свободного профессионального общения с иностранными партнерами. Это является

несомненным плюсом, так как позволяет стандартизировать требования к иноязычным знаниям выпускников различных специальностей и отработать многоуровневую систему оценки знаний в области владения разговорной и профессиональной лексикой. Исполнение данных требований, несомненно, ведет к более глубокой академической интеграции вузов при разработке единых программ обучения иностранному языку и, как следствие, содействует академической мобильности студентов и научных кадров» (Сергеев 2007: 80).

В связи с этим, дисциплина «Иностранный язык» в неязыковых высших учебных заведениях носит коммуникативно-ориентированный и профессионально направленный характер, и его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля. Главной целью преподавателя является формирование и развитие навыков у студентов иноязычной профессиональной коммуникации.

Система российского высшего профессионального образования идет в ногу со временем и можно заметить положительную тенденцию относительно развития программ обучения иностранному языку в неязыковых вузах. Появляются новые авторские разработки, некоторые из которых представляют большой интерес, как в теоретическом, так и в практическом отношении.

К сожалению, уровень владения иностранным языком их выпускников не соответствует современным требованиям общества. Причина существующего положения – в недостаточной разработанности проблем обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов в тесной связи с получаемой профессией, с требованиями современного рынка труда; в количестве часов, выделенных на изучение иностранного языка; характере организации учебного процесса и содержании учебно-методических материалов.

Тем не менее, перед преподавателем стоит задача за короткий промежуток времени подготовить конкурентоспособного специалиста с соответствующим знанием иностранного языка.

На примере казанского государственного аграрного университета покажем практическую значимость иностранного языка. Университет имеет опыт работы с иностранными партнерами в отношении сельскохозяйственной техники, удобрении и др. Студенты проходят соответствующую сельскохозяйственную стажировку за границей. И все это требует профессиональных знаний и коммуникативных навыков.

В университете основная часть студентов из сельских местностей, у которых иностранного языка практически не было в школе. На первом курсе проводится тестирование, определяется уровень владения иностранным языком и студентов распределяют в группы по уровням.

Дисциплина «Иностранный язык» делится на четыре модуля:

1. Бытовая сфера общения
2. Учебно-познавательная сфера общения
3. Социально-культурная сфера общения
4. Профессиональная сфера общения.

Данные 4 модуля включаются в три основные этапы преподавания иностранного языка:

1. Общеязыковая подготовка. Этап обучения основывается на базовом курсе иностранного языка и длится один или два семестра в зависимости от уровня подготовки студентов. Он включает в себя ознакомление, закрепление и повторение основных фонетических и лексических единиц, и грамматических структур изучаемого иностранного языка. На этом этапе студенты обучаются бытовой сфере общения. Они понимают простые реплики и фразы бытового характера, умеют задавать вопросы и отвечать на них. Работа включает в себя как классические типы упражнений, так и упражнения, направленные на активизацию творческого мышления студентов и умения ориентироваться в нестандартных ситуациях. На данном этапе обучения проводится закрепление основных единиц профессиональной иноязычной лексики на основе текстов соответствующей профессиональной направленности.

2. Коммуникативная подготовка. Данный этап проводится во втором или третьем семестре и включает в себя изучение и практическое овладение основными видами речевой деятельности, стилистической стороной языка, этикетом общения. Студенты учатся учебно-познавательной и социально-культурной сфере общения. Занятия проходят в форме ролевой игры или проводится мозговой штурм. Студентам также предлагается просматривать фильмы на иностранном языке и обсуждать их сюжеты.

3. Профессионально-коммуникативная подготовка. Он сочетает в себе первый и второй этапы и включает в себя закрепление навыков общения, но уже с использованием профессиональной лексики. На данном этапе студенты проходят профессиональную сферу общения. Занятия проходят в форме деловой игры, применяется проектная методика, после прочтения профессионального текста проводятся дискуссии. Студенты обучаются правильному оформлению и заполнению деловой документации, ведению деловых переговоров, переписок на иностранном языке. Большую часть учебного времени занимает речь студентов.

Занятия со студентами по этой модели позволяет достичь поставленной цели, повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка.

Таким образом, развитие навыков иноязычной профессиональной коммуникации требует нового подхода к отбору содержания. Он должен

быть ориентирован на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные достижения в сферах, непосредственно затрагивающих профессиональные интересы студентов, предоставлять им возможность для профессионального роста.

Литература

1. Еремеева Г.Г. Организационно-педагогические условия совершенствования системы управления качеством образования в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2006. – 181 с.
2. Образцов П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
3. Покушалова Л.В. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетенции у студентов технического вуза // Молодой ученый. – 2011. – №3. Т.2. – С. 151-154.
4. Сергеев О.Ю. Подготовка студентов отраслевых вузов к иноязычной профессионально-ориентированной коммуникации в современных условиях // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – № 7. – С 79-82.

Сытник Ю.А.

Ульяновский Государственный Технический Университет, г. Ульяновск

THE COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. This article refers to the way teachers can organize the teaching of foreign languages in such a way that students can communicate in a conscious way, taking into account their real experiences. Here, the origin of the Communicative Approach as a combination of different methods is clearly explained. The article also gives some examples of communicative activities that can be developed in a class from the communicative point of view.

Key words: the communicative approach, communicative competence, an authentic context, interactive, co-operative, learner-centered, content-based, classroom activities

First of all, it's important to know, where the communicative approach to language teaching comes from. Its origins are many, as one teaching methodology tends to influence the next. The communicative approach could be said to be the product of educators and linguists who had grown dissatisfied with the audio-lingual and grammar-translation methods of foreign language

instruction, which over-focused on teaching grammatical structures and template sentences, and which gave little or no importance to how language is actually used practically.

They felt that students were not learning enough realistic, whole language. They did not know how to communicate using appropriate social language, gestures, or expressions; in brief, they were at a loss to communicate in the culture of the language studied. Interest in and development of communicative-style teaching mushroomed in the 1970s. Communicative language teaching rose to prominence in the 1970s and early 1980s as a result of many disparate developments in both Europe and the United States. Educators realized that an approach with a more immediate payoff was necessary. (Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S, 2001: 33-42)

This increased demand put pressure on educators to change their teaching methods. Traditional methods such as grammar translation assumed that students were aiming for mastery of the target language, and that students were willing to study for years before expecting to use the language in real life. However, these assumptions were challenged by adult learners who were busy with work, and by schoolchildren who were less academically able.

British applied linguists such as Christopher Candlin and Henry Widdowson began to see that a focus on structure was also not helping language students. They saw a need for students to develop communicative skill and functional competence in addition to mastering language structures.

In the United States, the linguist and anthropologist Dell Hymes developed the concept of communicative competence. This was a reaction to Chomsky's concept of the linguistic competence of an ideal native speaker. Communicative competence redefined what it meant to "know" a language; in addition to speakers having mastery over the structural elements of language, according to communicative competence they must also be able to use those structural elements appropriately in different social situations. This is neatly summed up by Hymes's statement, "There are rules of use without which the rules of grammar would be useless." Hymes did not make a concrete formulation of communicative competence, but subsequent authors have tied the concept to language teaching, notably Michael Canale.

In the intervening years, the communicative approach has been adapted to the elementary, middle, secondary, and post-secondary levels, and the underlying philosophy has spawned different teaching methods known under a variety of names, including notional-functional, teaching for proficiency, proficiency-based instruction, and communicative language teaching.

But what communicative language teaching actually is? The Communicative Method is in reality an umbrella term – a broad approach rather than a specific teaching methodology, and has now become the accepted 'standard' in English language teaching.

The Communicative approach emphasizes the ability to communicate the message in terms of its meaning, instead of concentrating exclusively on grammatical perfection or phonetics. Therefore, the understanding of the second language is evaluated in terms of how much the learners have developed their communicative abilities and competencies.

In essence, it considers using the language to be just as important as actually learning the language.

CLT is usually characterized as a broad approach to teaching, rather than as a teaching method with a clearly defined set of classroom practices. As such, it is most often defined as a list of general principles or features. One of the most recognized of these lists is David Nunan's (1991) five features of CLT:

- Understanding occurs through active student interaction in the target language;

- Teaching occurs by using authentic English texts;

- Students not only learn the second language but they also learn strategies for understanding;

- Importance is given to learners' personal experiences and situations, which are considered as an invaluable contribution to the content of the lessons;

- Using the new language in unrehearsed contexts creates learning opportunities outside the classroom.

These five features are claimed by practitioners of CLT to show that they are very interested in the needs and desires of their learners as well as the connection between the language as it is taught in their class and as it is used outside the classroom. Under this broad umbrella definition, any teaching practice that helps students develop their communicative competence in an authentic context is deemed an acceptable and beneficial form of instruction. Thus, in the classroom CLT often takes the form of pair and group work requiring negotiation and cooperation between learners, fluency-based activities that encourage learners to develop their confidence, role-plays in which students practice and develop language functions, as well as judicious use of grammar and pronunciation focused activities.

As the method is a broad approach to teaching English, rather than a rigid series of activities, there are some popular misconceptions of what CLT involves. Learning a language is interactive, co-operative, learner-centered and content-based, but the approach does not mean that learning a second language involves just 'conversation'.

Communicative language teaching makes use of real-life situations that necessitate communication. The teacher sets up a situation that students are likely to encounter in real life. Unlike the audio-lingual method of language teaching, which relies on repetition and drills, the communicative approach can leave students in suspense as to the outcome of a class exercise, which will vary according to their reactions and responses. The real-life simulations change from

day to day. Students' motivation to learn comes from their desire to communicate in meaningful ways about meaningful topics.

Margie S. Berns, an expert in the field of communicative language teaching, writes in explaining Firth's view that "language is interaction; it is interpersonal activity and has a clear relationship with society. In this light, language study has to look at the use (function) of language in context, both its linguistic context (what is uttered before and after a given piece of discourse) and its social, or situational, context (who is speaking, what their social roles are, why they have come together to speak)" (Berns, 1984: 5).

The most common educational model applied in the context of the Communicative Method is the Functional-Notional approach, which emphasizes the organization of the syllabus. This breaks down the use of language into 5 functional categories that can be more easily analyzed: personal (feelings, etc.), interpersonal (social and working relationships), directive (influencing others), referential (reporting about things, events, people or language itself), and imaginative (creativity and artistic expression). These 5 broad functions are then delivered by the teacher in the classroom using the '3 Ps' teaching model, which stand for Presentation, Practice and Production.

Classroom activities used in communicative language teaching include the following:

1. Role-plays. For example, "Divide your students into small groups and ask them to imagine that they were sitting in an airplane, talking among themselves while enjoying the food and drink."

2. Simulation activities. For a simulation activity, you may divide the class into 4-5 groups of 4 to 5 students each. After demonstrating how to offer food and drink and accept/decline an offer, the instructor can ask each student to take turn to act as a flight attendant, offering food and drink to the rest of the group. I suspect that after all the four or five members of a group have done it, everyone should be highly familiar with how to fulfill these functions in the target language.

3. 1) Information transfer – is a type of communicative activity that involves the transfer of information from one medium (text) to another (form, table, diagram). Such activities are intended to help develop the learner's communicative competence by engaging them in meaning-focused communication.

Example 1: Listen to the story and then add names to the family tree.

"I'd like to tell what I know about Ed and Mary's family. Ed and Mary first met at college. Both of them were 19 at the time and they started dating in their third year at college. They got married soon after they graduated from college. Two years after their marriage, their first child was born. It was a boy. They name him Frank. A year later, they had another child. This time, it was a girl. They asked Mary's parents to give her a name. They named her Judy. Frank and

Judy grew up. They went to the same college their parents went to. Judy met her boyfriend Eric at college. Soon they decided to get married. Ed and Mary thought Judy was a bit too young, but Eric was such a nice young man, they thought it was all right. Soon, Judy and Eric had their first child. It is a son. Judy and Eric had a hard time naming their son. First they thought of Alexander. They both liked the name, but it seemed such a long name for such a little baby. They decided to ask Judy's parents for help...”

4. Problem Solving. Example 1: Listen to the following dialogues and find out how much each customer needs to pay for his or her order. Use the menu provided (menu not shown here).

Customer 1

- Are you ready to order?
- Yes. I'd like to have a hamburger, French fries, and a cola, please.
- Is that all for you?
- Yes.
- Please pull to the front. Thank you.

Customer 2

- How can I help you?
- I'd like to have a chicken sandwich with cheese and an iced tea please.
- Is that all for you?
- I need a medium French fries too.
- Thank you.

Customer 3

- May I take your order?
- I'd like to have two hamburger with chili please.
- Would you like to have something to drink?
- Yes, two colas please.
- Thank you.

5. Interviews

6. Information gap – is a type of communicative activity in which each participant in the activity holds some information other participants don't have and all participants have to share the information they have with other participants in order to successfully complete a task or solve a problem.

Example 1: There are two shuttles leaving Atlanta airport for Auburn, one at 11:00 am, and the other at 8:00 pm. Someone is coming to Auburn from Chicago. She or he wants to find a flight that arrives in Atlanta airport 45 minutes to an hour before the shuttle leaves for Auburn so that he or she can have enough time to catch the shuttle, but does not have to wait for too long. Four students participate in this activity. Their task is to find two flight they meet the above criteria. Each student has the flight information for only one of the following four airlines, Delta, Northwest, United, and American. They have

to share the flight information they have to identify two flights that best fit for this person's need.

7. Games

8. Language exchanges

9. Surveys

10. Pair-work

However, not all courses that utilize the Communicative Language approach will restrict their activities solely to these. Some courses will have the students take occasional grammar quizzes, or prepare at home using non-communicative drills, for instance. William Glasser's "control theory" exemplifies his attempts to empower students and give them voice by focusing on their basic, human needs: Unless students are given power, they may exert what little power they have to thwart learning and achievement through inappropriate behavior and mediocrity. Thus, it is important for teachers to give students voice, especially in the current educational climate, which is dominated by standardization and testing (Simmons and Page, 2010). Gunter Gerngross, an English teacher in Austria, gives an example of how he makes his lessons more communicative. He cites a widely used textbook that shows English children having a pet show. "Even when learners act out this scene creatively and enthusiastically, they do not reach the depth of involvement that is almost tangible when they act out a short text that presents a family conflict revolving round the question of whether the children should be allowed to have a pet or not" (Gerngross & Puchta, 1984: 92). He continues to say that the communicative approach "puts great emphasis on listening, which implies an active will to try to understand others. [This is] one of the hardest tasks to achieve because the children are used to listening to the teacher but not to their peers. There are no quick, set recipes. That the teacher be a patient listener is the basic requirement" (Gerngross & Puchta, 1984: 98). The observation by Gerngross on the role of the teacher as one of listener rather than speaker brings up several points to be discussed in the next portion of this report.

The roles of the teacher and student actually change in communicative language teaching. Teachers in communicative classrooms will find themselves talking less and listening more-becoming active facilitators of their students' learning (Larsen-Freeman, 1986: 40-48). The teacher sets up the exercise, but because the students' performance is the goal, the teacher must step back and observe, sometimes acting as referee or monitor. A classroom during a communicative activity is far from quiet, however. The students do most of the speaking, and frequently the scene of a classroom during a communicative exercise is active, with students leaving their seats to complete a task. Because of the increased responsibility to participate, students may find they gain confidence in using the target language in general. Students are more responsible managers of their own learning (Larsen-Freeman, 1986: 50).

References

1. Berns M.S. (1984). Functional approaches to language and language teaching: Another look. In S. Savignon & M.S. Berns (Eds.), "Initiatives in communicative language teaching. A book of readings" (P. 3-21). Reading, MA: Addison-Wesley.
2. Gerngross G., Puchta H. (1984). Beyond notions and functions: Language teaching or the art of letting go. In S. Savignon & M.S. Berns (Eds.), "Initiatives in communicative language teaching. A book of readings" (P. 89-107). Reading, MA: Addison-Wesley.
3. Larsen-Freeman D. (1986). "Techniques and principles in language teaching." – Oxford: Oxford University Press.
4. Littlewood W. (1981). "Language teaching. An introduction." – Cambridge: Cambridge University Press.
5. Richards Jack C.; Rodgers Theodore S. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching (2nd ed.). – Cambridge, New York: Cambridge University Press.
6. Savignon S., Berns M.S. (Eds.). (1984). "Initiatives in communicative language teaching." – Reading, MA: Addison-Wesley.
7. Savignon Sandra J. (2000). "Communicative language teaching". – P. 125–129.

Петрова Л.М.

Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск

КОГНИТИВНО-КОММУНИКАЦИОННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Рассматриваются когнитивный, деятельностный и коммуникативный подходы в организации обучения студентов восприятию речи и развития способности формулировать мысли в контексте профессиональной деятельности. Подчеркивается необходимость применения информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения для повышения эффективности учебно-образовательной деятельности, развития способности использовать полученные знания, умения и навыки в практической профессиональной деятельности.

Ключевые слова: формирование речевой деятельности, умственная и познавательная активность коммуникативная компетенция, моделирование ситуаций профессионального общения.

Инновационные образовательные программы вузов предполагают не просто получение суммы знаний и умений. Основная цель процесса обучения – эффективное практическое использование полученных знаний и умений в профессиональной деятельности. В основе развития речи лежит активный, творческий процесс овладения языком, формирование речевой деятельности. Обучение направлено на формирование способности воспринимать чужие и формулировать свои мысли на иностранном языке в разных видах речевой деятельности, способности использовать иностранный язык для повседневного и профессионального общения, обусловленной коммуникативно-познавательной потребностью. Очень важно, чтобы студент почувствовал необходимость самостоятельного совершенствования своих знаний в ходе выполнения заданий по различным видам речевой деятельности. Организация как аудиторной, так и самостоятельной работы студентов должна быть подчинена задаче формирования навыков и умений чтения аутентичных текстов, связанных с будущей профессиональной деятельностью, совершенствованию умения аудирования аутентичных текстов, развитию навыков монологического и диалогического высказывания, формированию профессиональной межкультурной компетенции. Решение данных задач начинается с работы над учебным текстом, целью которой является создание «вторичного текста». Понимание смысла текста с помощью лексико-грамматических конструкций обеспечивает познавательное движение от объяснения к пониманию. Работу над учебным текстом мы начинаем с фонетико-корректировочного этапа, целью которого является усвоение правильного звучания лексики и ее запоминание. Используются задания типа: прочитайте текст, догадайтесь о значении новых слов (термины, интернационализмы). Затем мы даем задание прочитать текст еще раз и, используя определенные слова, найти информацию по конкретным пунктам. Следующим заданием может быть задание составить вопросы по содержанию текста, используя определенные выражения и термины. На следующем этапе происходит отработка новой лексики на основе коммуникативных упражнений типа: дополните предложения, составьте предложения из данных слов, задайте или ответьте на вопросы, найдите соответствующие эквиваленты. В дальнейшем предполагается проведение дискуссии или ролевой игры с погружением в среду, приближенную к реальным условиям. Выполнение данных видов работ способствует формированию навыков устной речевой культуры и способности аргументировано выражать свои мысли. Такие задания дают студентам возможность проявлять умственную и познавательную активность, самостоятельность и самоорганизацию, способствуют развитию, передаче индивидуальных знаний и накоплению коллективных знаний. Студенты учатся использовать специальную лексику в собственных высказываниях,

формируется внутренняя языковая организация речевой деятельности. Происходит сопоставление, обобщение, выделение, систематизация языкового материала, что приближает речевую деятельность студентов к будущей профессиональной деятельности. Студентам предлагаются задания воспроизвести информацию по плану, по ключевым словам, обсудить основную идею и наиболее важные точки зрения авторов текста или изложить письменно свое мнение по данной теме с использованием определенных слов и выражений, составить презентацию по 2-3 источникам. При выполнении данных заданий происходит осмысление, удержание в памяти и отражение материала. Студенты приспосабливают речевой механизм, выработанный на родном языке, к оперированию новыми средствами и способами формирования и формулирования мысли в процессе овладения различными видами речевой деятельности на иностранном языке.

Технологии обучения иностранным языкам должны опираться на системно-деятельностный подход. Необходимыми факторами являются системность (логичность, целостность), управляемость, эффективность, воспроизводимость. Залогом успешной профессиональной коммуникации на иностранном языке является сочетание языковой компетенции, профессиональных знаний и социально-поведенческий контекст. Обучение общению может быть успешным только с помощью моделирования в учебном процессе ситуаций профессионального сотрудничества, где иностранный язык является средством социального взаимодействия.

Раньше в обучении иностранному языку основной задачей было научить читать и переводить тексты со словарем. Только после осознания того, что освоение иностранного языка должно заключаться в формировании умений свободно на нем общаться, возникла необходимость разработки новой технологии обучения и изменения учебного процесса. Цель обучения иностранному языку в современной методике – формирование коммуникативной компетенции в условиях глобализации и становления экономики, основанной на знаниях. Без учета глобализационных процессов и их отражения в языке невозможно обеспечить межкультурное общение в различных профессиональных сферах. Глобализация становится основой фоновых знаний, которые помогут преодолеть влияние стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям, моделировать ситуации общения между представителями разных культур и социальных слоев, работать с информацией в компьютерных сетях, видеть междисциплинарные связи изучаемых дисциплин, понять значение этих связей для будущей профессиональной деятельности, сформировать навыки социокультурной и межкультурной коммуникации, ориентироваться в мире. Студента надо развивать как поликультурную личность – это даст ему возможность

полноценно принимать участие в межкультурной коммуникации. Мы не только должны обучать фонетике, лексике и грамматике, развивать умения говорения, аудирования, чтения и письма, но и объяснять различия в системах мировой и национальных культур. Необходимо учить не только слова и грамматические правила, но и развивать умения их употребления. Технологии коммуникативного метода предполагают уделение большого внимания условно-речевым и речевым упражнениям. Главное здесь не в том, чтобы поставить слово в нужную форму или перевести предложение, а адекватно сформулировать мысль средствами иностранного языка. Основное внимание следует уделять работе над различными речевыми ситуациями, обучать правильно (в соответствии с нормами коммуникативной культуры изучаемого языка) изъясняться и реагировать на слова собеседника. Возможности и формы обучения при этом остались прежними – работа с группой в аудитории под руководством преподавателя и самостоятельная работа дома с учебником. Мы должны рассматривать учебник не как набор текстов и правил, а как собрание речевого материала и проблемных ситуаций. Преподаватель должен организовывать иноязычное общение, управляя и контролируя его. При осуществлении коммуникативного метода необходимо формировать произносительные, грамматические и лексические навыки и способствовать их использованию в умениях говорения, аудирования, чтения и письма. Преподаватель должен не только проверить, насколько усвоены соответствующие разделы, но и обеспечить выполнение студентами условно-речевых и речевых упражнений, в ходе которых на базе освоенного языкового материала студент должен построить высказывания на иностранном языке. Объем языкового материала (фонетика, грамматика, лексика) очень большой, но он необходим для обучения общению и требует большой интенсивной работы студентов. Как правило, для того, чтобы выразить мысль на иностранном языке у студентов не хватает словарного запаса, а ведь требуется еще и умение правильно построить предложение. Многие вчерашние школьники привыкли к работе со словарями и переводят все дословно, что требует много времени. В ходе общения на иностранном языке они не могут постоянно пользоваться словарем и подбирать нужное слово или форму. Для успешного овладения языком требуется автоматизировать фонетические, грамматические и лексические навыки, а это достигается только в результате выполнения многочисленных типовых языковых упражнений. Объем этих упражнений не позволяет выполнять их в ходе аудиторных занятий, выполнение их в качестве самостоятельной работы не может быть проконтролировано. В отсутствие контроля качество выполнения не может быть удовлетворительным, что не может привести к увеличению языковой базы студентов и, при всем старании, мы не можем

научить (и побудить их) говорить. В результате на занятиях мы занимаемся только лексикой и грамматикой (часто разбирая отдельные аспекты школьной программы), т.е. работаем по старому грамматико-переводному методу. Даже имея какие-то пассивные знания, студенты не имеют возможности их использовать.

Сам процесс обучения должен подвергнуться значительным изменениям, в основе которых должно быть системное интегрированное применение информационных технологий. Многие виды работ могут быть выполнены средствами информационных технологий. Преподаватель должен использовать время занятий в аудитории так, чтобы студенты получали максимальный опыт речевого общения. Преподаватель организует обсуждение проблемных ситуаций, дискуссионных тем и других видов общения. В процессе общения он контролирует и корректирует речевую деятельность студентов, развивая их коммуникативные умения и навыки. Этот процесс требует значительной подготовки, поэтому работу, связанную с проверкой запоминания активной лексики, проверкой грамматических упражнений и тому подобных заданий следует выполнять с помощью информационных технологий и переводить в режим самоподготовки и проверки с помощью технических средств. Студент должен работать с учебником индивидуально, используя его для самостоятельной работы, находя в нем объяснения фонетического, грамматического и лексического материала. Учебник дает возможность практиковаться в тех или иных языковых явлениях с помощью упражнений и проверять правильность их выполнения с помощью ключа, т.е. учебник должен в определенных случаях заменять преподавателя. Здесь неоценимую роль играет электронный учебник, который может фиксировать ошибки студента, собирать их в систему. Эти данные отслеживаются преподавателем, что помогает ему планировать работу в дальнейшем. Студент должен самостоятельно осваивать материал к каждому занятию, эта подготовка необходима для развития коммуникативных умений и навыков на аудиторных занятиях под руководством преподавателя. Для работы с информационной системой необходимо использовать сетевые технологии, которые дают возможность получать учебные материалы по Интернету и обновлять данные по выполнению студентом заданий. Это повысит эффективность деятельности студентов, т.к. она будет систематизирована, управляема и контролируема на всех этапах. Можно будет использовать новые виды самостоятельной работы студентов, изменять направление деятельности преподавателя, освобождая его от трудоемкой работы по проверке усвоения материала и давая возможность заниматься творческой работой, обеспечить студента индивидуальной постоянной помощью. Использование «электронных учебников» дает возможность развивать

коммуникативные умения и навыки при существующем объеме аудиторных часов, что повысит эффективность преподавания иностранных языков.

Литература

1. Александров К.В. Можно ли обучить студентов без ИКТ? Высшее образование в России. – 2011. – №3. – С. 80–86.
2. Гриценко Е.С., Шамов А.Н., Александров К.В. Системный подход к информатизации иноязычного образования. Высшее образование в России. – 2010. – №11. – С. 131–137.
3. Беспалько В.П. Образование и обучение с помощью компьютеров (педагогика третьего тысячелетия): Учебно-методическое пособие. – М., 2002. – С. 352.
4. Карабутова Е.А., Колчинцева Л.Н. Когнитивно-коммуникативно-деятельностный подход к обучению студентов иноязычной речевой деятельности. Высшее образование в России. – 2014. – №8-9. – С. 131–135.
5. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС, –2004. – С. 32–38.
6. Гриценко Е.С., Кирилина А.В. “Язык и глобализация” в контексте лингвистического образования. Конструктивистский подход. Высшее образование в России. – 2011. – №3. – С. 69–75.

Шахман И.С.

Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск

ДИАЛОГ КАК ВЕДУЩИЙ МЕТОД КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Тема данной статьи посвящена основам обучения диалогическому высказыванию. Была сделана попытка раскрыть современные методы преподавания РКИ. Определены научные основы и методы процесса обучения устной речи, умений и навыков, а также проанализированы наиболее оптимальные пути проведения тренировочных упражнений в изучении РКИ.

Ключевые слова: диалог, русский язык как иностранный, коммуникативная методика.

Иностранные граждане, обучающиеся в вузах России, часто сталкиваются с большим количеством проблем во время своей учебы,

поэтому, очень важно выявить характер этих сложностей и пути их решения. Языковой барьер – на наш взгляд, является самой существенной проблемой, с решением которой связаны многие стороны адаптации к обучению в российских вузах: и образовательная, и социально-культурная, и психологическая.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью адекватного овладения русским языком как иностранным в процессе обучения иностранных граждан.

Целью нашей работы является определение методики формирования коммуникативного навыка на базе анализа методической литературы, в которой большое внимание уделяется роли использования диалогов при изучении языка.

В качестве главных целей современная методика обучения русскому языку как иностранному называет практическую (коммуникативно-обучающую), общеобразовательную и воспитательную (или воспитательно-развивающую). Поэтому современный курс РКИ в основном построен на принципах коммуникативной методики. Коммуникативная направленность обучения языку означает ориентацию на достижение практического результата в обучении, а также на образование и развитие личности. При этом следует учитывать и когнитивный аспект (Леонтьев 2001: 90-91), т. е. ориентацию на создание в сознании учащегося ментального эквивалента системы изучаемого языка (такой модели языка, которая оптимальна для порождения речи), а также образа мира, специфичного для данной (русской) культуры.

В качестве результатов обучения иностранных студентов преподаватель русского языка как иностранного видит в первую очередь практические достижения: умения читать и высказываться (и на свободную, и на лингвистическую тему), умение опознавать изучаемые явления языка и речи, умение пользоваться словарем (найти справку в соответствующем словаре о значении, правописании, целесообразном употреблении того или иного слова). Коммуникативный метод в работе по развитию речи, выдвигая на первый план анализ условий и задач общения, реализуется в различного рода ситуативных упражнениях, основанных на учете факта зависимости содержания и речевого оформления высказывания от речевой ситуации.

Методика обучения русскому языку как иностранному строится на следующих принципах:

- обязательной коммуникативной направленности обучения;
- взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности и их различным сторонам;

- единства приобретения знаний и умений и формирования их практического использования (взаимосвязи языковой и речевой компетенций при их формировании);

- соотнесенности с родным языком обучающихся.

Последний принцип мы можем реализовать только через учет типичных ошибок и трудностей учащихся, которые соотносимы с их родным языком.

Коммуникативный подход обучению языку лег в основу коммуникативной теории обучения, рассматривающей языковую компетенцию в условиях социального взаимодействия. Особенность коммуникативного подхода заключается в сходстве процесса обучения с реальным процессом общения: процесс обучения моделирует процесс коммуникации, сохраняя при этом адекватность.

Доминирующей идеей коммуникативного подхода является коммуникативная направленность всех видов речевой деятельности – говорения, аудирования, чтения и письма. Владение языком как средством общения предполагает создание таких условий, при которых усвоение языкового материала осуществлялось бы естественным путем, в процессе общения, курс носил бы целенаправленный характер, обеспечивающий достижение учебных целей. Обучение РКИ как средству общения предполагает получение студентами комплекса лингвистических знаний и приобретение коммуникативных навыков и умений. Лингвистический компонент содержания обучения включает в себя строго отобранный языковой и речевой материал, фонетический материал, лексический минимум, грамматическую справку, образцы речевых высказываний различной протяженности, ситуативно и тематически обусловленные. Такой прием нарушает традиционную очередность развертывания языка.

Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме (Бухбиндер 2001). В основе говорения лежат произносительные, лексические, грамматические навыки. В большинстве методов обучения говорения является одним из важнейших направлений преподавания. По большей или меньшей роли программирования высказывания различают инициативную (активную) речь, реактивную (ответную) речь, репродуктивную речь.

Правильное определение содержания обучения говорению (выделение истинных предметов) обуславливает далекую от языкового материала область – мотивацию речевой деятельности. Одним из наиболее эффективных средств развития и формирования навыка говорения в обучении РКИ считается диалог.

Диалогическая речь – форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами.

Условия, в которых протекает диалогическая речь, определяет ряд ее особенностей, к которым относятся: краткость высказывания, широкое использование неречевых средств общения (мимика, жесты), большая роль интонации, разнообразие особых предложений неполного состава, свободное от строгих норм книжной речи синтаксическое оформление высказывания, преобладание простых предложений.

Минимальной единица обучения диалогической речи является диалогическое единство нескольких реплик, принадлежащих разным собеседникам и характеризующиеся структурной и содержательной законченностью.

Основными этапами обучения диалогической речи на занятии являются:

- 1) презентация ситуации с помощью словесного объяснения или технических средств обучения;
- 2) презентация диалога в звуковой и графической форме;
- 3) усвоение языкового материала диалога;
- 4) усвоение способов связи реплик в диалоге;
- 5) воспроизведение диалога;
- 6) расширение возможностей диалога-образца за счет изменения компонентов ситуации.

При обучении диалогической речи рекомендуется варьировать различные виды диалогов и формы работы с ними: диалог-беседа, диалог-инсценировка, беседа учащихся между собой и с преподавателем. Основным средством обучения диалогической речи являются упражнения, в процессе выполнения которых формируются умения: запрашивать информацию, адекватно реагировать на реплику собеседника, употреблять штампы диалогической речи, комбинировать реплики при построении диалога.

Способность к общению на иностранном языке предполагает также **формирование** у учащихся определенных качеств, делающих процесс овладения языком как средством межкультурной коммуникации наиболее эффективным.

При формировании навыков диалогического высказывания на уроке РКИ важно, чтобы процесс обучения проходил на изучаемом языке, но в тоже время он не должен концентрироваться только на языковых проблемах. В своей совокупности уроки РКИ должны быть типологически разными, при этом приоритетная тема постоянно меняется в зависимости от конкретной цели текущего урока. На уроке решает одну главную задачу, при этом остальные являются сопутствующими. Отсюда и

определение типов уроков развития того или иного вида речевой деятельности, уроков ознакомления, тренировки, контроля и т.д.

Однако навыки диалога, как и любые другие навыки, не формируются сами собой. Для их становления необходимо использовать специальные упражнения и задания, а значит, должны быть и уроки, направленные главным образом на развитие навыков диалогического высказывания.

Теоретическое исследование по теме настоящей работы позволило сделать следующие выводы:

1) **к основным трудностям обучения** диалогу следует отнести мотивационные проблемы, такие как:

- ученики стесняются говорить на неродных языках, боятся сделать ошибки, подвергнуться критике;
- учащиеся не понимают речевую задачу;
- у учащихся не хватает языковых и речевых средств для решения поставленной задачи;
- учащиеся не вовлекаются в коллективное обсуждение предмета урока по тем или иным причинам;
- учащиеся не выдерживают в необходимом количестве продолжительность общения на неродном языке.
- воспринимая вопросы (задаваемые все сразу), учащиеся запоминают лишь их содержание, мысль, а не выражение, не языковую оболочку;

2) для повышения эффективности обучения диалогическому высказыванию учитель при подведении итогов беседы должен избегать чтения нотаций ученикам, высказавшим неточные или даже спорные суждения. В этих случаях учитель должен тактично поправить их, желательно дружески, с юмором, ни в коем случае не приглушая в учащихся желания дискутировать;

3) при подготовке учебной дискуссии учитель должен продумать, наряду с экспозицией, также вопросы, с помощью которых он намерен «развернуть» проблематику дискуссии и дать ей нужное направление, тем самым поддерживая речевой стимул учащихся;

4) экспозиция, сформулированная по теме дискуссии, может и не вызвать должного отклика у учащихся, однако ряд удачно поставленных вопросов учителя, детализирующих ее, может оказаться плодотворным и вызвать живое обсуждение.

Литература

1. Бухбиндер В.А. Устная речь как процесс и как предмет обучения // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Под ред. В.А. Бухбиндера. Киев: КГУ, 2001. – 568 с.

2. Вайсбурд М.Л. Типология учебно-речевых ситуаций // Психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: МГУ, 2004. – 386 с.
3. Гез Н.И. Развитие коммуникативной компетенции в ситуациях ролевого обучения // Тезисы доклада на Всесоюзной научной конференции «Коммуникативные единицы языка». – М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 2004. – 124 с.
4. Золотых Л.Г. Методика преподавания русского как иностранного в китайской аудитории : учебное пособие / Л.Г. Золотых, М.Л. Лаптева, М.С. Кунусова, Т.К. Бардина; под общ. ред. М.Л. Лаптевой. – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2012. – 91, [1] с.
5. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: РАО/МПСИ, 2001. – 127 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативная методика. – Изд-во НОУ “Интерлингва”, 2003. – 56 с.

Чамина О.Г.

Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск

**ПРЕДПОСЫЛКИ ИНТЕГРАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ
ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
НА БАЗЕ ОЧНО-ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ
НАПРАВЛЕНИЯ «ЛИНГВИСТИКА»**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы интеграции технологий продуктивного обучения иностранным языкам на базе очно-заочной формы обучения направления «Лингвистика» ФГБОУ ВПО УлГТУ.

Ключевые слова: продуктивное обучение, обучение иностранным языкам, технологии продуктивного обучения, очно-заочная форма обучения.

Общеизвестно, что в соответствии с порядком организации и осуществления образовательной деятельности по любой образовательной программе бакалавриата высшего образования в очно-заочной форме предусмотрено сокращение аудиторных академических часов и увеличение объема самостоятельной работы обучающихся, а также обеспечение качественной подготовки квалифицированных специалистов

и полную реализацию объема образовательной программы независимо от формы получения образования (полная, ускоренная, очная, очно-заочная).

Так, в рамках программы бакалавриата направления «Лингвистика» ФГБОУ ВПО УлГТУ, где профилирующим направлением является изучение двух иностранных языков (английский и немецкий), кроме очной (дневной) формы реализуется очно-заочная (вечерняя) форма обучения. Соответственно, для сохранения заинтересованности и мотивированности в изучении иностранных языков на базе очно-заочной формы обучения, необходимо внедрить ряд инновационных форм и технологий в процесс обучения.

На наш взгляд, вопрос интеграции технологий продуктивного обучения иностранным языкам в образовательный процесс очно-заочной формы обучения очевиден. Учитывая основные инструменты продуктивного обучения и специфику программы бакалаврского направления по профилю «Теоретическая и прикладная лингвистика», предлагается интеграция двусторонней технологии продуктивного обучения как иностранным языкам (английский, немецкий) с применением компьютерных технологий, так и компьютерных технологий с использованием иноязычного материала.

В рамках данной технологии происходит интеграция двух иностранных языков в учебный процесс по профессиональным дисциплинам направления «Лингвистика», связанных с изучением информационных технологий, и использование полученных профессиональных знаний и компетенций при изучении иностранных языков (см. Таблица 1).

В рамках данного проекта предусматриваются следующие основные направления по поддержке изучения иностранных языков:

1. Использование любого иностранного языка в качестве основного языка при подготовке любых информационных продуктов при освоении дисциплин профессионального блока направления «Лингвистика».

Так, в рамках дисциплины «Информационные технологии в лингвистике» изучаются технологии создания интерактивных тестов, кроссвордов, презентаций, видеороликов и Flash-приложений; в рамках дисциплины «Автоматизированная обработка текстовых массивов» изучаются технологии создания интерактивных мультимедийных изданий; в рамках дисциплины «Веб-дизайн» изучаются технологии создания веб-ресурсов.

Программные продукты по согласованию с преподавателем могут быть реализованы в результате групповой или индивидуальной работы. Тематика информационных продуктов может быть связана как с грамматическими, лексическими, фонетическими разделами изучения

иностранного языка, так и со страноведческим аспектом изучения истории развития и функционирования иностранного языка в современном мире.

2. Внедрение преподавателями в учебный процесс по изучению любого иностранного языка (английский, немецкий) подготовку различных типов информационных продуктов по изучаемым темам в качестве дополнительного элемента сдачи домашнего задания в разделе самостоятельной работы.

Так, страноведческие веб-ресурсы и интерактивные мультимедийные издания могут рекомендоваться как обязательный ресурс для подготовки к итоговому зачету по дисциплине «Страноведение». Также после прохождения какого-либо тематического блока или раздела преподаватель иностранного языка выдает студентам домашнее задание подготовить тест по пройденной теме. При этом тесты могут иметь любое лингвистическое наполнение, связанное с активной лексикой, грамматикой или фонетикой. На занятиях или в самостоятельной работе проводится апробация этих тестов в группе в компьютерном классе.

Таблица 1. Пример реализации двусторонней технологии продуктивного обучения иностранным языкам

Практический курс иностранного языка	Информационные продукты	Блок профессиональных дисциплин
«Иностранный язык» (Английский язык, Немецкий язык)	1. Интерактивные тесты, кроссворды; 2. Презентации; 3. Видеоролики; 4. Flash-приложения	«Информационные технологии в лингвистике»
	• Интерактивные мультимедийные издания	«Автоматизированная обработка текстовых массивов»
	• Веб-ресурсы	«Веб-дизайн»

Интеграция технологий продуктивного обучения иностранным языкам на базе очно-заочной формы обучения предусматривает:

- применение на практике уже имеющихся знаний по иностранному языку (английский, немецкий) и приобретение новых путём создания информационных продуктов при освоении дисциплин профессионального блока;
- эскалация мотивации усвоения лингвистического материала, как основного, так и второго изучаемого иностранного языка при выполнении проектов внеаудиторных занятий.

На наш взгляд, предложенный подход интеграции двусторонней технологии продуктивного обучения иностранным языкам на базе очно-

заочной формы обучения приводит к заинтересованности и высокой мотивации в изучении иностранных языков и снимает одну из основных проблем, связанную с отсутствием возможности практического применения иностранного языка в рамках самостоятельной работы обучающихся.

Литература

1. Образовательные технологии. Учебно-методическое пособие. – Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2009.
2. Организация продуктивного образования: содержание и формы, размышления и рекомендации. Книга для педагога. Автор-составитель Н.Б Крылова. Серия научно-методических изданий «Новые ценности образования», 2008. – №3.
3. Чамина О.Г. О реализации двусторонней технологии обучения иностранным языкам с использованием компьютерных технологий // Научно-методическая конференция «Современные технологии учебного процесса в вузе» – Ульяновск: УлГТУ, 2013.
4. Чамина О.Г. Предпосылки интеграции элементов продуктивного обучения при изучении второго иностранного языка в техническом вузе // Сборник научных трудов «Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики» – Ингушский государственный университет, 2014.

Доборджгинидзе Д.Т.

Батумский государственный университет Шота Руставели, г. Батуми

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ЭССЕ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы восприятия инокультурного текста в процессе преподавания русского языка в вузе и сравнительно-сопоставительный анализ эссе, отражающий разные интерпретации анализируемого текста. Художественный текст требует от учителя разнообразных навыков и высокого профессионализма, особенно, когда изучаемый текст для обучающихся является иноязычным. В этом случае особое значение приобретает выбранная учителем стратегия: необходимо правильно распланировать все этапы урока, подобрать методически оправданные приемы работы с текстом в данной аудитории.

Ключевые слова: сравнительно-сопоставительное эссе, интерпретация художественного текста, венская диаграмма, стратегии обучения РКИ.

Активно протекающие процессы глобализации и интеграции определяют характер взаимоотношений человека с миром, усиливают взаимосвязь национальных литератур, повышают интерес к мировому художественному наследию. Современный читатель – не пассивный потребитель художественной продукции, а активный соавтор, интерпретатор, воспринимающий художественную реальность сквозь призму своей культуры, своего мировоззрения.

Проблемы образования были и остаются одной из ведущих проблем нашего столетия, особенно актуализировались проблемы, связанные с изучением иностранных языков.

Современный период стал периодом формирования нового типа взаимоотношений между учителем и учеником: главное не передача готового объема знаний, а подготовка к творческому поиску, к самостоятельности суждений, к критическому мышлению. В свете этих новых вызовов центральным элементом становится текст, во всем многообразии текстовых и подтекстовых доминант. А насколько развиты у наших студентов навыки восприятия и интерпретации текстов? Особые сложности возникают при восприятии инокультурных текстов.

XXI век – век информации и современных технологий. Большой поток информации и огромное количество интернет-ресурсов во многом преобразили процесс преподавания литературы и, в частности, русской литературы в высшей школе. Очень важно заинтересовать студентов новой темой, творчеством данного писателя или поэта с учетом того, что в силу целого ряда общественно-политических инноваций педагогам средней и высшей школы в Грузии приходится преподавать в условиях изменившейся поликультурной среды и новой языковой политики.

Эффективным методом, вызывающим большой интерес у молодежи в процессе преподавания русской литературы в высшей школе, мы считаем использование краеведческих материалов, что позволяет организовать исследовательскую деятельность студентов, стимулировать поиски новой информации. В свою очередь подобные виды учебной деятельности являются обязательным предварительным этапом для написания эссе по соответствующим темам.

Как никогда сегодня эссе представляется очень актуальным и востребованным жанром, так как именно сравнительно-сопоставительное эссе расширяет круг интересов будущих литераторов, позволяя находить общие и отличительные признаки разных культур, эссе тем самым

оживляет прошлое, помогает вдохнуть аромат прошлых веков, позволяет увидеть настоящее и задуматься над будущим.

Необходимость сделать выбор влечет за собой необходимость сравнения разных вариантов, заставляет подробно рассмотреть возможные различия, или наоборот, подобие одного явления или объекта другому.

По мнению И. Щербиной «сопоставительный анализ как приём изучения эпических и драматических произведений – один из традиционных в методике и практике преподавания литературы в отечественной школе, логически обусловленный всем комплексом содержательных элементов самих текстов: их тематикой, проблематикой, конфликтом, идейным смыслом. Диапазон возможных сопоставлений весьма широк: от хрестоматийных антиподов Гринёва-Швабрина, Чацкого-Молчалина до персонажей-двойников: Печорина и Вернера, Раскольникова и Свидригайлова. Освоен школой и приём сопоставления персонажей разных произведений: Онегина и Печорина, Базарова и «новых людей», «маленького человека», «лишних людей» в творчестве русских писателей. Очевидные параметры сопоставлений, как правило, укладываются в логику выявления сходств и различий, обнаружив которые легче мотивировать выводы. Впрочем, степень их глубины и сложности может быть различной: от определения «положительного» и «отрицательного» героев до обоснования авторской позиции, осмысления тех или иных изменений в общественной жизни и так далее (Щербина 2003).

Мы же преследуем иную цель – использование сопоставительно-сравнительного эссе на материале изучения творчества Михаила Лермонтова и Николоза Бараташвили.

В рамках программы «Русская филология» студентам предлагается курс «Русская литература и мировой литературный процесс», рассчитанный на четыре семестра в соответствии с языковыми уровнями, принятыми в общеевропейском образовательном пространстве. Задачи курса в значительной степени определяются своеобразием общекультурной ситуации в нашем обществе. Данный курс ориентирован на то, чтобы учащиеся получили практику, необходимую для успешного овладения общеучебными умениями и навыками работы над текстом, навыками чтения и анализа, умением аргументировать, интерпретировать текст, делать самостоятельные выводы.

Творчество Михаила Лермонтова и Николоза Бараташвили – вершина русского и грузинского романтизма, их поэтика и стиль являются идеальным выражением романтического поэтического мышления. Михаил Лермонтов и Николоз Бараташвили были современниками, оба – гении, оба – романтики. Лермонтова уменьшительно ласково называли Мишелем, а Бараташвили – Тато. Мишель родился в 1814 году, Тато – в

1817. Первый был старше на три года и из жизни ушел на три-четыре года раньше. Мишель родился в Москве – в сердце своей Отчизны. Тато родился в Тбилиси, в столице Грузии. Цель – не жизнеописание двух великих поэтов. Этими параллелями студенты обращают внимание на схожесть судеб двух гениев. Лермонтов погиб вдали от своей Родины, в чужом для него крае, в городе Пятигорске. И Бараташвили скончался вдали от Отчизны, в городе Ганджа. И Лермонтову, и Бараташвили удалось прожить всего по 27 лет. Оба предсказывали свою смерть. И один, и другой предчувствовали свой трагический конец. Создается впечатление, что они, как Байрон, сами искали смерти. В своем юношеском дневнике Мишель писал: «...Положите камень, и пускай на нем ничего не будет написано, если одного имени моего не довольно будет доставить ему бессмертие».

Трагический конец чувствуется и в личных письмах и последних стихотворениях Бараташвили: «Пусть я не буду дома погребен. Пусть не рыдает обо мне супруга. Могилу ворон выроет, а вьюга завоет, возвращаясь с похорон» (Зоидзе 2013: 32-37).

Всего через несколько месяцев сбылось предсказание поэта. В августе 1845 года, в городе Елизаветполе, в четырнадцати километрах от Ганджи, в ограде русской православной церкви был предан земле прах грузинского поэта. И Лермонтов последнее пристанище нашел вдали от родных мест, в Пятигорске (у горы Машук), в 1841 году. И тот, и другой ушли из жизни, так и не познав семейного счастья.

Потомки не знают, как точно выглядели Лермонтов и Бараташвили, ибо нет их фотокарточек. Изображение Лермонтова сохранилось лишь в виде живописного портрета. Когда он окончил в Петербурге юнкерское училище и впервые надел офицерский мундир, его бабушка Елизавета Арсеньева заказала художнику Буткину портрет внука. Эта работа обессмертила имя художника. Лицо Бараташвили было запечатлено на дагеротипе, но до нас он не дошел. К счастью, сохранились эскизы портрета Бараташвили, исполненные его другом, непрофессиональным художником Михаилом Туманишвили. Используя эскизы Туманишвили, воспоминания современников известный художник Ладо Гудиашвили в 50-х годах прошлого века создал портрет поэта. Николозу Бараташвили при жизни не удалось увидеть свои стихи в напечатанном виде. Лермонтов начал публиковать свои стихи за 4 года до гибели, в 1837 году. Творческая жизнь обоих поэтов не превышала 12-13 лет. Лермонтова его соотечественники называли русским Гёте, а Бараташвили – грузинским Лермонтовым.

Бараташвили мечтал о военной карьере, но из-за хромоты (в детстве повредил ногу), его не приняли в военное училище. «Я желал стать солдатом, об том мечтал с детства и по сей день думаю о военной

службе», – писал он в 1837 году князю Гр. Орбелиани. И Лермонтов мечтал о военной карьере. С этой целью он оставил Московский университет и окончил Петербургское военное училище. Впоследствии он стал офицером гусарского полка. Бараташвили в июне 1845 года был направлен в Ганджу, где вскоре и скончался. Лермонтова в 1840 году направили на Кавказ, где и погиб. И Лермонтов, и Бараташвили почти одновременно начинают общественную деятельность. Это то время, когда в Петербурге еще помнят о расправе над декабристами, а в Грузии царское правительство подавляет заговор князей в 32-м году XIX в. Этот отрезок времени в истории известен как «период безвременья». Он тяжело переживался современниками Бараташвили.

В биографиях Лермонтова и Бараташвили фигурирует еще лицо – друг и одноклассник Тато, ставший впоследствии (1869 г.) генерал-лейтенантом русской армии, Константин Мамацашвили. Он участвовал в битвах с горцами на Северном Кавказе. Именно там он и подружился с Михаилом Лермонтовым. Историки отмечают, что они вместе участвовали в боевых действиях и очень ценили друг друга. Все это нашло свое отображение в мемуарах генерала Мамацашвили, которые хранятся в архиве Пушкинского дома в Петербурге. Не вызывает сомнений, что боевой генерал рассказал бы русскому поэту о друге своей юности, поэте Бараташвили. Аналогичные проблемы о Грузии и грузинах беспокоили и Бараташвили. Творческое наследие обоих поэтов стало для читателей многих поколений предметом острых дискуссий и обсуждений. В этом оба поэта дополняют друг друга. Романтизм Лермонтова имеет социальную природу, а у Бараташвили он еще обогащен и национальными моментами. Русское самодержавие одинаково тяжелым бременем ложилось на плечи русского и грузинского народов. И для Лермонтова, и для Бараташвили судьбы человека, попавшего в беду (независимо от его национальности), одинаково близки и безразличны. Гоголь назвал стихи Лермонтова «благоуханными», а Илья Чавчавадзе говорил, что творчество Бараташвили «великодушно». Эти параллели являются яркими показателями сходства судеб двух гениев.

Типологические исследования литературного процесса позволяют выявить интересные грузино-русские культурные параллели. Для характеристики подобных параллелей в процессе обучения используются различные стратегии, ассоциативные и когнитивные схемы, диаграммы, кластеры, например, венская диаграмма, сопоставляющая творчество М.Ю. Лермонтова и Н. Бараташвили, выполнен студентами самостоятельно и или же проделан в процессе объяснения и завершен подведением итогов.

Сопоставление – это инструмент анализа, средство развития и построения рассуждения, побуждающий студентов к активности, приучающий видеть различные грани изучаемых предметов, их своеобразие, отличие от других.

В процессе анализа художественного произведения учитель должен помнить, что работа с подобными схемами не должна быть одноразовой, это постоянный процесс, который помогает провоцировать учащихся, вызывает их на поединок, предлагает попробовать свои силы. Практика показала, что учащиеся активно включаются в подобным образом организованную работу по анализу художественного произведения, им нравится совершенствовать схемы и диаграммы: добавлять «лучи», на основе приводимых по тексту аргументов, менять отдельные характеристики в венской диаграмме и пр.

Активное обсуждение, споры и дебаты позволяют грузиноязычным учащимся глубже понять идейный смысл произведения, проникнуться «духом» многовековой русской культуры, расширить лексический запас, развить навыки критического мышления.

Сравнительно-сопоставительные эссе развивают критическое мышление, аналитическую аргументацию и систематизируют письмо. Существует много возможных тем для сравнения и сопоставления и разные методики написания таких эссе.

Курс «Русская литература и мировой литературный процесс», закладывает основы будущего филологического образования – способствует глубинному пониманию инокультурных текстов, помогает студентам критически осмысливать информацию, и аргументировано излагать свои мысли, формирует потребность к самостоятельной работе и речевому самосовершенствованию, учит чувствовать слово, выражать себя в слове, используя богатые ресурсы русского литературного языка. Особенно важное значение приобретает анализ исторических судеб отдельных национальных литератур, многообразных литературных взаимоотношений, историко-культурный контекст литературных течений, раскрывающий и определяющий место грузинских и русских писателей в мировом культурном пространстве.

Именно сопоставительно-сравнительное эссе дает возможность ознакомиться с мировыми литературными процессами и литературными взаимоотношениями, что еще раз позволяет говорить о диалоге культур, насчитывающих многие века, ведь нации чаще всего в настоящее время общаются между собой на языке культуры.

Литература

1. Щербина И. Статья «Сопоставительный анализ при изучении лирических произведений». [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://lit.1september.ru/article.php?ID=200301109>
2. Зоидзе Ш. «Мишель и Тато». В двух томах. – Батуми: «Аджария», 2013. – С. 32-37.

Shavladze T.D.

Batumi Shota Rustaveli State University, Batumi

THE IMPORTANCE OF TEACHING PROVERBS AT ENGLISH LANGUAGE LESSONS AT THE UNIVERSITIES

Abstract. The study aims to find out BSU teachers and students' attitudes to teaching and learning English proverbs. It also aims to uncover how the English coursebooks teach proverbs. The analysis revealed that English coursebooks contain a small number of proverbs. It is necessary to increase the knowledge among educators and textbook authors about how proverbs can be used as effective tools and even a special subject should be created to give students deep knowledge in Paremiology.

Key words: proverb, teaching, culture, communication, EFL, language

Proverbs are a part of every language as well as culture. Their importance is great. They spread knowledge, wisdom and truths about life. Proverbs are important in cultural learning and metaphorical understanding, and for the development of effective communicative skills. Proverbs frequently occur in radio and television, magazines, advertisements, commercials. They are found in the speech of politicians, song lyrics, newspaper headlines, advertising slogans, literary works, in everyday communication. A great deal of scientific research is carried out on proverbs. Besides, there is a special subject – Paremiology that studies the origin, types and structure of proverbs.

Proverbs are easy to learn. Rowland says: "Proverbs stick in the mind, build up vocabulary, illustrate admirably the phraseology of the foreign tongue and consume very little time" (Rowland, 1926:89). The advantages of proverbs are obvious.

In spite of great popularity of proverbs, it seems to me that they are not given enough attention in foreign language teaching in Georgia. Georgian students' written and oral speech is dull, they do not use colorful and creative English; Students have difficulties in expressing themselves, in understanding figurative language. How should teachers help students to overcome language

related problems and make their speech fluent, natural and colorful? Of course with the help of figurative expressions: proverbs and idioms.

Paremiologist W. Mieder states: "Proverbs play a major role in the teaching of English as a second language, where they are included as part of metaphorical and cultural learning. Obviously it behooves new speakers of English to be acquainted with proverbs and other phraseological units for effective communication" (Mieder, 2004:147).

I decided to investigate how proverbs were used as a part of EFL teaching at Batumi State University. On the one hand, I examined English coursebooks used as a teaching material at BSU and on the other hand, I made two types of questionnaires for both: English language teachers and students of English Philology.

The aim of the first survey was to find how many proverbs each coursebook contained and what types of proverbs they were. As a material I used different English coursebooks of different levels: R. Acklem and S. Bergess "Advanced Gold," A. Clare's "Total English" (Intermediate) and V. Evans and J. Dooley's "Enterprise" (Elementary and Pre-intermediate levels). In the first coursebook 9 proverbs were found. These proverbs are: *Money is the root of all evil; Love will find a way; Absence makes the heart grow fonder; Out of sight, out of mind; Familiarity breed contempt; Birds of a feather flock together; Opposites attract; Beauty is in the eye of the beholder; Where there's a will, there is a way*; It should be noted, that 2 proverbs from 9 (*The root of all evil* and *Where there's a will*) were used in elliptical forms as headings for chapters. One proverb *Love will find a way* was used as basis for discussion, and other 6 proverbs were found just in the text. In the second coursebook I found only 2 proverbs: *Time is Money; It's never too late*. The first proverb was used as a topic for discussion, while the other was used as a title of the text. The third and the fourth coursebooks were the richest in proverbs. In both books there was a special place for the proverbs having the title "Words of Wisdom" which contained thematically arranged proverbs. In elementary level I found nearly 20 Anglo-American proverbs: *Honesty is the best policy; He lives long who lives well; As you make your bed, so you must lie upon it; Money makes the world go round; One story is good till another is told; Half a loaf is better than no bread; Hunger is the best sauce; Experience is the best teacher; Every man is the architect of his own fortune; Hasty climbers have sudden falls. If you want a thing done well, do it yourself; It is best to be on the safe side; Better safe than sorry; Once bitten, twice shy; Old habits die hard; A little knowledge is a dangerous thing*. In the pre-intermediate level there were 29 Anglo-American proverbs: *Clothes make the man; The eyes are the window of the soul; One man's meat is another man's poison; Never trust appearances; First impressions are the most lasting; All that glitters is not gold; Travel broadens the mind; All work and no play makes Jack a dull boy; When in Rome, do as*

Romans do; There are no dull subjects, there are only dull writers; The pen is mightier than the sword; A trouble shared is a trouble halved; It's no use crying over spilt milk; Necessity is the mother of invention; Every cloud has a silver lining. It never rains but it pours. Look before you leap; After a storm comes a calm; Bad news travels fast. A drowning man will clutch at a straw; A bad workman always blames his tools; There is no exception to every rule; Practice makes perfect; Variety is the space of life; Don't put all your eggs in one basket; Too many cooks spoil the broth; You can't judge a book by its cover; Silence is golden; All's well that ends well.

Analysis of the coursebooks showed that proverbs that occur in the coursebooks are mainly used a) as a topic for discussion; b) as introductions to chapters; c) as headings for chapters; d) and very rarely as a part of the text. Analysis also revealed that the proverbs included in English coursebooks are all old. In the coursebooks I could not find any anti-proverbs (parodied, twisted, or fractured proverbs that reveal humorous or satirical speech play with traditional proverbial wisdom). This is one more disadvantage of modern English coursebooks. Students should know not old, archaic and old fashioned proverbs but modern ones as well where the old wisdom is often transformed. And one more thing that was noticed by me is that at early stages of learning English language (elementary and pre-intermediate levels) there were more proverbs to be taught than at later stages (intermediate and advanced levels). This fact underlines the necessity of teaching proverbs at an early stage, later it is late.

Next step for me was to send a questionnaire to English teachers. I sent a questionnaire by mail to 25 teachers. The purpose of it was to find if English teachers used proverbs in their teaching, what types of phraseologisms (idioms, phrasal verbs, proverbs) they considered useful to teach, how they used proverbs at the lesson and what advantages did the usage of proverbs have. On the first question: *Do you encounter Anglo-American proverbs in English textbooks?* 19 teachers answered that modern English textbooks contained only a small amount of proverbs. 6 teachers answered that they did not find any proverbs in the textbooks and therefore did not work on them. The next question was: *Where, how and for what purposes are the proverbs incorporated in the textbooks?* The majority of teachers (19) answered that proverbs were used for developing speaking and writing skills of students. They encountered them as headings for the chapters or at the end of the chapters, rarely in the text. Teachers were asked if they used proverbs in teaching process. The answer was interesting. 3 teachers did not find it useful to teach students old, out of date proverbs but still used them at the English lessons; 5 teachers had not enough time to include proverbs in teaching process. They had more important things to teach (grammar constructions of various types, everyday phrases, phrasal verbs, idioms). The analysis showed that teachers paid more attention to teaching idiomatic expressions and phrasal verbs than to proverbs. 6 teachers did not use proverbs

at all. Only 11 teachers considered proverbs important and spent sufficient time on them. Teachers answer on the question: *when do you work on proverbs - at the beginning of the lesson, at the end of the lesson, or just skip it*, 19 teachers answered that they used proverbs as time fillers and therefore used them either at the beginning or at the end of the lesson. 6 teachers almost missed them out. The answer on the question: *Do you consider proverbs as important part of the EFL teaching?*” showed that only 14 respondents considered proverbs as important part of teaching because of cultural aspects and as a help to communicate better, to get fluency and to understand spoken and written English better. 11 teachers thought that proverbs are extra and they should not be given much attention. When the teachers were asked if there was a necessity to create a new subject that would teach students different types of proverbs properly, 21 teachers answered that it would be wonderful. Only 4 teachers thought that there was no need of having a separate subject. Students could study proverbs in Lexicology.

I was interested in students’ views as well. So I made another questionnaire for them. I interrogated 56 students, mainly first and second year students. According to their answers I guessed that only a small number of students were taught Anglo-American proverbs at school. Perhaps this was the reason why the students could not write down a long list of Anglo-American proverbs; Only 13 students could name more than 5 proverbs. The majority of students wrote down only 2 or 3 proverbs. I was interested in if they were being taught proverbs at the university. 39 students answered that their teachers used proverbs in the process of teaching but very rarely. Analysis of the questionnaire revealed, that all students have positive attitude towards studying proverbs and know quite well that proverbs will be useful for them in future. 41 students think that proverbs will be helpful to develop their speaking skills. 15 students plan to write their bachelor and master theses on proverbs. They believe that deep knowledge of Anglo-American and Georgian proverbs will give them possibility to conduct comparative lingua-cultural research.

I believe that proverbs should be taught in different areas concerning language: grammar, pronunciation, speaking, writing, lexis. Using proverbs in teaching certain grammatical forms like articles (A friend in need is a friend indeed), conditional sentences (If the cap fits, wear it), comparative forms of adjectives (Actions speak louder than words), and prepositions (When in Rome, do as the Romans do), will have a great effect. As proverbs are extremely musical, they can be used in phonetics to work on certain sounds and sound combinations ([w] Where there’s a will, there is a way; [ei] No pain, no gain, [ŋ] Seeing is believing; Anything worth doing is worth doing well). Personally, I often use proverbs at practical lessons in the form of warmers and coolers as well as in the main part of the lesson. Teaching one proverb at every lesson showed that students’ speaking and writing became much more figurative and

colorful than before. In spite of it, my personal idea is to create a new, optional subject like “Introduction to Paremiology” or “Basic principles of paremiology and paremiography” at the university level giving students the chance to study the proverbs thoroughly. Only in this way the students will be able to overcome their “Achilles’ Heel.”

References

1. Can N. ‘A Proverb Learned is a proverb Earned; Future English Teachers’ Experiences of Learning English Proverbs in Anatolian Teacher Training High Schools in Turkey,” 2011.
2. Hagopian G. ‘Fixed Phrases for Language Learners,’ Center for Slavic and East European Studies Newsletter: Spring 2000, V.17, UC Barkeley.
3. Hanzen M. ‘When in Rome, do as the Romans do’ Proverbs as a part of EFL Teaching, 2007.
4. Mieder W. ‘Proverbs – A Handbook’ Westport, CT; Greenwood Press, 2004.
5. Rowland D. ‘The use of proverbs in beginners’ classes in the modern languages. ‘Modern language Journal 11’ (p.89–92), 1926.

Пилюгина О.П.

Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск

МЕТОДЫ ОПТИМАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Данная статья рассматривает методы работы с текстами на иностранном языке на примере немецкого языка. Даются анализ этапов работы с текстом и варианты их использования. Предлагаются возможные варианты разработки материалов самостоятельно.

Ключевые слова: Методы, стратегия, текст, иностранный язык, анализ

В современных условиях общественной жизни существует необходимость в специалистах, которые не только владеют иностранными языками на уровне общения, но и могут понимать, точно передавать информацию специальной литературы. При изучении иностранных языков в неязыковых вузах уделяется внимание переводу текстов по специальности с перспективой дальнейшего применения данного вида деятельности в профессиональной деятельности. На занятиях

рассматривается учебный материал, который отражает и содержит специфику получаемой профессии. Содержание обучения тесно связано с осуществлением межпредметных связей. Профессиональная направленность обучения иностранному языку дает возможность применения его как средства общения и для получения необходимой информации.

В настоящее время понимание научной литературы остается одной из основных задач обучения иностранному языку в неязыковых вузах. Преподавание и изучение иностранного языка является сложным и трудоемким процессом. В неязыковом вузе на иностранный язык выделяется согласно учебным планам минимальное количество аудиторных часов (не более двух академических часов в неделю). Большая часть первокурсников имеет низкий, а иногда «нулевой» уровень владения языком. В этой связи такой вид работы с текстом как письменный перевод, он является наиболее распространенным, вызывает у обучающихся трудности в понимании грамматических структур и словообразовании терминов. При этом происходит искажение смысла и подгонка его смыслового содержания под наиболее правдоподобный вариант.

Обучая студента чтению профессиональных текстов, необходимо обеспечить знание специфических особенностей языка науки и выработать способность осмысления выданного варианта понимания текста.

В качестве средства обучения может быть использован структурно-смысловой анализ текста. Выбирается небольшой по объему научный текст. Обучаемый разбивает текст на отдельные предложения. Каждое предложение комментируется. Возможны следующие варианты:

1. Предложение понимается правильно, указывают на возможные трудности.
2. Предложение представляет несвязанные между собой по смыслу части или не соответствующие контексту. Анализируется грамматическая структура. Если перевод представляется спорным, то даются возможные варианты со знаком вопроса.
3. Обучаемый не может понять смысл и определить структуру, вызывающую трудность в понимании.
4. Предложение понимается неправильно, но обучаемый считает свою интерпретацию верной.

Случаи 1-4 являются уровнями владения, умением понимать научную литературу. Продвижение к высшему уровню – это продвижение от уровня 4 к уровню 1.

Обучение способности осмысления при понимании текста так же важно, как и обучение грамматическим структурам.

При обучении письменному переводу необходимо разделить работу с исходным текстом на три этапа.

Первый этап. Здесь проводят анализ оригинала в целом. Суть анализа состоит в уточнении коммуникативной ситуации, т.е. в ответе на вопросы, кем, для кого, когда, в каких условиях и с какой целью создан оригинал. Необходимо выяснить тематику текста, основное содержание, структуру и стилистику. Игнорирование этого этапа ведет к увеличению количества поправок, к смысловым ошибкам и нормативным погрешностям. Осуществляется также подбор словарей, справочников и других вспомогательных средств для перевода в соответствии с тематикой текста.

Второй этап. Здесь осуществляется перевод текста, анализ и перефразирование отрезков текста средствами языка перевода. Таким отрезком является одна фраза (простое или сложное предложение). Перевод таких фраз начинается с лексико-грамматического анализа, т.е. понимания смысла, затем следует перефразирование и редактирование. Обращение к словарям и справочникам целесообразно лишь, если не удастся представить языковой и логический контекст. Использование компьютера позволяет вносить коррективы быстро и аккуратно.

Третий этап. На этом этапе осуществляется общее редактирование перевода. Устраняются погрешности, выявленные при прочтении всего текста перевода.

Рассмотрим другие методы работы с текстом.

Понимание и анализ печатного текста. Как правило, к тексту прилагаются задания: ответы на вопросы по содержанию и структуре текста; составить вопросы к уже данным ответам; распределить заголовки (ключевые слова, термины) в соответствии с содержанием текста; найти определения терминам; сделать комментарии к отдельным местам в тексте; резюмирование и разбивка текста по смыслу. Заданные упражнения нужно выполнять, формулируя фразы самостоятельно, ни в коем случае не следует переписывать текст целыми абзацами. В таких заданиях содержательные аспекты, в общем, имеют приоритет перед грамматической правильностью.

Составление текста по заданным критериям. Здесь обучают умению самостоятельно формулировать в письменном виде связный развернутый текст по заданным критериям. В качестве исходных критериев могут даваться тезисы, конспекты, графики или иллюстрации. Здесь также возможны различные типы заданий, например: пояснение исходных тезисов и их сравнение; комментирование тезисов; письменное развитие предложенных тезисов, а так же пояснение графиков, иллюстраций, диаграмм и т.п. Здесь наряду с содержательным аспектом (построение текста, связность) оценивается в основном грамматическая корректность.

Понимание и анализ структур научного языка. В этой части задания привязаны к тексту. Нужно ответить на вопросы на понимание, а также дается задание на дополнение и перефразирование. На основе текста

можно объяснить грамматические явления, самостоятельно выявить закономерности, опираясь на текст, рассмотреть возможные грамматические синонимы, например: возможность замены страдательного залога конструкциями «sein + zu + Infinitiv, sich lassen + Infinitiv», придаточных предложений дополнениями с предлогами.

В современных условиях обучение чтению проходит целенаправленно на основе специально отобранных текстов. Одна из главных задач обучения владением иностранным языком – умение читать неадаптированные тексты по специальности и извлекать из них необходимую информацию, поэтому следует обратить особое внимание на выбор текстов.

В настоящее время выделяют следующие критерии выбора текста для чтения: 1. аутентичность; 2. профессиональная направленность; 3. создание положительной мотивации.

Не следует отбрасывать традиционно сложившиеся критерии выбора текста: 1. актуальность материала, 2. тематическая близость предмета изложения жизненному опыту и интересам обучаемых.

Важную роль играют так же доступность и посильность выбираемых текстов для прочтения студентами. Для первых курсов тексты могут носить общий характер или общенаучный, на вторых курсах осуществляется переход к более специализированным текстам, содержащим большое количество терминологии.

При подборе текстов следует учитывать вид чтения, используемый при работе с ним. Он не должен быть слишком длинным, перенасыщен терминами, незнакомыми студенту по его основной специальности, должен быть связан с темой, соответствовать уровню студента. Нецелесообразно вводить специализированные тексты, если уровень слишком низкий. Немаловажную роль играют при понимании текста уже имеющиеся знания по своему предмету. Может помочь структура текста, имеющиеся рисунки, схемы, диаграммы, заголовки с ключевыми словами. При выборе тематики необходимо учитывать пройденный материал по основным предметам, т.е. установить межпредметные связи.

Курс обучения иностранному языку в неязыковом вузе длится 4 семестра. Работа с текстами по специальности начинается, как правило, в 3-ем семестре. У студентов возникают проблемы при переводе с многозначностью слов. Значения лексических единиц могут отличаться в разных специальностях. Пользуясь электронными переводчиками, студенты не могут затем осуществить редактирование текста перевода, подобрать нужное значение слова. На данном этапе обучения следует вводить лексику по специальности, а также значения лексики, характерной для общенаучной литературы. Развитие навыков перевода текстов по специальности связано с преодолением лексического барьера. Студенты на

занятиях и во время внеаудиторной работы составляют словарь терминов, который является опорой при переводе специальной литературы. Такие терминологические словари могут составляться в алфавитном порядке или по отдельным темам. На основе текстов по специальности вводятся грамматические конструкции, наиболее употребительные в технической литературе. Это может быть пассивное или активное владение грамматическими явлениями, т.е. узнавание и перевод этих явлений.

Для усвоения навыков работы с текстом необходимо владение специализированной лексикой, грамматикой и учитывать стилистику текста, владение родным языком.

СЕКЦИЯ 2

СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ, ТРАНСЛЯТОЛОГИИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Гапотченко Н.Е.

Горловский институт иностранных языков, ГВУЗ «Донбасский
государственный педагогический университет», г. Артемовск

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОФИЦИАЛЬНЫХ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ ДИСКУРСОВ В XX-XXI СТОЛЕТИЯХ

Аннотация. Распад второй французской колониальной империи спровоцировал развитие франкофонии на качественно новой основе паритетного мирового сотрудничества. Официальные франкоязычные дискурсы – распространенное и эффективное средство информирования в условиях билингвизма. Несмотря на соблюдение составителями дискурсов общих законов жанра, официальные франкоязычные дискурсы в разных странах приобретают черты, обусловленные лингвокультурным и культурным арсеналом, присущим конкретной национальной картине мира.

Ключевые слова: билингвизм, лингвокультурема, межкультурная коммуникация, официальный дискурс, франкофония.

Эволюция языка в значительной мере зависит от исторических и политических событий, происходящих в ареале его распространения. Французский язык с начала своего существования является полифункциональным средством, которое способствует эффективному обмену информацией внутри одного социума, а также в рамках межнационального франкоязычного диалога.

Несмотря на то, что различные аспекты франкофонии были предметом отдельных исследований (Бондаренко В.С., Веденина Л.Г., Гийу М., Дорион А., Дюран Ж., Клоков В.Т., Леже Ж.-М., Месауди Л., Морошкина Г.Ф., Низская Л.О., Прожогина С.В., Семенов С.Г., Фаранджи С.), вопрос о лингвокультурологической и прагматической ценности франкоязычных дискурсов, принадлежащих различным национальным социумам, остается довольно мало изученным.

Целью данной статьи является анализ условий и предпосылок формирования и функционирования официальных франкоязычных дискурсов в мировом социуме, определение факторов экстралингвистического порядка, на основе которых сформировалась и продолжает развиваться мировая франкофония.

Для достижения вышеуказанной цели были поставлены следующие задачи: проанализировать предпосылки, которые способствовали развитию франкофонии в XX-XXI столетиях; определить современное состояние распространенности французского языка в мире; выделить основные факторы, оказавшие влияние на современные официальные франкоязычные дискурсы.

История активной франкофонии началась в эпоху вторжения Франции в Алжир в 1830 г., что ознаменовало начало существования второй французской колониальной империи. Спустя пятьдесят лет – к концу девятнадцатого столетия – влияние Франции укрепилось на территории Туниса, в разных регионах Африканского континента – в Мавритании, Гвинее, Сенегале, на Берегу слоновой кости, в Чаде, Республике Конго и др. Накануне первой мировой войны Марокко был получен статус протектората Франции, а после этой же войны Франция проявила свое влияние над Сирией, Ливаном, Того, Камеруном. Французскую империю символично представляет лозунг «Три цвета, один флаг, одна империя», хотя, безусловно, тройная градация, на которой построен слоган, может быть дополнена еще одним элементом – один язык (французский).

Действительно, письменная и устная франкоязычная коммуникация, имеющая преобладающее распространение на территории колоний Франции, способствовала проникновению французского языка в бытовую речь жителей колоний. Однако, распад второй французской колониальной империи, который произошел после второй мировой войны, сделал возможным изменение языковой политики на территории бывших колоний, каждая из которых приняла индивидуальную позицию относительно французского субстрата. Деколонизация территорий французской империи стала фактически возможной только во второй половине двадцатого столетия, а на смену колониальной политике Франции пришла доктрина сотрудничества и партнерства с бывшими колониями.

В целом, в большинстве стран на территории бывшей Французской колониальной империи французский язык выполняет сегодня роль мажоритарного, являясь эффективным средством общения для большей части населения, при этом французский не имеет статуса официального языка в отдельных государствах или регионах (Жеребило 2010: 187). Французская колониальная империя в значительной мере способствовала развитию франкофонии и распространению, зачастую насильственным

путем, французского языка в мире. Процесс колонизации Францией территорий длился более четырехсот лет, за это время французский язык распространился в Африке, Америке, Индокитае, России, на островах в Индийском и Тихом океане. На сегодняшний день Франции еще подчиняются остатки ее колониальной империи, например, заморские департаменты – Гваделупа, Мартиника, Майотта, Французская Гвиана, остров Новая Каледония, на территории которых активно пропагандируется франкофония на официальном и бытовом уровнях.

Об успешности и популярности франкоязычных дискурсов в различных социумах свидетельствует адекватное восприятие социальным адресатом в них не только общего тезиса, но и более детальной информации независимо от выбора средств выражения мысли на разных языковых уровнях (Морошкина 2011: 285). Безусловно, авторы и составители официальных дискурсов менее свободны в выборе средств различного уровня, чем коммуниканты, поддерживающие, например, бытовой диалог (Макаров 2003: 176). Выбор средств для выражения мысли в официальных дискурсах ориентирован прежде всего на традиционные для дискурса конкретного жанра составляющие. Кроме того, авторы учитывают факторы отдельной национальной картины мира социума, на который ориентирован дискурс. Таким образом, текст любого закона, например, об образовании, организации здравоохранения и т.д., подчиняется нормам, типичным для документов этого жанра. Однако культуремы, свойственные исключительно отдельным франкоязычным национальным картинам мира, в значительной мере оказывают влияние и реализуются в соответствующих дискурсах. Например, поскольку французский язык является необычайно популярным в Тунисе, «Закон о семье» после обнародования на официальном в стране арабском языке как «La Moudawana» был представлен и на французском как «Code de la famille», но в силу специфики реалий национальной культуры, которые могут быть неадекватно восприняты франкоязычным адресатом, и необходимости четкой интерпретации дискурса во французском варианте в скобках, иногда с использованием инфографического курсива, представлен прецедентный арабский вариант, например:

La conclusion du mariage est subordonnée aux conditions suivantes:

- 1) la capacité de l'époux ou de l'épouse;
- 2) la non entente sur la suppression de *Sadaq* (la dot);
- 3) la présence du tuteur matrimonial (*Wali*).

Кроме того, обращение к культуремам арабского мира, который является прецедентным для многих франкофонов в Тунисе, с целью экспликации эмерджентной информации прослеживается в отдельных названиях составляющих «Закона о семье», которые дублируются таким же образом в оглавлении документа:

TITRE IV DU DIVORCE JUDICIAIRE (Tatliq).....	43
Chapitre Premier Du divorce judiciaire sur demande de l'un des époux pour raison de discorde (chiquaq).....	43
Chapitre II Du divorce judiciaire pour d'autres causes.....	44
[...] Section V Du serment de continence (Ilaâ) et du délaissement (Hajr).....	47

В Марокко – третьей по численности населения арабской стране – официальными языками являются арабский и берберский, но французский широко распространен и может быть представлен как мажоритарный в северной части страны, именно этот язык очень популярен в деловом общении, сфере образования, официальных дискурсах. Однако франкоязычные марокканские дискурсы наряду с традиционными структурно и семантически обусловленными элементами содержат лингвокультуры, связанные с национальной спецификой и картиной мира. Таким образом, закон о медицинском страховании Марокко, как и многие другие официальные документы в этой стране, в частности, законы, начинается с прославления Бога и короля Мохаммеда VI, как главных символов процветания страны, а далее следуют референции на тех, кто участвовал в подготовке закона:

LOUANGE A DIEU SEUL !

(Grand Sceau de Sa Majesté Mohammed VI)

Que l' on sache par les présentes – puisse Dieu en élever et en fortifier la teneur!

Говоря об официальных франкоязычных дискурсах, в частности, о политических, следует вспомнить о том, что особый прагматический посыл имеют метафоры всех типов, которые эффективно использовались в ораторском искусстве еще с древности, и фактически являются основой всех так называемых аргументативных дискурсов (Скребцова 2011: 50). Следует отметить, что официальные дискурсы, рассчитанные на массового адресата, кроме информативной или прескритивной характеристик имеют глубокую аргументативную окраску.

В целом, франкофония на территории различных государств, где французский язык не является мажоритарным, представляет собой эффективный путь глобализации и интернациональной социализации различных этносов на основе межэтнического билингвизма. Французский язык позиционируется в наши дни как необходимая для многих межкультурных диалогов составляющая, культурума, отвечающая за достижение максимального взаимопонимания во время прямого или отсроченного, устного или письменного общения.

Подобным образом можно представить статус французского языка на территории большинства стран бывшего СССР, где французский язык расценивается, безусловно, как необходимая составляющая национальной интеграции в европейское и мировое политическое, торго-

экономическое, культурное, образовательное пространство, но граждане этих стран, симпатизирующие франкофонии, остаются преимущественно вне франкоязычного пространства либо являются частично франкофонами. По сравнению с восточной Европой, в странах центральной и западной Европы французский язык более востребован как средство повседневного общения, мажоритарный официальный язык или рабочий язык международных организаций.

Следует особым образом отметить канадскую франкофонию, поскольку она, как и африканская франкофония, развивалась в абсолютно отличных от других стран социальных и культурных условиях. Франкоканадцы внесли огромный вклад в культуру Канады наравне с англоканадцами. На сегодняшний день наибольшее количество франкофонов живет в Квебеке, Нью-Брансвике и Онтарио.

Прогресс в развитии франкофонии в Канаде связывают с историческими событиями так называемой «Тихой революции», произошедшей в 1960 году. Еще одним важным шагом в регулировании государственной языковой политики Канады стало принятие в 1968 г. Закона об официальных языках, согласно которому канадцы получили право выбирать язык общения и обучения – английский или французский. Официальные документы, правительственные постановления, законы в Канаде публикуются одновременно на двух официальных языках и зачастую визуально располагаются в двух параллельных колонках. Таким образом, несомненным условием развития и функционирования французского языка в Канаде является постоянное влияние на него со стороны англофонии. Кроме того, безусловно, официальные франкоязычные дискурсы Канады являются примером франкофонии гораздо более высокого качества и приближены к нормам литературного французского по сравнению с разговорными дискурсами канадцев. Сегодня франкоязычные государства, для граждан которых французский является родным, языком официального общения или совмещает обе функции, объединились в Международную организацию франкофонии (l'Organisation internationale de la francophonie), которая, в свою очередь, позволила странам-членам сплотиться в решении экономических и культурных вопросов, демонстрируя общность своих интересов (Греш 2005), объясняемую совместной лингвокультурной политикой и общим лингвистическим пространством.

Очевидным является тот факт, что языковая политика Франции по отношению к франкоязычным странам отличается общей толерантностью к их национальным картинам мира, позитивным отношением к богатству и своеобразию культурных тезаурусов, настроен на эффективный преимущественно франкоязычный диалог культур.

Таким образом, франкоязычные дискурсы формируют значительную составляющую мирового коммуникативного пространства в условиях глобализационных процессов. Безусловно, на развитие франкофонии влияет комплекс факторов лингвистического, но, что еще более существенно, экстралингвистического порядка. Существенную роль в развитии франкофонии играют политика Франции по отношению к бывшим колониям, базируемая на позициях сотрудничества, а также толерантность и уважение к самобытности национальных культур стран-франкофонов.

Литература

1. Греш С.А. Возникновение, развитие и современное состояние международной организации франкофонии: автореф. дис. ... канд. истор. наук: 07.00.15 [Электронный ресурс]. – Москва, 2005. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/vozniknovenie-razvitie-i-sovremennoe-sostoyanie-mezhdunarodnoi-organizatsii-frankofonii>
2. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
3. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 202 с.
4. Морошкіна Г. Ф. Історія французької мови. – Вінниця: Нова Книга, 2011. – 320 с.
5. Скребцова Т.Г. Когнитивная лингвистика: Курс лекций. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. – 256 с.

Гришаева Л.И.

Воронежский государственный университет, г. Воронеж

СОДЕРЖАНИЕ КУЛЬТУРНО СПЕЦИФИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ И ОРГАНИЗАЦИЯ МЕДИАТЕКСТОВ ОБ ИНОКУЛЬТУРНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье приводятся корреляции между содержанием авто- и гетеростереотипов и семантической/тематической организацией медиатекста об инокультурной реальности, выявленные через анализ медиатекстов издания “Spiegel on line”, сообщавших о ходе развития выборной кампании президента России в 2011-2012 гг.

Ключевые слова: медиатекст, автостереотип, гетеростереотип, организация текста

Одним из поводов к написанию данной статьи явилась актуальная медиареальность, демонстрирующая откровенную враждебность в разных медиаресурсах к одному из самых популярных и влиятельных мировых политиков. Интерес соответствующие статьи представляют не только в плане изучения вариативности выбора средств именования и характеристики одного лица, что само по себе для лингвиста весьма познавательно как способ изучения способов решения одной и той же когнитивной и коммуникативной задачи. Особо интересным данный языковой материал становится уже только в силу того, что через его анализ можно выявить закономерности порождения текста в разных языковых культурах.

Другим поводом стал результат, полученный через многоаспектное комплексное описание статей, опубликованных в издании “Spiegel on line” и повествующих о выборах президента России, который позволил осмыслить особенности семантической и синтаксической организации некоторого сложно организованного комплекса статей об инокультурной реальности. Последние весьма показательны с разных точек зрения. (См. подробнее в Гришаева 2014.)

Во-первых, отобранные тексты фиксируют результаты восприятия политической реальности одной страны глазами носителей другой культуры. Парадоксальность заключается в том, что любой единичный субъект восприятия осмысляет культурную реальность в опоре на авто- и гетеростереотипы, актуальные для его собственной культуры – независимо от того, осознает ли этот субъект сам данное обстоятельство. При этом при анализе следует учитывать, что в разных дискурсивных условиях при решении разных коммуникативных задачи активизируются принципиально разные комплексы сведений, значимые для концептуализации и категоризации воспринимаемой действительности. Так, в ситуации интервьюирования инокультурного собеседника активизируются два комплекса авто- и гетеростереотипов, актуальных для двух культур, а в ситуации комментирования – только, как правило, один комплекс.

Другими словами, во всех случаях рецепции инокультурной реальности речь не может не идти о диалектике авто- и гетеростереотипов, интерпретации с позиций единичного и коллективного субъектов восприятия. Кроме того, сведения об инокультурной реальности, воспринимаемой корреспондентами, сообщаются носителям той же культуры, что и корреспондент, т.е. и в этом случае также необходимо учитывать диалектику прямых и переносных авто- и гетеростереотипов. Очевидно, что знание авто- и гетеростереотипов, бытующих в иной культуре, по определению не может быть полным, адекватным уровню сложности воспринимаемого события и тождественным для всех участников межкультурной коммуникации – в ситуации рецепции

сведений об инокультурной реальности. К тому же субъект, порождающий такой текст, учитывает эти знания, а именно содержание авто- и гетеростереотипов, сознательно и уже после того, как имели место концептуализация и категоризация сведений об инокультурной действительности. В противном случае медиатексты не обладали бы столь мощным потенциалом воздействия на реципиента.

Кроме того, о парадоксальности правомерно говорить также потому, что медиатексты, смысловым стержнем которых является содержание прямых и переносных авто- и гетеростереотипов, сообщают об актуальной для реципиента и адресанта реальности. Однако сами ментальные структуры, которые лежат в основе концептуализации актуальных сведений, сложились в соответствующей языковой культуре много десятилетий и даже веков тому назад.

Во-вторых, анализируемые тексты отображают сложную игру объективных и субъективных факторов, влияющих на порождение политических текстов. Эти факторы касаются, например, потенциального стремления журналистов к максимально объективному описанию наблюдаемых – и переживаемых ими – событий, имеющих место в инокультурной для них реальности, с одной стороны. С другой стороны, им необходимо учитывать медиapolитику медиаресурса, который они представляют в той или иной мере, а также интересы своего читателя.

Парадоксальным в этом контексте является то, что требования объективности при сообщении тех или иных данных из иной культуры, другими словами, стремление реализовывать стратегию информирования, а не комментирования/оценки и/или манипулирования, в действительности трудно достижимы. Это обусловлено тем, что, с одной стороны, каждый результат восприятия, тем более социального восприятия, каковым, несомненно, является восприятие текстов в политическом дискурсе, не может не быть интерпретацией и, следовательно, по определению субъективным. С другой стороны, манипулятивные стратегии в силу своей сущности не могут не маскироваться под другие стратегии, например, под стратегию информирования – в противном случае они не будут успешно реализованы.

В-третьих, анализ названных текстов способствует раскрытию механизмов манипулирования, которые адресанты политических текстов, порождающих их в разных дискурсивных условиях, по большей части сами могут и не осознавать как таковые. Эти механизмы, значимые для осмысления закономерностей и порождения, и рецепции медиатекстов, имеют непосредственную связь с особенностями коллективной идентичности адресата, с картиной мира коллективного субъекта, воспринимающего эти тексты. Основной парадокс в обозначенной сфере –

это диалектика личностной и коллективной идентичности единичного субъекта познания и коммуникации.

Парадоксальность проявляется также в том, что сам субъект отнюдь не всегда осознает значимость подобных отношений в структуре соответствующих знаний; причём степень осознанности этих отношений в разных ситуациях познания и коммуникации различна даже для одного и того же коммуниканта. Кроме того, при анализе названного комплекса проблем весьма важно учитывать и то, что политические тексты порождают единичные субъекты – даже если они выступают порой в качестве коллективного субъекта, – а адресуют свои тексты они прежде всего коллективному субъекту, (сознательно) учитывая ядерные и константные признаки в ментальной структуре коллективной идентичности коллективного субъекта. Если это было бы не так, то соответствующую публикацию – и тем самым в конечном итоге и само издание – читатели не смогли бы воспринимать как значимое и/или интересное и поддерживать его на медиарынке длительное время.

В-четвертых, текстам анализируемого типа свойственен ярко выраженный аксиологический потенциал, который достигается, однако, по преимуществу нейтральными в семантическом и стилистическом отношении языковыми средствами. Названный парадокс также нуждается в особом осмыслении, поскольку он связан с двумя комплексами исследовательских задач. С одной стороны, необходимо понять, как, т.е. какими именно языковыми и неязыковыми средствами и способами, конструируется аксиологический фон, проецирующий свой позитивный/негативный заряд на текст в целом и его отдельные компоненты. При этом нельзя забывать, что в медиасреде декларируется неангажированность журналистов и издателей, их объективность, необходимость сообщать читателю информацию, факты, а не интерпретации и мнения. С другой стороны, необходимо раскрыть механизмы манипулирования сознанием и действиями носителей культуры в тех случаях, когда сам процесс манипулирования совсем неочевиден не только для реципиентов, но и для так называемых сторонних наблюдателей. Выражаясь иначе, процесс информирования превращается на деле в процесс сообщения мнений и конструирования медиареальности, порой не имеющей ничего общего с действительностью. Названные исследовательские задачи в настоящий момент, несомненно, приобретают особую актуальность.

В данной статье приводятся наиболее значимые корреляции между содержанием авто- и гетеростереотипов, с одной стороны, и семантической организацией медиатекстов об инокультурной реальности, с другой; подробнее см. Гришаева 2014, в особенности с. 241-244.

В основе **тематической организации** текстов об инокультурной реальности лежат негативные и позитивные автостереотипы немецкой языковой культуры, а также негативные гетеростереотипы прежде всего о сообщаемой в медиатекстах культуре – в нашем случае стереотипы о России и о русских.

Сведения из названных ментальных образований активизируются разными способами и попеременно становятся то когнитивным фоном, то когнитивной фигурой при порождении и рецепции медиатекста. Это обстоятельство объясняет, каким образом одни и те же признаки социального объекта концептуализируются и категоризируются по-разному в разных культурных пространствах, а также различия в рецепции одного и того же содержания носителями разных культур.

Можно выявить существенные корреляции между содержательной структурой конкретного медиатекста и/или гипертекста, с одной стороны, и характером стереотипии. Это серьезным образом обуславливает рецепцию медиатекста носителями разных культур.

Чем более значимым, устойчивым и хорошо структурированным в когнитивном отношении является в конкретной культуре гетеростереотип о некоторой инокультурной реальности, тем более вероятным становится его использование в качестве содержательного стержня при порождении медиатекста и в качестве когнитивного образца обработки воспринимаемых сведений о мире при рецепции этого текста носителями соответствующей культуры.

Чем больше совпадений в содержании аксиологических авто- и гетеростереотипов, активизируемых разными способами и средствами в процессе рецепции медиатекста, тем выше вероятность аксиологической категоризации сведений, в иных условиях интерпретируемых, как правило, аксиологически нейтрально.

Если сведения, активизируемые языковыми средствами, присутствующими в медиатексте, категоризируются как категориальные, то вероятность активизации стереотипов об инокультурной реальности повышается. Если сведения категоризируются как дифференциальные, то вероятность активизации стереотипов понижается.

Чем больше зон пересечения в публичной, медийной и политической повестке дня, актуальных для одной культуры, тем более высокой становится вероятность публикации об инокультурной реальности на ту же тему в разных медиаресурсах.

Чем более сложным является медийное событие, чем более поливариантным его развитие, тем вероятнее активизация наиболее простого в когнитивном отношении образца когнитивной обработки соответствующей комплекса сведений для большего количества реципиентов медиатекстов, тем вероятнее апелляция к автостереотипам.

Чем более дифференцированным является знание о «чужой» для реципиентов медиатекстов культуре, тем более богатым становится для него выбор интерпретаций при рецепции медиатекста о некотором медиасобытии. Интерпретация тем более вероятна, чем больше совпадений с содержанием активизируемого авто- и/или гетеростереотипа.

Чем больше сведений, сообщаемых в медиатексте, совпадают по характеру и количеству со сведениями, хранящимися в авто- и гетеростереотипах, значимых для конкретной культуры, тем более достоверной – и не нуждающейся в критическом осмыслении – становится для реципиента информация, публикуемая в медиатексте.

Чем менее знакомой для реципиентов медиатекстов является инокультурная реальность (или некоторая её часть), тем более высокой становится вероятность активизации негативных гетеростереотипов и вместе с ними активизация позитивных автостереотипов при рецепции медиатекстов об инокультурной реальности. Это обусловлено тем, что вероятность публикации в медиатекстах негативной информации более высока, чем вероятность публикации позитивной информации. Сведения, хранящиеся в автостереотипах, становятся когнитивным фоном для осмысления сведений, входящих в гетеростереотип. Актуальные сведения об инокультурной реальности осмысляются на фоне сведений, хранящихся в когнитивной структуре гетеростереотипов.

Чем более сильным является негативный заряд сообщаемого в медиатексте события, тем более мощно проявляется воздействие этого заряда на содержательную структуру медиатекста и/или гипертекста и на выбор адресантом номинативных стратегий.

Чем более значимым для обеих культур является событие, о котором сообщается в медиатексте, чем более важным носители культуры считают позитивное развитие отношений между обеими культурами, тем более высока вероятность выбора коммуникантами при порождении медиатекста средств реализации номинативных стратегий прямой идентификации при именовании того или иного объекта социальной перцепции, тем меньше вероятность использования единиц негативной семантики.

Чем выше заинтересованность участников медиапроцесса в сообщении носителям «своей» культуры негативной информации об инокультурной реальности, тем более высока вероятность включения в медиатекст прямых и косвенных аксиологически нагруженных высказываний со стороны носителей иной для адресанта культуры о разных аспектах медиасобытия в «своей» для них культуре.

Свобода выбора образцов для осмысления сведений об инокультурной реальности адресантом медиатекстов находится в прямопропорциональной зависимости от степени неопределённости воспринимаемой ситуации для реципиента: чем выше неопределённость

интерпретации, тем выше вероятность активизации стереотипов, в количественном, качественном и функциональном отношении наиболее устойчивых в языковой культуре и бытующих в этой культуре максимально длительное время. Это обстоятельство не зависит от количественных и качественных характеристик сведений, входящих в когнитивную структуру соответствующего стереотипа как культурно специфического образца осмысления действительности.

Литература

1. Гришаева Л.И. Парадоксы медиалингвистики / Л.И. Гришаева – Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2014. – 295 с.

Трубникова Н.В.

Ульяновское гвардейское суворовское военное училище МО РФ,
г. Ульяновск

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В данной статье предпринята попытка показать значимость использования технологии интеллектуальной игры в качестве основного средства достижения эффективной межкультурной коммуникации за счет повышения уровня мотивации улучшения качества знаний и использования специальных приемов, направленных на совершенствование процесса межкультурного взаимодействия в будущей профессиональной сфере.

Ключевые слова: эффективная межкультурная коммуникация, игровая технология, метапредметные интеллектуальные игры, мультикультурная среда, коммуникативная цепочка.

Современное российское общество нуждается в активной и инициативной личности, умеющей творчески мыслить, принимать нестандартные решения, быстро и адекватно реагировать на ситуацию. Это требует переориентации задач образования на необходимость не только сформировать навыки и развить умения, но и научить творчески пользоваться ими, формируя при этом профессионально значимые качества, необходимые для жизнедеятельности в избранной сфере. Данная задача может быть решена при последовательном применении активных

методов, позволяющих организовать уникальное творческое взаимодействие педагога и обучающихся, создать оптимальные условия для интенсивного развития личности. К одним из самых эффективных методов мы бы отнесли игровой, а именно интеллектуально-игровой.

Отсутствие правильного представления об интеллектуальной игре и умение отличать ее от средств развлечения, позволяет развивать коммуникативные навыки, умение работать в команде, психологически настроить себя на необычный вид работы, способность сосредоточиться на выборе правильного ответа и решении трудной проблемы. Все это побуждает коренным образом пересмотреть подход образовательных учреждений к реализации таких средств обучения, как интеллектуальная игра, побуждающая как можно продуктивнее использовать весь потенциал получаемых знаний. Преобразование личностных ориентаций и развитие специальных способностей, связанных с познанием собственных качеств и усвоением новых знаний активизируют избрание интеллектуальной игры как эффективного, новаторского приема достижения эффективной межкультурной коммуникации и развития профессионально значимых качеств личности.

Задача состоит в педагогическом поиске технологического инварианта интеллектуальных игр как организационной формы специальных тематических занятий и дополнительных внеурочных мероприятий, нацеленных на интеграцию в мультикультурную среду как необходимую составляющую для развития профессионально значимых качеств будущего специалиста-универсала, легко адаптирующегося в быстро меняющемся социуме.

Коммуникация в поликультурном обществе отражает факт мобильности и контактов субъектов культурных различий, что подтверждает необходимость устранения проблем взаимодействия в поликультурной картине мира.

Именно интеллектуальная игра, вызывая интерес к деятельности и общению, в том числе, и к межличностным, межгрупповым формам общения, в учебном процессе предпрофессионального и профессионального звеньев выполняет «мотивационную функцию», поэтому и рассматривается А.Н. Леонтьевым в качестве «стержневого эмоционального стимула».

В игре, как особом виде практики, воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное, нравственное развитие личности.

Преимуществом интеллектуальных игр является то, что в их основе лежат не предметные знания, формируемые учебной программой, а

«компетенции», т.е. то, что определяет способность человека применять свои знания и умения в конкретных ситуациях.

Основной целью проведения игр является развитие у обучающихся творческих способностей, раскрытие интеллектуального потенциала и выявление новых талантов. Участие в различного рода состязаниях позволит расширить свой кругозор, применить собственные знания, эрудицию и логическое мышление, проявить умение принимать решения в нестандартной ситуации в условиях ограниченного времени.

Игровая технология дает возможность в значительной мере усилить воспитательный процесс, который определяется теми благоприятными обстоятельствами, в которых оказываются ее участники – игроки.

Игра создает прекрасную возможность для активного межличностного воздействия, ибо играть – значит вступать во взаимодействие с партнерами. Вот почему игра – это своего рода полигон для общественного и творческого самовыражения, позволяющая, с одной стороны, обучающимся в условиях здоровой конкурентной борьбы максимально проявлять свои способности и проверять качество знаний, а с другой стороны, преподавателям выявлять одаренных детей и помогать им совершенствоваться дальше.

Необходимо отметить, что участие в интеллектуальных играх вовлекает обучающихся в многоступенчатый процесс познания, в котором основными являются общечеловеческие ценности, а система приоритетов ориентирована на знания и культуру (культуру личности, культуру мышления, культуру общения).

Интеллектуальные игры дают возможность вовлечь в деятельность абсолютно всех и дать почувствовать каждому свое личное превосходство в определенной области, что поможет осознать свое достойное место сначала в определенной группе, а потом и в жизни.

Согласно поставленной цели, виды интеллектуальных игр могут быть выбраны совершенно разные:

- интеллектуальные игры-разминки («Цепочка ассоциаций», «Алгоритм Цицерона», «Театр аббревиатур», «Строчка из песни» и т.п.);
- интеллектуальные игры со сценарием («Мысли великих», «Государства и города» и т.п.);
- предметно-тематические интеллектуальные игры и викторины («Знаешь ли ты историю своего края?», «Литературная эстафета», «Загадки слов» и т.п.);
- интеллектуальные конкурсы («Что? Где? Когда?», «Своя игра», «Самый умный», «Интеллект ассорти», «Эрудит-лото» и т.п.).

Как следует из последних наблюдений ученых, предпочтение отдается метапредметным интеллектуальным играм (“Do you know English-speaking countries?”, “English marathon”, “Wonder Lang”, “East or West”, “My mental

cards”, “Fish bones”, “Ecological message” etc.), неотъемлемым составляющим элементом которых является иностранный язык, что объясняется расширением сферы международных контактов и как следствие, востребованностью навыков межкультурной коммуникации и знаний страноведческого характера. Использование приема двухстороннего перевода, а также переменное использование двуязычных блоков в интеллектуальных играх такого вида сначала усложняют выполнение заданий, но потом способствуют более легкой адаптации к изменению условий, высокой концентрации и работоспособности.

Интеллектуальные игры являются синкретическим видом деятельности, сочетающим элементы науки и искусства и в виду этого обладающим неисчерпаемым потенциалом развития широкого спектра важных профессионально-личностных качеств, которые можно вписать в буквенную формулу «ДЗВУ»:

ДОЛЖЕН:

ЗНАТЬ (*окружающую действительность и формы и способы ее преобразования*)

ВЛАДЕТЬ (*всеми видами памяти, комбинаторным, логическим и творческим мышлением, интуицией, воображением и языком международного общения*)

УМЕТЬ (*анализировать противоречия, разрешать конфликтные ситуации, делать сознательный выбор, принимать решения, самосовершенствоваться, развивать способность к длительной концентрации внимания, сохранять психологическую и эмоциональную устойчивость, взаимодействовать с представителями различных культур*).

Выделяются двенадцать основных функций интеллектуальных игр: компенсаторная, терапевтическая, спортивная, эмоциогенная, релаксационная, коммуникативная, творческая, культурная, прикладная, развивающая, диагностическая и воспитательная.

В результате, развиваются такие профессионально важные качества личности (целеустремленность, ответственность, активность, внимательность, креативность, инициативность), которые в будущем помогут успешно продвигаться в карьере.

Игра, как вид учебной и воспитательной видов деятельности, избегает нотаций и назиданий, а потому воспринимается как форма отдыха от монотонного выполнения классических форм заданий, и соответственно, повышает результативность и уровень мотивации повышения качества знаний.

Использование игровой технологии способствует устранению таких актуальных проблем межкультурной коммуникации как:

- культурная идентичность (осознанное принятие человеком соответствующих культурных норм и образцов поведения, ценностей и языка, самоотождествление себя с культурными образцами конкретного общества);

- этническая идентичность (принятие и сохранение убеждений, верований, идей и образов собственной этнической группы);

- барьеры коммуникации (незнание иностранного языка, стереотипы восприятия, языковые ошибки, специфические формы и средства невербальной коммуникации, несовпадение языковых картин мира; различия в ценностных ориентирах и т. п.);

- конфликт культур.

Коммуникация в условиях любой игры является обязательной и естественной, но в каждом конкретном случае может быть как успешной, так и не успешной. Главным условием успешной межкультурной коммуникации является целостность коммуникативной цепочки: от коммуникативной интенции адресанта до содержания, понятого адресантом, и соответствующей обратной связи.

Коммуникация считается эффективной, если адекватно доведена информация от отправителя к получателю и все участники взаимно удовлетворены результатами общения.

Выделяют следующие условия эффективной межкультурной коммуникации:

- желание передать сообщение (коммуникативная интенция);

- стремление познать чужую культуру, воспринять психологические, социальные и др. межкультурные различия;

- настрой на совместные действия с представителями другой культуры;

- способность преодолевать стереотипы;

- использование общих кодов (вербальных или невербальных);

- творческое отношение к процессу коммуникации;

- владение набором коммуникативных средств и их правильный выбор в зависимости от ситуации общения (тон, стиль, стратегии, речевые жанры, тематика и т. д.);

- соблюдение этикетных норм.

Кроме того, для эффективной коммуникации важно восприятие внешности и поведения другого человека, его понимание и оценка.

Большую роль в успешности коммуникации играют также личностные факторы, которые напрямую зависят от норм и ценностей культуры, к которой принадлежит человек. Не менее серьезное влияние на коммуникацию оказывают индивидуальные психологические черты

характера отдельного человека: общительность, контактность, коммуникативная совместимость и адаптивность.

В процессе изучения проблем межкультурной коммуникации выделены приемы, направленные на улучшение процесса межкультурного общения:

1. Стремление к высокой степени эксплицитности (разъяснение и конкретизация информации).

2. Избыточность (объяснение незнакомых лексических единиц, использование полных предложений, повторов, разъяснений, различных комментариев, активное использование невербальных средств).

3. Использование различных каналов коммуникации (голоса, доброжелательного тона, улыбки и т. д.).

4. Использование механизма обратной связи (переспросы, анализ вербальных и

невербальных реакций собеседника с целью возможной или необходимой корректировки результатов общения).

Знание и использование данных приемов дает возможность прогнозировать ход межкультурной коммуникации, предупреждать возникновение ошибок, ведущих к коммуникативным сбоям, а следовательно, совершенствовать процесс межкультурного общения.

Литература

1. Анашина Н.Ю. Энциклопедия интеллектуальных игр.– Ярославль: Академия развития, 2006. – 496 с.
2. Новиков А.М. Методология игровой деятельности. – М.: Эгвес, 2006. – 48 с.
3. Фрик Т.Б. Основы теории межкультурной коммуникации. – Томск: ТПУ, 2013. – 100 с.

Арошидзе М.В., Арошидзе Н.Ю.

Батумский государственный университет, г. Батуми

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК КУЛЬТУРНЫЙ КОД НАЦИИ И ПРОБЛЕМЫ ЕГО ПЕРЕВОДА

Аннотация. В процессе перевода текст переадресовывается иноязычному получателю, располагающим другим объемом фоновых знаний, поэтому необходима его прагматическая адаптация, поправки на социально-культурные, психологические и иные различия между получателями оригинального текста и текста перевода, На материале переводов метафорического тезауруса В.Высоцкого на английский язык

авторы анализируют те комментарии, которые были внесены в английский текст переводчиком Сергеем Роем.

Ключевые слова: культурный код, прагматическая адаптация, проблемы перевода метафорического тезауруса.

В процессе перевода, наряду с сопоставлением различных языковых систем, происходит сопоставление разных культур. Как правило, тексты, адресованные носителю исходного языка, исходят из специфических черт его психологии, доступного ему объема информации, особенностей окружающей его социально-культурной сферы. В процессе перевода текст переадресовывается иноязычному получателю, располагающим другим объемом фоновых знаний. Поэтому, по мнению Л.К. Латышева, необходима прагматическая адаптация исходного текста, то есть внесение определенных поправок на социально-культурные, психологические и иные различия между получателями оригинального текста и текста перевода (Латышев 2000:96).

Как отмечал В.С.Виноградов, для переводоведения очень важно осмыслить современные научные представления о фоновых знаниях и имплицитной информации, ибо к ним относится широкий спектр проблем, влияющих на успех межкультурной коммуникации (Виноградов 2001: 39). Круг вопросов, входящих в сферу прагматических отношений «Текст – Получатель», очень широк и не может быть освещен полностью в рамках данной статьи. Мы ограничимся анализом некоторых проблем, связанных с переводом поэтических откровений Владимира Высоцкого, отражающих неповторимый уклад жизни советского человека, специфику его мироощущения.

Информативная ценность коммуникативной единицы определяется не только ее соотнесенностью с денотатом, но и специфическим эмоционально-эстетическим отношением к ней носителей языка, теми разнообразными ассоциациями, которые эта единица вызывает в данной лингво-культурной общности. Восприятие имплицитной текстовой информации опирается на лингвистические знания адресата, совокупность имеющихся у него экстралингвистических фактов и умение их интерпретировать. Принадлежность коммуникантов к одной лингво-культурной общности облегчает адресату процесс «развертывания» информации, содержащейся в имплицитной конструкции. Одинаковый образ жизни, социальные стереотипы, привычные коннотации, схожие фоновые знания позволяют легко понять коммуникативные намерения автора.

В сравнительно небольших по объему произведениях В.Высоцкий передает большой объем имплицитной информации, актуализаторами которой в тексте являются заголовки, посвящения, ключевые слова,

эллиптические конструкции и пр. Тропы, вырванные из контекста его стихотворений-признаний тускнеют, теряют свою силу, нейтрализуют заложенный в них глубинный подтекст. Только весь текст в единстве с необходимым минимумом фоновых знаний (о поэте, о времени...) дает представление о языке поэзии Высоцкого. Из-за сложности передачи этих нюансов переводчику Сергею Рою при переводе стихотворений Высоцкого на английский язык почти полностью пришлось пропустить просторечные слова, диалектизмы, жаргонизмы, которые составляют очень яркий колорит анализируемых стихотворений. Например:

*Coced oret, что он – народ,
Что основной закон блюдет... (1987:52)*
*The neighbour then kicked up a stink:
“I’m people – who are you, d’you think? (1987:51).*

Доминантой поэтических текстов поэта часто выступает просторечный глагол, не просто предикат, а предикат, обогащенный дополнительными смыслами, своеобразными коннотациями, весьма трудными для перевода. С этой целью поэт часто прибегал к лексико-словообразовательным группам слов, получивших в русской лингвистике название способов глагольного действия. Но переводчик не смог перевести подобные формы: *ошивалась, отспорил, доистребить, приплачу – заплачу, подкармливать* и пр. ввиду преобладания в английском языке аналитических форм:

*Потом пошли плясать в избе, потом дрались не по злобе –
И все хорошее в себе доистребили (1987:52).*
*And then they danced till they would fall,
And then there was a free-for-all;
There might be good in them – that brawl
Was sure to kill it (1987:53).*

Я стал тогда из жалости подкармливать Фортуну... (1987:128).
Then out of pity I began to feed her juicy morsels... (1987:129).

Разносистемный характер русского и английского языков объясняет перевод двух выразительных русских глагольных префиксальных форм одним английским словом:

*Пойду к палачу, пусть вздернет скорее,
А я приплачу.
Пойду к палачу, пусть вздернет на рею,
Я заплачу (1987:128).*

*I should be strung up.
A job for the hangman –
I’ll pay for the job.
I’m getting fed up.
I’d swing from the gallows –*

And pay for the job (1987:129).

Язык поэзии Высоцкого особенно труден для перевода еще и потому, что поэт использует большое количество народных русских идиом, пословиц и выражений, очень тонко отражающих русскую ментальность, русское мышление, образ жизни. Большинство из них не имеют даже приблизительных эквивалентов в английском языке и поэтому просто пропускаются Роем: *как будто ветром сдуло, сунуть голову в пекло, во весь размах*. Часть идиом переведены очень приблизительно, они лишь отдаленно воссоздают описываемую в подлиннике ситуацию:

Видал в гробу – he'dseeinhell.

Развязал язык – the silence will not always last.

Гладить против шерсти – against the grain.

Иногда же переводчик просто дословно переводит фразеологизм, что искажает смысл текста: так вместо выражения *взять тепленьким с постели* в английском переводе мы читаем:

Чтоб не испытывал судьбу, –

Взять утром тепленьким с постели! (1987:168).

Then he might no more tempt his fate –

Drag from the warm bed in the morning! (1987:169).

При анализе переводов стихотворений Высоцкого на английский язык прежде всего обращают на себя внимание несоответствия между русскими и английскими единицами измерения времени, денежных купюр. Рой вновь прибегает к весьма приблизительной передаче содержания, заменяя русские реалии весьма отдаленными английскими. Так, в стихотворении «Баллада о любви» Высоцкий приводит очень яркую, хотя и архаичную метафору – *сорок сороков*:

На сушу тихо выбралась любовь -

И растворилась в воздухе до срока,

А срока было – сорок сороков... (1987:182).

В английском переводе это звучит примерно, как «кто знает, когда срок придет»: *and vanished into thin air to await*

It's time – through who could say when it would come (1987:183).

Утерян колорит русской идиомы, о которой, поистине можно сказать: «Там русский дух, там Русью пахнет» и в отрывке из стихотворения «Смотрины», герой которого ищет *засаленную трешку*, которая является его надеждой на завтрашнее похмелье: *А я сидел с засаленною трешкой,*

Чтоб завтра гнать похмелье мое (1987:52).

Истинно русской реалией оказалось и похмелье, вместо которого в английском переводе неуклюжая описательная конструкция:

I sat there, my last greasy rouble hoarding

(I'd need a shot or two the following day) (1987:53).

Интересно, что обычно национально-культурологические реалии классифицируют по тематическому принципу, но так как Высоцкий был оппозиционером, не принимал на веру идеалы советского общества, в его стихах всегда ощущалось противостояние советским порядкам, поэтому в его произведениях явно ощущается противопоставление реалий, составляющих старинный русский колорит и современную поэту советскую действительность. К первым относятся: *гусарство, банька по-черному, банька по-белому*. К реалиям второй группы относятся: *спекулянт, доцент, поездка на картошку, лесоповал (имелись ввиду лагеря), сообразить на троих*.

Одной из ярчайших черт советского быта была коммунальная система хозяйств, совершенно непонятная английскому жителю:

Все жили вровень, скромно так -

Система коридорная,

На тридцать восемь комнаток -

Всего одна уборная (1987:98).

Here, everyone lived modestly,

In comfort somewhat dubious:

There was just one amenity -

One loo to forty cubicles (1987:99).

Стихотворения Высоцкого неотделимы от контекста жизни, от контекста родной культуры, поэтому в них очень много упоминаний известных писателей, поэтов, исторических и общественных деятелей, имена которых ничего не скажут английскому читателю. Например, в стихотворении «О фатальных датах и цифрах» поэт вспоминает славные имена, которые яркими звездами горели на небосклоне русской поэзии:

Кто кончил жизнь трагически, тот – истинный поэт,

А если в точный срок, так – в полной мере.

На цифре 26 один шагнул под пистолет,

Другой же – в петлю слазил в «Англитере» (1987:70).

They are true poets, those who end their days in tragedy,

Especially when they choose well when and where.

At twenty-six, one went and stopped a bullet one fine day,

Another, hanged himself in the Angleterre (1987:71).

Не удивительно, что чуть ли не половину объема всего стиха составляют комментарии на английском языке: *Michael Lermontov (1814-1841) was killed in a duel; Sergei Yesenin (1895-1925) slashed his veins, wrote his last poems in blood and hanged himself in the Angleterre in Leningrad.*

Очень наглядным в этом плане является перевод стихотворения «Памяти Василия Шукшина». Сергею Рою приходится объяснять не только значение таких русских реалий, как Новодевичий (монастырь в Москве, возле которого похоронен Василий Шукшин), не только давать

краткую биографическую справку о замечательном писателе-реалисте, режиссере и актере, но необходимо раскрыть роль его творчества в русском обществе, его непримиримую позицию в отстаивании идеалов. Красной нитью сквозь весь текст произведения проходит образ *красной калины*, которая является не только замечательной повестью, не только очень сильным фильмом, режиссером и актером которого был Василий Шукшин, но и символом его верности принципам, причиной его гибели:

*Макарыч, не спеши, спусти колки, ослабь зажимы,
Пересними, перепиши, переиграй, – останься живым! (1987:166).*

Символическая роль *калины красной* не осознается английским читателем, для этого у него слишком мало фоновой информации.

Всякий текст содержит в себе явные и скрытые цитаты, поскольку создается не на пустом месте, а в сформированной до него текстовой среде. Поэтому при переводе необходимо ввести переводный текст в текстовый, культурный континуум народа-реципиента, либо же объяснить те интертекстуальные связи русского континуума, которые коммуникативно значимы при восприятии метафорического тезауруса В.Высоцкого. В стихотворении «Люблю тебя сейчас» приводится пушкинская цитата – *Я вас любил: любовь еще, быть может...* – которая требует уточнения для инокультурного читателя, ибо авторское уточнение, что так говорил *поэт поэтов* ничего не говорит англичанину, поэтому С. Рой уточняет в сноске, что имеется ввиду А.С. Пушкин.

Высокая степень конденсации смысла в произведениях поэта объясняется частым использованием ключевых слов, необычайной комбинаторикой лексем, выразительными заголовками, посвящениями, очень тонким обыгрыванием коннотативных значений слов, что делает необходимым восприятие поэтических откровений Высоцкого в общем контексте жизни, осложняет процесс перевода и прагматической адаптации его поэтических откровений.

Литература

1. Виноградов В.С. Введение в переводоведение. – М., 2001.
2. Высоцкий В.В. Стихотворения (на рус. и англ. языках). – М., 1987.
3. Латышев Л.К. – М., 2000.

ÜBERSETZUNG UND SPRACHMITTLUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT: EINE EMPIRISCHE STUDIE

Nach vielen Jahrzehnten Einsprachigkeit wird der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht wieder eine wichtige Rolle zugesprochen. Dazu hat vor allem der Referenzrahmen beigetragen, in dem der Begriff „Sprachmittlung“ als Oberbegriff für jegliche Form der schriftlichen und mündlichen Übersetzung eingeführt wird.

In folgendem Artikel werden die Meinungen zukünftiger Deutschlehrer dargestellt, welche an einer empirischen Studie an der Aristoteles Universität in Thessaloniki teilnahmen. Untersucht wurden die Aussagen von 74 Studierenden zur Bedeutung der Übersetzung und Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenunterricht, Übersetzung, Dolmetschen, Sprachmittlung, Mehrsprachigkeitsdidaktik.

1. Zur Bedeutung des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht

Über Übersetzung lässt sich streiten. Dies beweist zweifelsohne die Literatur zum Thema, denn selten wurde eine Aktivität des Fremdsprachenunterrichts so oft zur Streitfrage wie die Übersetzung. Krings (1995) und Königs (2000) fassen die Pro- und Contra-Argumente zusammen, wobei immer wieder klar wird, dass kein allgemeiner Konsens darüber herrscht, was Übersetzung im Fremdsprachenunterricht eigentlich ist. Eine Antwort auf diese kontroverse Frage bietet Krings (1995) welcher zum ersten Mal drei Typen von Differenzierungen vorschlägt: Differenzierungen hinsichtlich dessen, was unter Übersetzen verstanden wird, Differenzierungen hinsichtlich der Zielsetzungen des Einsatzes der Übersetzung und Differenzierungen nach den Merkmalen des jeweiligen Vermittlungskontextes. Nach Krings (Krings 1995: 330) dienen diese Differenzierungen zur Vermeidung von Missverständnissen, was die Auseinandersetzung mit dem Thema des Übersetzens betrifft, doch betont er auch, dass die Kontroverse nur durch systematische empirische Forschung geklärt werden könnte, welche jedoch sehr unzureichend scheint.

Gerade wegen mangelnder empirischer Forschungsergebnisse aber auch angesichts der Tatsache, dass kein allgemeiner Konsens darüber besteht, was unter Übersetzung verstanden wird, war die Frage bezüglich ihres Einsatzes im Fremdsprachenunterricht bisher nur schwer zu klären. Im Allgemeinen kann aber festgehalten werden, dass bis zum Ende des 20. Jahrhunderts die Übersetzung keine oder nur eine geringe Rolle im Fremdsprachenunterricht spielte. Es gab zwar immer wieder Theoretiker, welche gegen die absolute

Einsprachigkeit auftraten (Butzkamm 1978, 1980, Butzkamm & Caldwell 2009, Cook 2010, Königs 2000, Krings 1995) oder auch jene, die die Übersetzungswissenschaft und den Fremdsprachenunterricht in Zusammenhang stellen wollten und von der Entwicklung einer translatorischen Kompetenz der Fremdsprachenlerner sprachen (Nord 1999), doch wurde der Übersetzung bis zur Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (im Folgenden GeR) im Jahre 2001 nur geringe Beachtung geschenkt.

Wie schon oben angeführt, wird im GeR die Sprachmittlung als Oberbegriff für jegliche Form von Übersetzung und Dolmetschen benutzt (2001: 90). In der Fachliteratur jedoch, wird Sprachmittlung als eine „neue“ Form der Übersetzung betrachtet und wird folgendermaßen definiert:

„Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht wird derzeit als informelle, alltägliche und nicht-professionelle Aktivität in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen verstanden, in denen eine sinngemäße interlinguale Vermittlung von Inhalten einer Ausgangssprache in eine Zielsprache und gegebenenfalls *viceversa* notwendig wird.“ (Rössler / Reimann 2013: 11-12)

In der Tat, wurde der Sprachmittlung wie sie oben definiert wird, im letzten Jahrzehnt in der Sprachdidaktik viel Aufmerksamkeit geschenkt (Hallet, 2008, Kolb 2008, Königs 2008, Rössler 2008, 2009, Rössler / Reimann 2013). Es wird von der fünften oder sechsten Fertigkeit (Decke-Cornill & Küster 2010: 192) oder auch von einer Sprachmittlungskompetenz gesprochen (De Florio-Hansen 2008: 8, Hallet 2008: 3, Kolb 2008: 11, Rössler 2008: 159,), welche die Fremdsprachenlernende entwickeln sollen.

Auch in Griechenland wurde aufgrund des GeR die Sprachmittlung in die Lehrpläne, Lehrbücher aber auch in das Griechische Staatszertifikat für Fremdsprachen integriert. Die aktuellen Formen der Übersetzung gewinnen demnach immer mehr an Aufmerksamkeit in Forschung und Lehre.

Wie sieht es aber in der Praxis aus? Welche Rolle spielen die neueren aber auch traditionelleren Formen der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht? Um dies zu erforschen wurde eine empirische Studie durchgeführt, welche im zweiten Teil dieses Artikels präsentiert wird.

2. Empirische Studie

Im Rahmen einer empirischen Studie werden die Aussagen 74 Studierender der Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie der Aristoteles Universität in Thessaloniki bezüglich des Einsatzes der Übersetzung und der Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht erfasst und präsentiert. Die Teilnehmer der Seminare „Übersetzen im Fremdsprachenunterricht“ und „Übersetzen und Gebrauch der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht“ beantworteten zu Beginn des Semesters (Wintersemester 2013/14 und Wintersemester 2014/15) also am Anfang des Seminars einen Fragebogen zum Thema „Übersetzen im

Fremdsprachenunterricht“ dessen Ziel es war, die Meinungen der Teilnehmer aber auch ihre Erfahrungen diesbezüglich zu erforschen.

Der Fragebogen bestand aus neun offenen Fragen, welche von insgesamt 74 Studierenden des Hauptstudiums ab dem 5. Semester beantwortet wurden. Alle Teilnehmer hatten Erfahrung mit dem Erlernen von mindestens zwei Fremdsprachen, da sie außer Deutsch auch über Englischkenntnisse verfügten. Zu erwähnen wäre außerdem, dass es sich bei allen Teilnehmern um Studierende der Abteilung mit Schwerpunkt Linguistik-Didaktik handelte, welche mit höchster Wahrscheinlichkeit zukünftig als DaF-Lehrer tätig sein werden. Es sollte trotzdem betont werden, dass sich die Fragen allgemein auf das Erlernen von Fremdsprachen und nicht nur auf DaF bezogen.

2.1. Ergebnisse der Studie

Im Folgenden werden die Antworten zu den vier Fragen des ersten Teils des Fragebogens dargestellt. Die Auswertung der Daten erfolgte entweder qualitativ, da es sich um offene Fragen handelte, als auch quantitativ mithilfe des statischen Programms SPSS, nachdem die offenen Antworten in konkrete Kategorien eingeteilt wurden. Die Auswertung des zweiten Teils des Fragebogens wird zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen und veröffentlicht.

Frage 1. Was bedeutet für Sie Übersetzen / Übersetzung im Fremdsprachenunterricht?

Bei dieser offenen Frage wurde eine qualitative Analyse durchgeführt, aus welcher

folgende Antwortkategorien hervorgingen:

- Die Übersetzung ist die Übertragung eines Textes / des Inhaltes von einer Sprache in eine andere
- Die Übersetzung ist ein Semantisierungsmittel
- Die Übersetzung ist ein Mittel, um das Textverständnis zu sichern (LV) und Missverständnissen vorzubeugen
- Die Übersetzung hilft die Fremdsprache besser zu verstehen
- Die Übersetzung ist ein Mittel zur Grammatikerklärung.

Aus den Antworten geht hervor, dass sich die Übersetzung nach Aussagen der Studierenden nicht nur auf einzelne Wörter sondern auch auf ganze Texte bezieht. Es kommen immer wieder die Begriffe „verstehen“ und „Verständnis“ vor, also dient die Übersetzung nach Meinung der Befragten dem Verständnis (von Wörtern, Texten usw.). Auffallend ist der Bezug auf die „klassischen“ Formen der Übersetzung, welche zweifelsohne auf veraltete Methoden des Fremdsprachenunterrichts (siehe Grammatik-Übersetzungsmethode) verweisen. Überraschend ist, dass keiner der Befragten den Begriff „Sprachmittlung“ erwähnte, obwohl zu erwarten wäre, dass er den Studierenden bekannt ist.

Weiterhin wäre zu erwähnen, dass die Befragten, keine Unterscheidung zwischen dem Gebrauch der Muttersprache (zum Beispiel bei der Erklärung von Grammatik) und der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht machten.

Frage 2. Glauben Sie, man sollte die Übersetzung im FSU einsetzen/ man sollte im Unterricht übersetzen und wie?

Auf die Frage, ob man die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht einsetzen sollte, antwortete die große Mehrheit (91.6 %) der Studierenden mit „ja“. Diese Antworten unterteilten sich jedoch in zwei Kategorien. 47.2% antworteten ganz klar mit „ja“, während 44.4 % mit „ja, aber unter Umständen“ antworteten. Die Bedingungen die von den Teilnehmern erwähnt wurden, können folgenderweise zusammengefasst werden:

- Wenn die Schüler nicht verstehen / wenn es Schwierigkeiten gibt
- nur im Anfängerunterricht
- es sollte die letzte Lösung sein, also wenn alles andere nicht klappt.

Gegen den Einsatz der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht waren nur 8.3% der Studierenden, welche folgende Gründe angaben:

- es handelt sich um eine veraltete Methode.
- man sollte Synonyme suchen, Gestik und Mimik benutzen.
- nur durch das ständige Hören der Fremdsprache lernen die Schüler die Fremdsprache.

Die aufgelisteten Gründe implizieren ganz klar, dass diese Studenten und Studentinnen die Übersetzung im heutigen Fremdsprachenunterricht mit der Aufgabetyppologie der Grammatik-Übersetzungsmethode identifizieren.

3. Als Sie Fremdsprachen gelernt haben, wurde die Übersetzung im Unterricht eingesetzt?

Die Mehrzahl der Befragten (93.1%) gab an schon als Fremdsprachenschüler Erfahrung mit der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht gemacht zu haben. Nur eine kleine Minderheit von 6.9 % antwortete, dass sie als Schüler nie oder nur sehr selten im Unterricht übersetzte.

Bezüglich der Formen der Übersetzung, die eingesetzt wurden, nannten die Studierenden folgende Aktivitäten:

- Wortschatzerklärung
- Auswendiglernen von Wortschatz (zweisprachige Vokabellisten)
- Abfragen von Vokabeln
- Grammatikerklärung
- Diktat von Vokabeln und dann ihre Übersetzung
- Muttersprache als Unterrichtssprache.

Aus den Angaben der Studierenden ist zu entnehmen, dass sie hauptsächlich mit der Übersetzung als Semantisierungsmittel Erfahrungen gemacht hatten. Wortschatzerklärung in der Muttersprache, zweisprachige

Vokallisten, das Abfragen von Vokabeln aber auch die Übersetzung als Testmittel sind nach Angaben der Studierenden immer noch sehr üblich an Griechischen Schulen oder privaten Sprachinstituten. Wie auch aus Fragen 1 und 2 hervorgeht, lassen die Antworten der Studierenden darauf schließen, dass die erwähnten Aufgaben eher zu den traditionellen / veralteten Fremdsprachenmethoden gehören.

Zu betonen wäre weiterhin, dass auch bei dieser Frage keine Unterscheidung zwischen dem Gebrauch der Muttersprache und der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht gemacht wird. Außerdem fällt auf, dass auch bei dieser Frage kein einziger die Sprachmittlung, also eine aktuellere Form der Übersetzung, erwähnte.

Frage 4. Was wissen Sie über die Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht?

Diese Frage konnte nur jeder sechste Befragte korrekt beantworten. 86.5% gaben keine oder nur eine falsche Antwort.

Auffallend sind die mangelnden Kenntnisse der Teilnehmer in Bezug auf die Sprachmittlung besonders deshalb, weil es sich um junge Erwachsene im Alter von 20-25 Jahren handelt, welche mit neueren Lehrmethoden Fremdsprachen erlernten.

4. Fazit

Auch wenn der Übersetzung bzw. Sprachmittlung in der Aktualität wieder eine wichtige Rolle zugesprochen wird (GeR, Lehrpläne, Lehrbücher, Fachliteratur), wird sie im Fremdsprachenunterricht immer noch mit den traditionellen Formen dieser sprachlichen Aktivität in Verbindung gebracht, wie die Ergebnisse der oben aufgeführten empirischen Studie ergaben. Positiv ist jedoch, dass sich die befragten Studenten und Studentinnen für den Einsatz der Übersetzung aussprachen.

Es wäre also wichtig, diese positive Einstellung zur Übersetzung zu nutzen, und die Studierenden, aber auch die schon praktizierenden Fremdsprachenlehrer über die aktuelleren Formen der Übersetzung (Sprachmittlung, Stegreifübersetzen im Fremdsprachenunterricht, Untertitelung im Fremdsprachenunterricht, zwei- oder mehrsprachige Projekte usw.) zu informieren. Des Weiteren wäre es wichtig, den Stellenwert der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht durch empirische Untersuchungen zu untermauern, sodass dieser sprachlichen Aktivität jener Platz im Fremdsprachenunterricht eingeräumt wird, der ihr im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik zukommen sollte.

Literaturverzeichnis

1. Butzkamm Wolfgang: Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. 2. – Aufl.: Heidelberg: Quelle & Meyer, 1978.
2. Butzkamm Wolfgang: Praxis und Theorie der bilingualen Methode. – Heidelberg: Quelle & Meyer, 1980.
3. Butzkamm Wolfgang / Caldwell John A.W.: The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching. – Tübingen: Narr, 2009.
4. Cook Guy: Translation in Language Teaching. An Argument for Reassessment. – Oxford: Oxford University Press, 2010.
5. De Florio-Hansen, Inez: Sprachmitteln. Überlegungen zur Mediation im Fremdsprachenunterricht, in: Praxis Fremdsprachenunterricht 5, 2008. – S. 3-8.
6. Decke-Cornill, Helene / Küster Lutz: Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2010.
7. Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt, 2001.
8. Hallet, Wolfgang: Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln: Interlinguale Kommunikation als Aufgabe, in: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 93, 2008. – S. 2-7.
9. Kolb Elisabeth: 'Almabtrieb' is something like a cattle drive, in: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 93, 2008. – S.11-19.
10. Königs Frank G.: Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders!, in: Fremdsprache Deutsch 23, 2000. – S. 6-10.
11. Königs Frank G.: Vom Kopf auf die Füße stellen? Vom Sinn und Unsinn des Sprachmittels im Fremdsprachenunterricht, in: Myczko, Kazimiera et al. (Hrsgs). Perspektywy glottodydaktyki I językoznawstwa. Poznań, 2008. – S. 297–312.
12. Krings Hans P.: Übersetzen und Dolmetschen, in: Bausch, Karl-Richard / Christ Herbert / Krumm Hans-Jürgen (Hrsgs.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. – Tübingen: Francke-Verlag, 1995. – S. 325-332.
13. Nord Christiane: Fertigkeit Übersetzen. Fernstudieneinheit 39, Erprobungsfassung. München: Goethe Institut, 1999.
14. Rössler Andrea: Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potential von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht, in: Zeitschrift für romanische Forschungen und ihre Didaktik 2/1, 2008. – S. 53-77.
15. Rössler Andrea: Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen 38, 2009. – S. 158-174.
16. Rössler Andrea. / Reimann Daniel: Wozu Sprachmittlung? Zum fremdsprachendidaktischen Potenzial einer komplexen Kompetenz, in: Reimann, Daniel / Rössler Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. – Tübingen: Narr, 2013. – S. 11-23.

Мокрая О.Н.

Горловский институт иностранных языков Донбасского государственного педагогического университета, г. Артемовск

ЭВОЛЮЦИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ (ПАРЫ ЯЗЫКОВ: ФРАНЦУЗСКИЙ ↔ УКРАИНСКИЙ)

Аннотация. Традиционно переводчик считался инструментом в интерпретации чужого высказывания, но никоим образом не человеческим существом. Современная теория перевода все активнее рассматривает переводчика как личность. Такой подход меняет взаимоотношения между переводчиком и адресатом. В статье дается краткий обзор роли и места переводчиков в разные периоды развития общества при доминировании той или иной переводческой концепции.

Ключевые слова: лингвистическая теория перевода, коммуникативные теории перевода, теория скопоса, теория релевантности перевода, манипулятивная школа перевода.

Перевод и геополитика считаются тесно связанными видами деятельности еще со времен драгоманов (официальная должность переводчика и посредника между ближневосточными и азиатскими державами и европейскими дипломатическими и торговыми представительствами. Должность предполагала как переводческие, так и дипломатические функции). Тем не менее, потрясения начала этого века (война с терроризмом, война в Ираке, арабская весна, война в Ливии, Сирии, Украине, другие международные конфликты, а также рост экстремизма в Европе) оказали значительное воздействие на изменение характера исполнения своих профессиональных обязанностей широким кругом специалистов в области языка, и в частности, переводчиками. Исторически сложилось так, что языки используются для коммуникации как с друзьями, так и с неприятелями. Однако в последнее время заметно возрос градус политизации участников коммуникации, а продукт перевода или межъязыковой коммуникации все чаще и чаще приобретает статус политического или идеологического оружия как в реальном, так и в виртуальном пространствах.

Последствия, вытекающие в результате такого неожиданного столкновения перевода и политики разнообразны и сложны. Они касаются фундаментальных вопросов, таких как нейтральность и независимость, межкультурная коммуникация и взаимопонимание, толерантность и мир. Этический и политический аспекты перевода оказываются неразрывно связанными и взаимообусловленными в процессе поиска выхода из трудноразрешимых ситуаций.

Таким образом, целесообразно изучить роль и место переводчиков, специфику выполнения ими своих функций в периоды конфликтов, политических кризисов, влияние собственных политических и идеологических позиций на адекватность перевода. Объектом исследования становятся манипуляции с переводом через искажение идей, специфику использования языковых и риторических приемов коммуникации, ориентированных на переубеждение, деконтекстуализация, десемантизация представлений о прошлом, идеологизированные переводы.

Лингвистическая теория перевода, базировавшаяся на сравнительной лингвистике, позволяла находить закономерные соответствия между языками. Перевод должен быть семантически эквивалентным, то есть соответствовать содержанию исходного текста (Mounin 1963: 60). В языковом аспекте перевод должен соответствовать нормам языка-реципиента. Для адекватной передачи содержания разрабатывались серии разнообразных трансформаций: лексических, грамматических и пр., целью которых было осуществить замену грамматических конструкций и лексических средств исходного языка конструкциями и лексикой целевого языка. Ср.:

Son seul véritable interlocuteur aujourd'hui à Kiev, c'est Porochenko (Libération, 23.10.14)

Сегодня только Порошенко может вести переговоры с Путиным.

Ныне эта теория эффективно работает при машинном переводе. Лингвистическая теория перевода, царствовавшая два тысячелетия в переводоведении, породила ложное представление о переводе как о замене одних элементов другими. Действительно, лингвистические теории перевода хороши для начальной подготовки переводчиков. Однако перевод является более многогранной деятельностью, чем простой подбор языковых эквивалентов.

Les députés russes ont été moins indulgents avec leurs homologues fraîchement élus (Libération, 23.10.14).

Думцы показали себя «меньшими дипломатами» в общении со своими «свежеиспеченными» коллегами.

Коммуникативные теории перевода исходят из того, что перевод является видом коммуникации, который оказывает свое влияние на адресата. Прагматические постулаты служат основой коммуникативной теории перевода. Во внимание следует принимать не только и не столько значения лингвистических единиц исходного языка, подбирая семантические эквиваленты. Необходимо совершать прагматические адаптации с тем, чтобы иллокутивная сила целевого текста была идентична иллокутивной силе исходного. На смену семантической эквивалентности пришла динамическая, или прагматическая, которая позволила сохранить и воспроизвести в языке перевода функцию текста,

интенцию говорящего. А способы реализации последней могут отличаться в исходном и целевом языках.

L'escalade du conflit paraît inévitable si la nouvelle coalition tourne résolument le dos à son voisin (Libération, 23.10.14)

Ситуация, действительно, деликатная. Газета советует обеим сторонам проявить максимальную осторожность и «не поворачиваться друг к другу спиной».

Теория скопоса также имеет коммуникативную или функциональную природу. Основателями ее являются немецкие лингвисты Х. Вермеер и К. Райсс (Reiss 2000). Согласно теории скопоса целью перевода является функция целевого текста, но не функция исходного текста. Подбор способов перевода обуславливается этой целью и той целевой аудиторией, на которую рассчитан перевод, то есть потребностями адресата.

Теория релевантности перевода призывает переводчиков учитывать тот факт, что перевод базируется не только на языковой, но и на внеязыковой информации, фоновых знаниях (Есо 2007: 56). Фоновые знания – это социокультурная информация, характеризующая конкретную нацию и вербализованная в языке этой национальной общности. Фоновая информация касается уникальных фактов истории и государственного устройства конкретного этноса, особенностей его жизни, материальной культуры, традиций, представлений и пр. В теории перевода этот массив лексики обычно именуют словами-реалиями (*realia*): *le bespredel* – *беспредел*, *les diverzanti* – диверсанты, *le développement durable* – устойчивое развитие, *la connectivité écologique* – экологическая целостность. Таким образом, теория релевантности, помимо прагматических, маркирована также и когнитивными характеристиками, поскольку рассматривает наличие в процессе коммуникации скрытых смыслов, имплицитной информации, которая прочитывается между строк, без расшифровки которой невозможно адекватно понять высказывание. Так, понятия терроризма и свободы, концепция борьбы добра против зла в одной культуре могут восприниматься иначе, чем в другой культуре.

Манипулятивная школа перевода ставит переводчика главной фигурой исследований (Тури). Задачей исследователей становится литературоведческая функция, выяснение характеристик переведенного текста, установление отличий от исходного текста, дескриптивное изучение переводов. Возникновение этой школы зафиксировали кардинальное изменение статуса переводчика, который из «безголосой», не имеющей своего мнения «машины для перевода», становится ключевой фигурой информационного общества.

Процесс перевода во французском языке сегодня называется разными терминами, зависимо от переводческой концепции: *imitation*, *version*,

adaptation, traduction nouvelle, version revue et corrigée. traduction indirecte, traduction de seconde main, retraduction, adaptation.

Разновидностью манипуляций является так же придание речи совершенно другого смысла. Из языка исключаются все слова вызывающие отрицательные ассоциации, а вместо них вводятся слова нейтрального толка. Такие политические эвфемизмы, маскирующие истинный смысл явлений, создаются и с помощью терминов, это редко употребляемые или новые слова, смысл которых для большинства неизвестен. Складывается особенный жаргон, который основывается на сознательном смешении и подмене смыслов. Постоянная девальвация смыслов и ценностей делается привычной, и в результате и их исходное значение утрачивается, происходит деформация сознания, перестающего различать действительные ценности. Переводчик добавляет обстоятельство образа действия и излишне усиливает смысл высказывания газеты «Либерасьон»:

Faisant reposer la responsabilité de l'enlissement sur les épaules de Kiev et de ses alliés occidentaux, le Président prend parti pour les rebelles sans s'aventurer dans un soutien trop compromettant (Libération, 06.08.14). – Президент из всех сил старается переложить ответственность на украинские власти и их западных союзников. Своих союзников на востоке Украины он поддерживает, но так, чтобы не слишком себя компрометировать.

При переводе отсекают вводную конструкцию, представляющую личное мнение высокопоставленного чиновника, и вот уже в русской версии амбиции России зашкаливают:

Pour Sergueï Karaganov, membre du Conseil russe des affaires internationales, Moscou a remporté la première manche (Libération, 06.08.14). – Российская сторона уже считает, что выиграла первый раунд.

Элиминации подвергается концовка высказывания, исчезает игра слов, в результате чего адресат получает лишь половину информации, некую полуправду:

L'objectif premier, c'est de ne pas laisser l'Ukraine entrer dans l'Otan, et l'armée américaine en Ukraine (Libération, 06.08.14). – Первая задача – не дать Украине вступить в НАТО.

Литература

1. Eco U. Dire presque la même chose: Expériences de traduction. – Paris: Grasset, 2007. – 460 p.
2. Mounin G. Les problèmes théoriques de la traduction. – Paris: Gallimard, 1963. – 296 p.

3. Reiss K. Translation Criticism, the Potentials and Limitations: Categories and Criteria for Translation Quality Assessment. Translated by Erroll F. Rhodes. – Manchester : St. Jerome, New York: American Bible Society, 2000. – 122 p.

Соснина Е.П.

Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск

ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ «ЮНИТЕХ»: ОПЫТ УЧАСТИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В настоящей статье приводятся первые результаты и выводы по внедрению учебного проекта «Юнитех» в учебный процесс по практике перевода для студентов-лингвистических специальностей. Проект курса общетехнического перевода реализован совместно с переводческим агентством и доступен в виртуальной учебной среде.

Ключевые слова: технический перевод, смешанное обучение, проект Юнитех, английский язык.

Учебный центр «Юнитех» по определению разработчиков – это платформа для дистанционного взаимодействия студентов и преподавателей переводческих факультетов вузов, переводчиков, инженеров и работодателей, построенная на основе системы дистанционного обучения Moodle (Башаев 2014: 201). Веб-сайт проекта: www.unitechbase.com

Рабочий проект учебного центра «Юнитех» был успешно представлен на международной конференции «Актуальные задачи лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации» Ульяновского государственного технического университета в 2014 г. на профессиональном круглом столе по переводу с участием работодателей города, а также студентам-лингвистам вузов г. Ульяновска. Непосредственно в УлГТУ в 2014 году было проведено 2 установочных семинара для студентов-лингвистов, обучающихся по профилю «Теоретическая и прикладная лингвистика».

В октябре 2014 года кафедра «Прикладная лингвистика» УлГТУ включила работу по проекту в программу дополнительного профессионального образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» по курсу технического перевода. Указанная программа ДПО, реализуемая кафедрой, предусматривает преподавание ряда переводческих дисциплин, таких как теория перевода, практический курс профессионального перевода в рамках англо-русской языковой пары,

технический перевод и другие лингвистические дисциплины. Учебная программа курсов ДПО по переводу является гибкой и допускает включение специальных интерактивных модулей в ходе учебного процесса исходя из текущих требований работодателей. При этом время, отведенное на работу по проекту, составляло в среднем 1-2 часа в неделю, что составляет 20-30% академического времени, отведенного на дисциплину «Технический перевод».

Плановая методика работы

В целом в процессе участия в учебном проекте студентам давалось задание самостоятельно просмотреть теоретический материал каждого тематического блока, выполнить перевод (с английского на русский язык) текста по каждой теме, отправить готовый вариант на проверку преподавателю через компьютерную систему виртуального учебного центра «Юнитех» не менее, чем за 2-3 дня до академического занятия по практике перевода в классе.

Готовые переводы оценивались преподавателем также через виртуальный учебный кабинет. Преподаватель непосредственно проверял готовые варианты переводов студентов, отмечал (цветом) имеющиеся ошибки, оценивал варианты по 5-балльной шкале с десятыми долями, отправлял студентам их варианты переводов с отмеченными недочетами и ошибками.

Непосредственно во время аудиторного занятия проводилось обсуждение ошибок, трудностей перевода, недочетов. Также программа аудиторных занятий была нами адаптирована под цели проекта, например, мы посчитали обязательным расширение тематической информации по каждому блоку за счет подбора для чтения и ознакомительного перевода таких текстов, которые содержат использованные в теории технические понятия и объекты.

Академические группы и первые выводы

Для участия в проекте нами решено было подключить 2 группы студентов-лингвистов:

- *группа 1* – первый курс программы ДПО, 14 студентов очной формы средних курсов направления «Лингвистика», знание английского языка на уровне Intermediate;

- *группа 2* – второй курс программы ДПО, 10 студентов очной формы выпускного курса специальности «Теоретическая и прикладная лингвистика», знание английского языка на уровне Advanced.

Курс проводился под руководством преподавателя кафедры – Сосниной Е.П.

В силу учебного процесса, количества учебного времени и уровня академических знаний студентов форма работы по проекту различалась.

Начальная группа 1

В первом семестре 2014 г. эта группа получила только ознакомительные часы (10 часов) по проекту в соответствии с программой дисциплины. В весеннем семестре 2015 г. проектная работа предусматривает большее количество часов (до 3-4 часов) в неделю, соответственно рекомендуемый 30-часовой модуль будет пройден в полном объеме.

Работа группы 1 даже в ознакомительном режиме позволяет сделать некоторые выводы:

- Студенты начальной группы обладают хорошей мотивацией по овладению новыми знаниями и методами работы. Хотя нами были замечены организационные трудности, т.к. некоторые студенты просто не выполняли переводы вовремя.
- Опросы группы говорят о том, что большинству студентам интересен такой подход с дистанционными элементами взаимодействия.
- Рассмотренные несколько тем курса показали определенные сложности по техническому переводу, в первую очередь связанные с проблемами поиска соответствующей терминологии для перевода технических объектов и клишевых фраз.
- Студенты отметили, что представленная для каждого раздела (темы) теоретическая информация помогает понять и «освежить» некоторые школьные знания, например, из области физики.
- Преподавателем были также отмечены лингвистические проблемы перевода (нарушение структур, лексические ошибки, нарушение стиля и узуса), что связано с исходным средним уровнем лингвистических знаний.

Старшая группа 2

По согласованию с разработчиками курса и исходя из программы ДПО старшая группа прошла 10 тематических блоков из 30 общетехнических тем. Модуль включал тематические тексты для перевода с английского на русский язык (объем каждого текста 1000 знаков) и теоретический материал по общетехническим темам:

Тема 1. Единицы измерения физических величин

Тема 2. Ток электрический

Тема 3. Клемма

Тема 4. Предохранитель

Тема 5. Заземление

Тема 6. Аккумулятор электрический

Тема 7. Генератор

Тема 8. Двигатель электрический

Тема 9. Преобразователь частоты

Тема 10. Световая индикация

Участие в проекте группы 2 также позволило сделать некоторые выводы:

- Студенты старшей группы обладают меньшей мотивацией по овладению новыми техническими знаниями в сфере технического перевода, что, возможно, связано с уже выбранной ими профессиональной специализацией и работой вне стен вуза.

- Опросы группы говорят о том, что студентам в первую очередь интересны новые технологии дистанционного перевода и технологии работы в CAT-средах.

- Организационных проблем в старшей группе не отмечено.

- Результаты перевода показали меньшие сложности с техническим переводом, чем в начальной группе, что связано с исходным уровнем владения английским языком и более высоким уровнем успеваемости вообще на выпускном курсе.

- Несмотря на хорошее владение иностранным языком, студенты испытывали переводческие трудности, связанные с проблемами поиска соответствующих эквивалентов для перевода технических объектов, например, перевод таких специальных единиц из темы «Клемма» как *terminal crimp-type lugs*, *solder lugs*. Студенты отметили, что представленная для каждого раздела (темы) теоретическая информация помогает понять некоторые объекты, их функционирование и цели использования. Некоторые студенты отмечали, что теоретической информации было им недостаточно для понимания объекта, о котором шла речь в переводимом тексте.

- Преподавателем в основном были отмечены именно переводческие проблемы, а также проблемы узуса и стиля речи при передаче текста на русском языке.

Потенциал развития курса

1. Расширение и привязка к переводимым текстам теоретической информации;

2. Введение формальных критериев оценки в виде расчета TQI;

3. Как альтернатива использование обратного перевода с русского на английский язык по указанным в модулях тематикам, что в полной мере позволит всесторонне готовить специалиста в сфере технического перевода.

Плюсы курса несомненны и обусловлены его целями, а его включение в программу позволяет не только познакомить студентов с современными технологиями машинного и CAT-перевода и использовать один из современных методических подходов – смешанное обучение, т.н. *Blended learning*, но и выявить мотивированных студентов, ориентированных на работу в сфере технического перевода.

Литература

1. Башаев В.А. Проблемы отраслевой подготовки лингвиста-переводчика и пути их решения // Актуальные задачи лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации: сборник научных трудов / под ред. доцента Е.П. Сосниной. – Ульяновск: УлГТУ, 2014. – С. 201-213.

Мусорина Е.И.

Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск

К ВОПРОСУ О ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация: В статье рассматривается современное состояние лингвокультурологии, раскрывается понятие лингвокультурологической компетенции и дается представление о формировании лингвокультурологической компетенции учащихся на уроках иностранного языка с помощью использования аутентичных материалов.

Ключевые слова: лингвокультурология, язык и культура, лингвокультурологическая компетенция, социокультурная компетенция.

В середине XX века в США американский ученый Д. Хаймз разработал теоретические и методологические основы лингвистической антропологии – «изучения языка и речи в контексте антропологии». Ученый полагал, что «задача лингвистики – обобщать знания о языке с точки зрения языка, тогда как задача антропологии – обобщать знания о языке с точки зрения человека» (Лучинина 2004: 240).

В России лингвокультурология исходит из того, что «язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее» (Маслова 2001: 8). Одной из самых популярных работ в российской науке можно считать учебник В.А. Масловой. В нем даются теоретические основания лингвокультурологии, приводится методологическая база, описываются современные направления лингвокультурологических исследований в России, рассматриваются проблемы взаимодействия языка и культуры, анализируются языковые сущности с точки зрения лингвокультурологии. Автор указывает на междисциплинарный характер лингвокультурологии, определяя ее как «отрасль лингвистики, возникшую на стыке лингвистики и культурологии», как «гуманитарную дисциплину, изучающую воплощенную в живой национальный язык и проявляющуюся в языковых

процессах материальную и духовную культуру» или как «интегративную область знаний, вбирающую в себя результаты исследований в культурологии и языкознании, этнолингвистике и культурной антропологии» (Маслова 2001: 9, 30, 32).

Е.Н. Лучинина, проанализировав основные отечественные работы, посвященные лингвокультурологической проблематике, делает следующие выводы: с одной стороны, исследование культурной составляющей в языке является перспективным и активно разрабатываемым направлением; с другой стороны, теоретико-методологическая база этой дисциплины на настоящий момент находится еще на стадии становления. Общепринятым является определение лингвокультурологического исследования как изучения языка в неразрывной связи с культурой.

Самым популярным материалом для исследования выступают фразеологизмы и поговорки (пословицы, поговорки), иллюстрирующие особенности мировоззрения носителей языка. Кроме того, встречаются также исследования, нацеленные на выявление лингвокультурологической специфики отдельных концептов. Однако, по мнению Е.Н. Лучининой, «изучение взаимосвязи языка и культуры исключительно на основании словарных единиц и текстов вряд ли поможет составить его адекватную картину, поэтому продуктивным для развития лингвокультурологии направлением может стать обращение к анализу дискурса» (Лучинина 2004: 243).

А.Н. Судакова также считает, что на современном уровне развития лингводидактики, когда ведущим становится текстоориентированный подход в обучении языку, невозможно обойтись без достижений лингвокультурологии, предметом которой, кроме прочего, является текст. Согласно В.А. Масловой, тексты являются подлинными хранителями культуры. Приобщение человека к культуре происходит путем присвоения им «чужих» текстов.

По мнению А.Н. Судаковой, человек познает мир, вступая с ним в диалог; так проявляется языковая личность и начинает развиваться ее способность к порождению и восприятию речи. С этого момента на основе культуры формируются языковые категории и концепты, появляется лингвокультурологическая компетенция – «...естественное владение языковой личностью процессами речепорождения и речевосприятия и, что особенно важно, владение установками культуры» (Маслова 2001: 30).

Для уяснения понятия лингвокультурологической компетенции обратимся к определению компетенции С.Е. Шишова. «Компетенция – это то, что порождает умение, действие. Компетенцию можно рассматривать как возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы» (Шишов 1999: 17).

Ф.Б. Хубиева считает, что компетенции, касающиеся владения устным и письменным общением, сегодня приобрели особое значение, связанное с восприятием первичной информации (первичного текста), его переработкой и последующим конспектированием вторичного текста (в виде устного или письменного изложения).

Ф.Б. Хубиева обращает внимание на то, что компетенция не является суммой знаний и умений, так как ее сущность наиболее ярко выявляется в конкретных обстоятельствах, актуализирующих социокультурный статус личности. Компетенция развивается, обогащается, расширяется или укрепляется, отталкиваясь от начального уровня.

По мнению М.Г. Большаковой, для подготовки конкурентоспособного специалиста на уроках иностранного языка необходимо создать условия, позволяющие максимально приблизить педагогическое пространство к культуре страны – носителя языка. Это, в свою очередь, позволит сформировать лингвокультурологическую компетенцию – «совокупность системно организованных интеллектуальных, рефлексивных, коммуникативных, моральных начал, которые позволяют успешно осуществлять деятельность в широком культурном, социальном, экономическом контекстах; сплав, предполагающий наличие навыков, в котором сочетаются квалификация, способность работать в группе, инициативность, социальное поведение, любовь к риску» (Большакова 2012: 42).

М.Г. Большакова пишет о необходимости различия социокультурной и лингвокультурологической компетенции. Лингвокультурологическая компетенция включает в себя знание семантики языковых единиц, идиоматических выражений и их использование в зависимости от стиля и характера общения, а также того эффекта, который они могут оказывать на собеседника; «это совокупность усвоенных знаний о системе культурных ценностей, культуре, воплощённой в изучаемом иностранном языке, и способность оперировать этими знаниями в практической деятельности» (Большакова 2012: 44).

По мнению М.Г. Большаковой, человек, обладая лингвокультурологической компетенцией, должен владеть совокупностью лингвистических и культурологических знаний, и, главное, уметь отразить их в своей речевой деятельности, владеть нормами речевого этикета, культурой межнационального общения, воспринимать и слушать говорящего.

Л.Г. Саяхова отмечает, что в понимании культурологической компетенции нужно различать социокультурную сущность (знание реалий культуры) и собственно лингвокультурологическую (осознание того, каким образом культура связана с языком, как язык включает культуру и культура живет в языке). В первом случае речь идет о степени

представленности в учебном процессе реалий культуры народа – носителя изучаемого языка, сопоставление с реалиями культуры других народов (обычаи, обряды, праздники, литература, искусство и т.д.).

Лингвокультурологический подход, по мнению Л.Г. Саяховой, заключается в изучении единиц языка (слов, фразеологизмов, текстов, грамматических явлений) в функционально-культурном аспекте. Например, в процессе лингвокультурологического анализа текста автор предлагает рассматривать национально-культурную лексику, фразеологизмы в свете каких-либо исторических событий. И поскольку дифференциация этих подходов еще не разработана, Л.Г. Саяхова предлагает понимать термин «лингвокультурологическая компетенция» более широко, как включающий в себя оба компонента культурологической компетенции – социокультурный и собственный лингвокультурологический.

М.Г. Большакова при исследовании лингвокультурологической компетенции студентов-переводчиков пришла к выводу, что редкое использование аутентичных материалов на уроках иностранного языка является существенным недостатком, поскольку именно аутентичные материалы являются главным средством обучения «живому» языку. Они отражают культурные особенности страны, моделируют реальные жизненные ситуации, позволяя студентам строить яркие и запоминающиеся образы. Это способствует получению полноценных знаний, формирует языковые навыки и лингвокультурологический фон, без которого полученные знания являются бесполезными.

М.Г. Большакова отмечает, что в ходе учебно-воспитательного процесса при изучении нового материала преподавателям необходимо чаще опираться на аутентичные материалы, к которым можно отнести телевизионную рекламу, документальные и художественные фильмы, мультфильмы, телешоу, новости, клипы (аутентичные аудиовизуальные материалы); песни, аудиокниги, реклама и передачи на радио (аутентичные аудиоматериалы); фотографии, картины, открытки, дорожные знаки, слайды, марки, иллюстрации (аутентичные визуальные материалы); газетные статьи, тексты песен, спортивные колонки, телефонные справочники, программки, брошюры для туристов, чеки, комиксы, билеты (аутентичные печатные материалы); монеты, наличность, маски, игрушки (реалии).

Можно сделать вывод, что аутентичные материалы открывают для преподавателей иностранного языка большой ряд возможностей для формирования у учащихся лингвокультурологической компетенции.

Литература

1. Большакова М.Г. Исследование проблемы лингвокультурологической компетенции будущих переводчиков со знанием нескольких языков / Вестник СевНТУ. – 2012. – № 127. – С. 40-47.
2. Лучинина, Е.Н. Лингвокультурология в системе гуманитарного знания// Критика и семиотика. – 2004. – №7. – С. 238-243.
3. Носова Е.С. Место лингвокультурологической компетенции в системе обучения родному языку. <http://psibook.com/linguistics/mesto-lingvokulturologicheskoy-kompetentsii-v-sisteme-obucheniya-rodnomu-yazyku.html>
4. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пос. для студ. вузов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
5. Саяхова Л.Г. Язык и культура: новые аспекты взаимодействия //Учитель Башкортостана. – 2006. – № 2. – С. 53-54.
6. Судакова Н.А. О лингвокультурологической компетенции школьника//Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – №10 (125). – С. 211-217.
7. Хубиева Ф.Б. Лингвокультурологическая компетенция как феномен теории и практики профессиональной подготовки учителей. – [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2438
8. Шишов С.И. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг образования. – 1999. – С.15-20.

Глухова Е.А.

Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск

ПРЕИМУЩЕСТВА РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. Международная проектная деятельность является одним из способов повышения конкурентоспособности вуза в мировом сообществе и развития международных связей. Проектная деятельность подразумевает большой объем работы на перспективу, однако она обладает неоспоримыми преимуществами, которые выделяют её среди других форм развития международного сотрудничества.

Ключевые слова: международная деятельность, проектная деятельность, культурный обмен, совместные проекты

Современные тенденции развития науки и образования наглядно демонстрируют основные проблемы и перспективы мирового сообщества. Проблемы глобализации, интеграции, свойственные всей системе международных отношений, нашли свое отражение в международной образовательной и научной коммуникации.

На сегодняшний день интеграция российской системы высшего образования в европейское пространство высшего образования неизбежна – изолированная система становится неконкурентоспособной в условиях постоянно меняющегося рынка образования.

Актуальность проблемы обоснована тем, что интеллектуальное, творческое общение является одним из важнейших условий дальнейшего развития, научно-технического прогресса, а также политического и экономического успеха многих стран мира (Боголюбова 2009: 5).

Развитие конкурентной среды в сфере научных исследований заставляет научные организации, имеющие своей целью занять достойное место в российском (и мировом) научно-образовательном сообществе, менять свое отношение к процессу привлечения бюджетных и внебюджетных средств и проявлять свою активность на международной арене, что повышает ответственность всех заинтересованных лиц за качество реализуемых научных программ.

Культурный обмен является необходимым и достаточным условием развития международных коммуникаций. Это наблюдается практически во всех сферах жизни: без конструктивного диалога представителей разных культур сегодня не решается ни одной значимой проблемы. Вызовы и угрозы современной цивилизации достигли такого размаха и масштаба, что требуют выработки единой политики, единого языка общения, понятного всем представителям мирового сообщества (Боголюбова 2009: 6).

Международные образовательные связи можно отнести к наиболее перспективным и динамично развивающимся аспектам культурного обмена, поскольку студенты, ученые и преподаватели постоянно стремятся к приобретению новых знаний, им свойственна мобильность.

Образование и наука сегодня выходят на первый план, становятся одним из решающих факторов экономического и политического развития и эффективным способом международного общения. Развитию международных связей в науке и образовании сегодня в немалой степени способствует создание международных и национальных зарубежных фондов, грантодающих организаций и программ, оказывающих поддержку коллективным и индивидуальным проектам.

Среди основных направлений международного сотрудничества современного вуза можно назвать следующие:

- проведение совместных научных семинаров, конференций;

- академический обмен;
- проведение совместных научных исследований;
- создание научных лабораторий;
- написание совместных монографий, подготовка научных публикаций;
- участие в совместных проектах;
- организация других международных мероприятий.

Международная проектная деятельность в данном контексте представляется наиболее перспективной и, в то же время, уникальной формой сотрудничества, поскольку в той или иной степени содержит в себе все виды международного сотрудничества и обладает способностью порождать новые знания и продукты.

Существует множество понятий «проекта». Так, экономико-математический словарь дает общее определение: проект – это деятельность, мероприятие, предполагающие осуществление комплекса каких-то действий, обеспечивающих достижение определенных целей.

В современных источниках проекты как таковые практически всегда связаны с ограниченными временными рамками и вовлечением финансирования, поэтому более целесообразным будет рассматривать проект как «комплекс взаимосвязанных мероприятий, предназначенных для достижения, в течение заданного периода времени и при установленном бюджете, поставленных задач с четко определенными целями ...» (Бурков 1997: 10).

Принципы построения деятельности, заложенные в проекте, позволяют более эффективно использовать ресурсы, организовывать совместную деятельность, опираясь на конкретные ожидаемые результаты, заложенные в проекте. (Рыжкова 2009: 150). Международный проект является инновационной деятельностью группы стран.

Международная проектная деятельность в высшем учебном заведении как одна из форм международной деятельности имеет на сегодняшний день ряд преимуществ перед другими формами:

1. Возможность привлечения дополнительного финансирования.

Реформирования высшего образования сопровождается сокращением бюджетного финансирования. В таких условиях участие в международных проектах позволяет вузам, в особенности небольшим региональным университетам, наравне с крупнейшими вузами мира реализовывать свои проекты и получать дополнительные средства как на совершенствование учреждения в целом, так и на стимулирование участников, предоставляя возможность дополнительного заработка.

2. Сохранение или улучшение показателей эффективности вуза.

Международные проекты включают в себя консорциумы организаций из двух и более стран. Многострановые проекты позволяют закрыть

показатели входящей и исходящей мобильности, которые являются одними из показателей эффективности современного вуза.

3. Реализация научно-исследовательского потенциала профессорско-преподавательского состава, максимальное использование потенциала всего проектного коллектива.

При разработке и реализации проекта необходимо учитывать региональные особенности, переносить модель реализации из пространства зарубежного партнера. Международный проект – это проект с ярко выраженной практической направленностью (Рыжкова 2009: 151).

4. Международный проект является комплексным: инновационным, научно-техническим, образовательным, исследовательским.

5. Поиск проектного решения происходит коллективно, при сотрудничестве ученых из разных вузов и стран, что способствует более эффективному решению проблемы.

Реальная оценка проблемы с позиции российских и региональных особенностей при участии зарубежного опыта.

6. Возможность диалога культур, изучение межкультурной коммуникации.

7. Международная проектная деятельность может рассматриваться как один из способов стратегического планирования развития международной деятельности организации, что подтверждается опытом многих российских вузов.

8. Повышение языковой компетенции.

9. Знакомство с мировыми практиками и опытом, обмен идеями.

Таким образом, современный университет оказывается в ситуации необходимости создания и развития международной проектной деятельности.

Рождение проектной идеи предполагает общий анализ сложившейся ситуации, выявление проблемы с параллельным анализом ее структурных характеристик, постановку целей и задач, планируемых качественных и количественных результатов (Рыжкова 2009: 152), прогнозирование возможных рисков и т.д. Поиск проектной идеи - сложный процесс поиска того, что интересно другой культуре и другому менталитету.

Поиск партнеров за рубежом, распределение зон ответственности и ресурсов, оформление партнерских отношений, определение и формулирование проблемы, целевых групп, целей, задач, плана проекта, определение ожидаемых результатов, формирование бюджета, постоянный менеджмент и оценка выполнения проекта, подача заявки – это лишь основные шаги при подготовке международного научно-образовательного проекта. Всем этим шагам должно предшествовать информирование заинтересованных лиц, стимулирование участников, повышение их языковых и межкультурных компетенций.

Как видно из нашего анализа международная проектная деятельность подразумевает большой объем предварительной работы, работы на перспективу. Тем не менее, мы постарались доказать, что международная проектная деятельность имеет ряд неоспоримых преимуществ и должна быть внедрена в стратегии развития вузов и быть интересна и полезна всем – ученым и преподавателям, студентам и аспирантам, научные коллективам и школам.

Литература

1. Боголюбова Н.М., Николаева Ю.В., Межкультурная коммуникация и международный культурный обмен. Учебное пособие// СПбКО. – 2009. – 416 с.
2. Бурков В.Н., Новиков Д.А. Как управлять проектами // ИПУ РАН. – 1997. – 188 с.
3. Рыжкова И.В. Международный проект как инновационная форма деятельности современного университета// Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – №87. – С.149-159.

Титова Ю.В.

Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ И ТИПАХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

Аннотация. В данной статье речь идет о значении и роли научно-технического перевода, выделяются типы научно-технического перевода, подробно рассматриваются некоторые лексические особенности научно-технической литературы.

Ключевые слова: научно-технический перевод, термин, образование терминов, сокращения, слова-реалии.

Научная специализация это яркий признак современного мира. В настоящее время существует необходимость в выделении научно-технического перевода не только как особого вида переводческой деятельности и специальной теории, исследующей этот вид деятельности, а также присвоении научно-техническому переводу статуса самостоятельной прикладной дисциплины. С точки зрения лингвистики, характерные особенности научно-технической литературы распространяются на ее стилистику, грамматику и лексику.

Основная задача научно-технического перевода состоит в предельно ясном и точном доведении до читателя сообщаемой информации. Автор научно-технической статьи стремится к тому, чтобы исключить возможность произвольного толкования переводимого предложения, вследствие чего в технической литературе почти не встречаются такие выразительные средства, как метафоры, метонимии и другие стилистические фигуры, которые широко используются в художественных произведениях для придания речи живого, образного характера.

Можно выделить следующие типы научно-технического перевода:

- перевод научной литературы – перевод фундаментальной литературы по науке и технике (монографии, книги, учебники, диссертации);
- перевод научно-технической литературы – перевод статей из научно-технических журналов и сборников, докладов на конференциях, патентных документов, отчетов;
- перевод производственно-технической литературы – перевод документов производственного назначения (инструкций по эксплуатации, технических справочников, руководств, каталогов машин и приборов, документов);
- перевод научно-популярной литературы – перевод научно-технической литературы в адаптированном виде и популярном изложении для массового читателя.

Научно-технический перевод требует хорошего знания языка перевода и оригинала. Поскольку научно-технический перевод связан с определенной областью науки и техники, он требует хорошего знания предмета, описываемого в оригинале, а также знания методики и техники перевода.

Основные требования, которым должен удовлетворять перевод:

- точная передача текста оригинала;
- строгая ясность изложения смысла при максимально сжатой и лаконичной форме, присущей стилю русской научно-технической литературы.

Необходимо четко понимать, что специфика научно-технического перевода заключается, прежде всего, в том, что он имеет дело с особой сферой человеческой деятельности – различными областями науки и техники, для выражения которых существуют определенные лексические, грамматические и стилистические средства языка. В данной статье мы подробно рассмотрим некоторые лексические особенности научно-технической литературы.

Наиболее типичным лексическим признаком научно-технической литературы является насыщенность текста терминами и

терминологическими словосочетаниями, а также наличие служебных и вводных слов и сокращений, лексических новообразований и реалий.

Термины – это слова или словосочетания, которые имеют строго определенное значение в той или иной области науки и техники. Они точно выражают понятия, процессы и названия вещей, присущие какой-либо отрасли производства. Провести четкую грань между терминами и словами обиходного языка не всегда возможно вследствие многозначности многих слов. Например, такие общеизвестные понятия, как «electricity», «temperature», «steam locomotive», «motor vehicle», и часто употребляемые слова «atom», «plastics», «vitamin», «antibiotic», «penicillin», «space», не являются терминами в обиходном языке, где техническое начало играет второстепенную (подчиненную) роль. С другой стороны, такие простые слова, как «water», «earth», «flame», «liquid», «power», «clay», «silver», «pressure», являются терминами в техническом контексте, когда несут первостепенную (основную) смысловую нагрузку.

Что касается классификации терминов, все термины делятся на простые, сложные и словосочетания. Выделяют общенаучные и общетехнические термины, отраслевые и узкоспециальные термины. Общенаучные термины – это термины, которые используются в нескольких областях науки и техники. Отраслевые термины – это термины, присущие только одной какой-либо отрасли знания. Узкоспециальные термины – это термины, имеющие значения, характерные для какой-либо специальности данной отрасли.

При работе с лексикой английской научно-технической литературы наибольшую трудность для понимания составляют многокомпонентные термины, созданные лексическим и синтаксическим способом, т.е. представляющие собой словосочетания, образованные по определенным моделям. Термины в виде цепочки слов очень распространены. При их переводе необходимо уяснить, в каком порядке следует раскрывать значение данного словосочетания.

В беспредложном терминологическом словосочетании главным словом является последнее слово. Все слова, стоящие слева от него играют второстепенную роль – роль определения. Перевод беспредложных терминологических словосочетаний надо начинать с главного слова. Пример: life test - испытание на срок службы.

Рассмотрим основные типовые формы образования терминов.

- Терминологические словосочетания, состоящие из существительных.
Пример: cathode ray tube – электронно-лучевая трубка
gravitation force – сила гравитации
a crystal growth method – метод выращивания кристаллов
- Терминологические словосочетания, состоящие из прилагательных и существительных.

Пример: magnetomotive force – магнитодвижущая сила

qualitative difference – качественное различие

direct current – постоянный ток

- Терминологические словосочетания, состоящие из причастий и существительных.

Пример: alternating current – переменный ток

carrying capacity – пропускная способность

attracting ability – свойство притяжения

- Терминологические словосочетания, состоящие из трех компонентов:

– наречие + причастие (или прилагательное) + существительное.

Пример: directly heated cathode – катод прямого накала

– существительное + прилагательное + существительное.

Пример: voltage-sensitive device – прибор, реагирующий на напряжение.

– существительное + причастие + существительное.

Пример: computer-aided design – автоматизированное проектирование

- Терминологические словосочетания, включающие инфинитив.

Пример: ready-to-assemble product – изделие, готовое к сборке

Кроме того, значительную роль в технической литературе играют служебные (функциональные) слова, создающие логические связи между отдельными элементами высказываний. Это предлоги и союзы (в основном составные) типа: on (по), upon (относительно), in (на), after (после), before (до), besides (кроме того), instead of (вместо), in preference to (по отношению к), apart (aside) from (кроме), except (for) (за исключением), in addition (to) (в дополнение к), together with (вместе с), owing to (вследствие), due to (из-за), thanks to (благодаря), according to (в соответствии с), because of (по причине), by means of (посредством), in accordance with (в соответствии с), in regard to (в отношении), in this connection (в связи с этим), for the purpose of (с целью), in order to (для того, чтобы), as a result (в результате), rather than (скорее чем), provided (при условии), either... or (или ... или), neither... nor (ни ... ни), in fact (фактически).

И наречия типа: however (однако), also (также), again (снова), now (в настоящее время), thus (таким образом), alternatively (поочередно), on the one/other hand (с одной/другой стороны), virtually (фактически) являющиеся неотъемлемыми элементами развития логического рассуждения.

Сокращения или Аббревиатура, т.е. буквенные сокращения словосочетаний также являются важным компонентом научно-технического текста: e.m.f. – electromotive force (электродвижущая сила). Сокращению может подвергнуться часть словосочетания: D.C.amplifier – direct current amplifier (усилитель постоянного тока). Слоговые

сокращения, превратившиеся в самостоятельные слова: loran (long range navigation) (система дальней радионавигации), «Лоран» radar (radio detection and ranging) (радиолокация).

Литерные термины, в которых атрибутивная роль поручается определенной букве вследствие графической формы: T-antenna (Т-образная антенна), V-belt (клиновидный ремень). Иногда эта буква является лишь условным, немотивированным символом: X-rays (рентгеновские лучи).

Что касается еще одного немаловажного лексического признака научно-технической литературы, а именно реалий, необходимо отметить, что реалия является частью исходного текста, поэтому ее передача в текст перевода является одним из условий адекватности перевода. Из этого следует, что слова-реалии являются своеобразной и вместе с тем довольно сложной и неоднозначной категорией лексической системы языка. Под реалиями научно-технической литературы принято называть названия фирм, предприятий, марок оборудования, местонахождения предприятий. Реалии, как правило, не переводятся, а даются в тексте перевода в их оригинальном написании или в транслитерации. Географические названия и общеизвестные имена собственные приводятся в русской транскрипции. Приведем несколько примеров: **Bessemer process / Bessemer steel** (Бессемеровский процесс / бессемеровская сталь – названы в честь Генри Бессемера, английского инженера-изобретателя, известного своими изобретениями и революционными улучшениями в области металлургии), **Glauber's salt** (глауберова соль – сульфата натрия, впервые обнаружена химиком И. Р. Глаубером, немецким алхимиком, химиком, аптекарем и врачом), **Allan variance** (дисперсия Аллана), **Voltaic pile** (Вольтов столб), **Diesel engine** (дизельный двигатель), **Turing machine** (машина Тьюринга) и т.д.

Таким образом, перевод научно-технических текстов должен верно передавать смысл оригинала в форме, по возможности близкой к форме оригинала. Отступления должны быть оправданы особенностями русского языка, требованиями стиля. Перевод в целом не должен быть ни буквальным, ни вольным пересказом оригинала, хотя элементы того и другого обязательно присутствуют. Важно не допускать потери существенной информации оригинала и учитывать все особенности и аспекты научно-технического стиля, который характеризуется логической последовательностью изложения, упорядоченной системой связей между частями высказывания, стремлением авторов к точности, сжатости, однозначности при сохранении насыщенности содержания.

Литература

1. Борисова Л.И. «Лексические особенности англо-русского научно-технического перевода». – М.: НВИ – Тезаурус, 2005.
2. Гореликова С.Н. Природа термина и некоторые особенности терминообразования в английском языке // Вестник ОГУ, 2002. – №6.
3. Технический перевод в повседневной жизни: Учебное пособие для студентов инженерно-технических специальностей / Авт.-сост.: М.Н. Макеева, С.В. Начерная, О.В. Чуксина. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2004. – 160с.

СЕКЦИЯ 3

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕРМИНА, ОТРАСЛЕВЫХ ТЕРМИНОЛОГИЙ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ЯЗЫКА

Шарафутдинова Н.С.

Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск

К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ

Аннотация. Статья посвящена изучению разрядов специальной лексики. На материале авиационной лексики русского и немецкого языков автор выявил и рассмотрел следующие типы специальной лексики: термин, профессионализм, номен, прагмоним и терминоид. Даны определения каждому из видов специальной лексики и названы их отличительные признаки, позволяющие отграничить их друг от друга.

Ключевые слова: специальная лексика, термин, профессионализм, номен, прагмоним, терминоид.

Под специальной лексикой мы понимаем совокупность лексических единиц, кроме общеупотребительных, общенаучных и общетехнических, применяемых для обеспечения профессиональной коммуникации между специалистами определенной сферы человеческой деятельности. Специальная лексика в данном значении соответствует также понятию «отраслевая лексика» (Шарафутдинова 2012:122).

Специальная (отраслевая) лексика образует особый пласт лексики, который наиболее легко поддается сознательному регулированию и противопоставляется общей лексике на основе некоторых свойств, характерных для всех ее разрядов. А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева выделяют следующие признаки специальной лексики: 1) целенаправленный характер появления, 2) вторичность по отношению к общей лексике, 3) условность, 4) принадлежность к определённому подязыку, в то время как общая лексика является достоянием всех членов языкового коллектива, 5) невозможность выявления значения из компонентов, 6) особый денотат, в понимании которого нуждается каждый коммуникант (Суперанская, Подольская, Васильева 1989: 29-39).

Хотя лингвисты едины в том, что в специальную лексику входят не только собственно термины, но и нетермины, т. е. другие разряды

специальной лексики, существуют разногласия по ее составу. Цель данной статьи – изучить работы терминоведов о классификации специальной лексики и предложить нашу версию ее типологии.

В.А. Татаринев отмечает пять типов специальных лексических единиц в составе отраслевой лексики: термины, номенклатурные знаки, термины-имена, профессионализмы и термины-идеи (Татаринев 1996: 253-260). По мнению Н.В. Ворониной, специальная лексика состоит из терминов, профессионализмов, профессиональных жаргонизмов и номенклатурных обозначений (Воронина 1992: 35-36). С.В. Гринев подробно рассматривает подклассы терминоподобных лексических единиц (термины-идеи, предтермины и квазипредтермины) и выделяет следующие виды специальной лексики: термины, номены, термины-идеи, предтермины, квазипредтермины, профессионализмы и профессиональные жаргонизмы (Гринев 1993: 48).

В составе специальной лексики следует различать, на наш взгляд, следующие разряды специальных лексем: термины, профессионализмы, термины-идеи, номены и прагматизмы (Scharafutdinowa 2004: 198). Рассмотрим их более подробно.

Термин. Анализ определений термина, предложенных отечественными и зарубежными лингвистами, показывает, что ученые едины в том, что термин представляет собой слово или словосочетание, соотношенное со специальным понятием (т.е. с понятием какой-либо отрасли техники или области знания). Осознание неразрывной связи термина с обозначаемым им понятием позволяет на практике беспрепятственно выделять термин из специального текста. По остальным признакам термина мнения ученых расходятся. Анализируя различные работы по языковедению, С.Д. Шелов отмечает, что «далеко не во всех работах <...> предлагается дефиниция понятия «термин» (Шелов 2010: 795). Он определяет термин как «языковой знак, выражающий понятие какой-либо области знания и в силу этого имеющий дефиницию, на которую сознательно ориентируются использующие этот языковой знак» (там же: 796).

На наш взгляд, к основным (обязательным и постоянным) признакам термина следует относить: 1) соотношенность со специальным понятием; 2) системность, т.е. взаимосвязь с другими терминами терминосистемы; 3) потребность в дефиниции. Эти свойства являются одновременно и отличительными, поскольку они позволяют отграничить термин от общеупотребительных слов и других разрядов специальной лексики.

Такие свойства, как однозначность в пределах одной отраслевой терминологии, стилистическая нейтральность, причисляемые зачастую к основным свойствам термина, являются, на наш взгляд, лишь его желательными признаками, но не обязательными.

Термин является главной и доминирующей единицей при специализированном общении, однако, в общении специалистов также используются профессионализмы, номены, прагмонимы и терминоиды.

Профессионализм – это полуофициальное, незаконное наименование специального понятия, употребляемое в профессиональной речи людей определенной профессии (Шарафутдинова 2006: 19-20). В.А. Татарinov под профессионализмами понимает вариантные единицы общепринятых терминов. «Среди них могут быть фонетические варианты, историзмы, неологизмы слова и неологизмы ЛСВ» (Татарinov 1988: 8-9). Среди терминоведов принято считать, что профессионализмы являются просторечными эмоционально окрашенными эквивалентами терминов.

И.С. Кудашев выделяет три признака профессионализмов: 1) ненормативность употребления слова или словосочетания в данном его значении; 2) функционально-стилевая ограниченность употребления; 3) наличие эмоционально-экспрессивных коннотаций (Кудашев 2007:106).

Профессионализмы возникают в связи со стремлением к сокращенным формам, поиском сходства, сравнения, а также в связи с эмоциональным отношением к происходящему. Полуофициальность профессионализмов не вызывает сомнения. Проблема заключается в отсутствии единых критериев определения этой «полуофициальности» (Шарафутдинова 2006: 19-20).

Профессионализмы, или просторечные термины, не ограничиваются употреблением в устной речи специалистов, они нередко попадают на страницы специализированных журналов. Неофициальность или nereкомендованность того или иного слова в специальном тексте выражается обычно кавычками. Но некоторые часто применяемые профессионализмы типа «грузовик» употребляются как с кавычками, так и без кавычек. Например: «Есть серьезные наработки и по модернизации двигателя «грузовику» Ил-76, <...>» (Самолет 4-5/97: 8); «Воздушный *грузовик* предназначался для перевозки шести грузовых автомобилей или восьмидесяти десантников» (Самолет 3/97: 57). «Воздушные грузовики или грузовые самолеты ...» (<http://loveopium.ru/rekordy-i-rejtingi/vozdushnye-gruzoviki.html>). «Улетные «грузовики»» (http://vpk.name/news/15615_uletnyie_gruzoviki.html).

В этих примерах профессионализм *грузовик* используется вместо термина *грузовой самолет*.

Статус некоторых специальных слов-аналогов в разных языках может и не совпадать. Например, слово *Frachter* в немецкой терминологии по самолетостроению – широко используемый краткий вариант термина *Frachtflugzeug*, имеет лексикографическую фиксацию, а соответствующее ему в русской отраслевой лексике слово «грузовик» является профессионализмом.

Профессионализмы способны перерасти со временем в «официальные», «узаконенные» специальные единицы, т. е. получить статус термина.

Номены (номенклатурные обозначения, номенклатурные наименования, номенклатурные знаки) характеризуются утратой связи «слово – понятие» и, в отличие от терминов, обозначающих общие понятия, называют лишь единичные понятия или конкретные, серийно производимые объекты данной области науки или техники.

Иначе говоря, разница между термином и номенклатурным наименованием в том, что термин отражает понятие, а номен этикетировывает отдельный конкретный предмет. При этом ученые по-разному относятся к вопросу о том, относить ли собственные имена к номенклатуре или нет. В России превалирует точка зрения, что номенклатура включает в себя имена собственные, а также обозначения определенных классов однородных конкретных предметов. Значение номена определяется с достаточно высокой четкостью; его место в системе подобных наименований закреплено более или менее жестко.

А.Г. Ходакова отмечает подвижность границы между номенами и терминами и называет следующие признаки номена: 1) важность в смысловом аспекте; 2) функция этикетирования, номинирование реальных объектов; 3) отражение субъективности восприятия мира ученым-практиком (Ходакова 2012: 412-413).

Если дефиниция термина устанавливает границы обозначаемого им понятия, то определение номенклатурного знака носит форму инструкции, предписания. Номенклатура дает простой перечень специфических объектов.

В технических отраслях, в частности в самолетостроительной лексике, разграничение терминов и номенов не представляется сложным также из-за различий в словообразовательной структуре (Шарафутдинова 2006: 21-23).

В самолетостроительной лексике номен напоминает код, или символ-слово. Как правило, он состоит из буквенной и цифровой части, где цифровая часть выполняет функцию определения, обозначая дифференцирующий признак предмета. В буквенной части нередко используется аббревиатура, чтобы в минимальной форме поместить большой объем значения: *A 310* (пассажирский самолет европейского консорциума «Airbus Industrie»); *Ty-204* (транспортно-пассажирский самолет АНТК имени А. Н. Туполева-14); *Sy-25* (штурмовик АНТК «ОКБ Сухого»-25); *MD-11* (пассажирский самолет фирмы «Макдоннелл Дуглас»).

Каждый из элементов номена несет определенный смысл. Например: *Ан* (самолет АНТК им. О. К. Антонова); *Ан-74* (семейство транспортных

самолетов для авиалиний средней протяженности АНТК им. О. К. Антонова – 57); Модификации *Ан-74Т* (транспортные самолеты для авиалиний средней протяженности АНТК им. О. К. Антонова – 57). Как и термин, номен способен в тексте видоизменяться с целью упрощения своей словообразовательной структуры, т. е. употребляться в более краткой форме. Это проявляется в усечении одного из частей номена, цифровой или буквенной. Оставшаяся часть субстантивируется, склоняется по падежам и изменяется по числам. Например: «*Наши экипажи на борту транспортных «илов» оперативно доставляют ...*» (Гражданская авиация 5/98: 24).

Номены существуют лишь в силу существования терминов и «представляют собой следующий этап развития технической специальной лексики, приспособленный для удовлетворения потребности в большом количестве наименований» (Гринев 1993: 46). Они образуют разветвления вокруг термина, называя марки, модификации и варианты машин и деталей. Благодаря такому разветвлению количество номенов в несколько сотни раз превышает количество терминов (там же: 44). Как отмечает А.П. Миньяр-Белоручева, «термин является носителем теоретического знания, он имеет концептуальный характер, номенклатура – уточняющий, конкретизирующий» (Миньяр-Белоручева 1993: 66). В отличие от терминов, номены не способны «переходить в разряд общеупотребительных слов, а обычные слова не преобразуются в номенклатуру» (там же: 67).

Номенклатурные наименования однозначны всегда, даже вне специального поля конкретной науки. В номенклатуре не существуют такие явления, как полисемия, синонимия, антонимия. Степень развития и упорядоченности номенклатуры во многом зависит от уровня развития соответствующей отрасли знания, поскольку новые модификации, варианты технических изделий непременно находят отражение в номенклатуре. Основным принципом при образовании номенов является то, что каждая систематическая единица или категория изделий должна иметь лишь один номен.

Прагмонимы – это имена собственные, придуманные фирмами для наименования своих изделий в коммерческих целях, в целях рекламы. Наряду с термином «прагмоним» в этом же значении используется «**прагматоним**». Если термин – это имя понятия, то прагмоним – имя собственное серийно изготавливаемого изделия. Прагмонимам характерна достаточно сильная экспрессивность, образность. Их предназначение – как можно ярко и выразительно передать отличительное свойство технического изделия, привлечь внимание покупателей. Кроме этого они используются специалистами в профессиональном общении для различения конкретных марок изделий от других им подобных. Они

удобны в применении из-за своей образности, простоты и краткости. В качестве примера можно привести коммерческое наименование американского истребителя F-22 *Raptor* («*Рэптор*», т. е. орел-могильник), где *Raptor* является прагмонимом.

А.А. Исакова отмечает специфический характер прагмонимов и их мультязычность по происхождению. Она отмечает, что прагмонимов часто называют товарными знаками или марками и называет ряд их признаков: 1) мотивированность; 2) наличие рекламной функции; 3) воспроизводимость в речи (Исакова 2012: 16).

Говоря о дифференциальных признаках номенов и прагмонимов, А.В. Суперанская указывает, что «номены – это слова, обозначающие предметы, с которыми имеет дело наука и техника», а «товарные знаки – это слова, обозначающие предметы, которые поступают к потребителю» (Суперанская 2007: 193).

Терминоид – это недостаточно устоявшаяся специальная лексическая единица, выполняющая функцию термина, но не обладающая устойчивой формой и четкой дефиницией. Неустойчивый характер терминоида является результатом колебания значения и словообразовательной структуры. К терминоидам можно отнести индивидуальные терминологические образования и лексические единицы, которые «употребляются в специальном тексте пока еще без рефлексированного терминологического содержания» (Татаринов 1996: 260). Например, «вертодром» и «воздушное такси» являются терминоидами.

А.Д. Хаютин рассматривает терминоиды как «лексические единицы, либо еще не ставшие терминами, либо не удовлетворяющие требованиям, предъявляемым к терминам» (Хаютин, цитата по: Кудашев 2007:105).

Большинство терминоидов представляет собой описательный оборот. Поскольку описание не может быть наименованием, соответственно оно не может быть и именем специального понятия, т. е. термином. Терминоиды описательного характера используются для временного обозначения новых понятий, которым не удалось подобрать подходящее имя. Со временем они или сокращаются и получают статус термина в более компактной форме.

Рассмотрев все разряды специальной лексики, можно сделать вывод, что границы между терминами, профессионализмами и терминоидами зыбки и изменчивы. Полуофициальные специальные лексемы способны перерасти в термины. Это говорит о тесной взаимосвязи разрядов специальной лексики и о том, что терминология не такая «строгая» и «жесткая», как обычно ее представляют, а достаточно «мягкая» и «гибкая», самостоятельно развивающаяся система.

Литература

1. Воронина Н.В. Новая профессионально-отраслевая лексика в современном русском языке (на материале транспортных наименований): Дис. ... канд. филол. наук. – Пенза, 1992. – 212 с.
2. Гринев, С.В. Введение в терминоведение. – М.: Московский лицей, 1993. – 309 с.
3. Исакова А.А. Прагмолемы современного русского языка как составляющая рекламного дискурса: лингво-когнитивная, семантическая, структурно-прагматическая характеристика: Автореферат к диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. – Челябинск, 2012. – Режим доступа: http://www.cspu.ru/uchenomu_soiskatel_referat348.pdf
4. Комарова З.И. Семантические проблемы русской отраслевой терминологии. Дис. ... доктора филол. наук. – Каменец-Подольский, 1991. – 402 с.
5. Кудашев И.С. Проектирование переводческих словарей специальной лексики. – Helsinki: University Translation Studies Helsinki, 2007. – 443 с.
6. Миньяр-Белоручева А.П. Номенклатура исторической науки // Терминоведение и профессиональная лингводидактика. – М.: Московский лицей. – 1993. – Выпуск 2. – С. 65-71.
7. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории. – М.: Наука, 1989. – 246 с.
8. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 368 с.
9. Татарinov В.А. Лексико-семантическое варьирование терминологических единиц и проблемы терминологии. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1988. – 24 с.
10. Татарinov В.А. Теория термина: история и современное состояние. – М.: Московский лицей, 1996. – 311 с.
11. Ходакова А.Г. Термины и номены // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – №4 (1). – С. 411–416.
12. Шарафутдинова Н.С. Лингвокогнитивные основы научно-технической терминологии / Н.С. Шарафутдинова. – Ульяновск: УлГТУ, 2006. – 131 с.
13. Шарафутдинова Н.С. Специфика юридической терминологии (на материале русского и немецкого языков) // Современные технологии обучения иностранным языкам. Международная научно-практическая конференция (Ульяновск, 25 января 2012 года); сборник научных трудов / отв. ред. Н.С. Шарафутдинова. – Ульяновск; УлГТУ, 2012. – С. 122–126.
14. Шелов С.Д. Еще раз об определении понятия «термин» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2010. – №4 (2). – С. 795–799.

15. Scharafutdinowa N.S. Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts an russischen technischen Hochschulen: Fachsprache des Flugzeugbaus. // Didaktische Reflexionen. „Berliner Didaktik“ und Deutsch als Fremdsprache heute / Hans Werner Hess (Hrsg.). – Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2004. – S. 193–207.

Chen Beijia
Beihang Universität, Beijing

KONTRASTIVE ANALYSE DER CLEFTSÄTZE IM DEUTSCHEN UND DER SHI...DE-KONSTRUKTIONEN IM CHINESISCHEN

Abstract. Der vorliegende Aufsatz beschäftigt sich mit einer kontrastiven Analyse zwischen Cleftsätzen im Deutschen und Shi...de-Konstruktionen im Chinesischen im Rahmen von zwei Ebenen. Auf oberflächlicher Ebene sind auffällige Unterschiede herauszufinden, die die Fremdsprachenlernen und – didaktik sowie Übersetzungstechnik begünstigen können; während auf zugrundeliegender Ebene noch Gemeinsamkeiten, die möglicherweise für die Untersuchung der Anklänge aller Sprachen bzw. universale Grammatik Beitrag machen können.

Schlüsselwörter: kontrastive Analyse; Cleftsätze im Deutschen; Shi...de-Konstruktionen im Chinesischen

1. Einführung

Cleftsätze sind ganz üblich in der alltäglichen Kommunikation verwendet. „Sie [Cleftsätze] ergeben sich, wenn ein Hauptsatz in eine Konstruktion aus Haupt- und Nebensatz transformiert wird, um eine Nominalphrase mit einem Fokus bzw. einer Emphase zu belegen (Wikipedia, Zugriff am 10. 07. 2014).“ Die Cleftsätze lassen sich zwar in vielen Sprachen finden, aber auf verschiedene Weise repräsentieren. Es gibt auch eine Entsprechung im Chinesischen, nämlich Shi...de-Konstruktionen. Obwohl die deutsche und die chinesische Sprache zu den unterschiedlichen Sprachfamilien gehören, gibt es viele Phänomene von den beiden Sprachen, die über große Vergleichbarkeit verfügen. In den letzten Jahren werden die kontrastiven Analysen zwischen dem Deutschen und Chinesischen intensiv betrieben (Chen 1988; Shue 2007). Allerdings fehlt es einer adäquaten kontrastiven Analyse im Bereich der Cleftsätze.

Der vorliegende Aufsatz verfolgt in erster Linie das Ziel, die Unterschiede sowie die Gemeinsamkeiten der beiden Sprache herauszufinden. Somit lassen sich die Cleftsätze-bezüglichen Fremdsprachendidaktik und Übersetzungstechnik verbessern. Was die Gemeinsamkeiten betrifft, geht davon

aus, dass zwar nach der universalen Grammatik die verschiedenen Sprachen auf der oberflächlichen Ebene über unterschiedliche Formen verfügen, aber gleichzeitig über Gemeinsamkeiten auf der zugrundeliegenden Ebene. Aus diesem Standpunkt kann dieser Aufsatz möglicherweise auch Beitrag für die universale Grammatik machen.

2. Cleftsätze und Shi...de-Konstruktionen

In diesem Kapitel lassen sich die Cleftsätze im Deutschen sowie die Shi...de-Konstruktionen im Chinesischen detailliert erläutern. Über Cleftsätze gibt es zahlreiche Varianten. In diesem Beitrag werden hauptsächlich die prototypischen Konstruktionen diskutiert.

Cleftsätze im Deutschen

„Cleft“ ist ein Lehnwort aus dem Englischen. Hier wird dieser Terminus als ein Oberbegriff verwendet. Da gibt es hauptsächlich zwei Entsprechungen im Deutschen, nämlich Spaltsätze (die den englischen „it-Clefts“ entsprechen) und Sperrsätze (die sich auf die englischen „wh-Clefts“ beziehen). Die beiden Satztypen nennt man auch „es-Clefts“ bzw. „w-Clefts“. Darüber hinaus sind auch es-was-Clefts, V-es-Clefts usw. vorhanden, die aber nicht im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen.

1) Es-Cleft: Es ist zweifellos [der Terrorismus], der verhindert, dass die Parteien an einen Verhandlungstisch kommen. (EPEG-6/It 511911)

2) W-Cleft: Was wir brauchen, sind [rasche und sichere Entscheidungen] (EPEG- 6/Ge 191094)

3) Es-was-Cleft: Das ist es, was uns nicht gefällt. (EPEG-6/Sp 224998)

4) V-es-Cleft: ... er war es, der zum Referendum aufrief. (EPEG-6/Sp 570840)

Die folgende Erläuterung geht von den zwei Aspekten aus, nämlich die syntaktische und die pragmatische Perspektive. Der Kern der Cleftsätze liegt in den Fokuskonstituenten. Vor allem wird einen Überblick über die Kategorie der Fokuskonstituenten von Es-Clefts gemacht. Nach dem Europarl-Korpus kommen es-Clefts ledig mit nominalen Fokuskonstituenten vor, z. B. „Es war [NP der Terrorismus], der Verhandlungen verhinderte.“ (Gast/Wiechmann 2011: S 5) Was die Informationsstruktur betrifft, verfügen die es-Clefts überwiegend über kontrastive und exhaustive Funktionen. Allerdings fehlen sie noch kohäsiver und thetischer Funktionen (Gast/Wiechmann 2012: S 4).

Die w-Clefts decken die folgenden strukturellen Typen ab, nämlich Nominalphrase (NP), satzwertige Konstituente (CP), Verbalphrase (VP) und Infinitivphrase (IP) (Ibid.: S 15).

5) Was die Europäische Union jetzt braucht, ist [NP ein schnelleres Wirtschaftswachstum]. (EPEG-6/PI 594004)

6) Was ich jetzt klar erkenne, ist, [CP dass es keine wirkliche Chancengleichheit in der landwirtschaftlichen Produktion gibt...] (EPEG-6/En 595461)

7) Was wir nicht können, ist, [VP ein Abkommen schließen, das die WTO dann als nicht kompatibel ablehnt]. (EPEG-6/Po 1543370)

8) Was wir wollen, ist ja, [IP den Unfallopferschutz zu verbessern]. (EPEG-6/Ge 1731070)

Die w-Clefts im Deutschen sind in der Regel reduzierbar. Aus der Perspektive der Pragmatik wird der Vordersatz als Teil des propositionalen Hintergrundes bezeichnet, der eine existenzielle Präsupposition auslöst (Ibid.: S 21). Die w-Clefts werden für die Synchronisierung der Konstituentenstruktur und Informationsstruktur verwendet, nämlich Hintergrund > Fokus bzw. Thema > Rhema (Ibid.).

Shi...de-Konstruktionen im Chinesischen

Vor allem lässt es sich klar machen, dass die Shi...de-Konstruktionen von Shi-Konstruktionen unterschiedlich sind. Die Entsprechung von dem chinesischen Wort „shi“ bezieht sich auf das Wort „sein“ im Deutschen. Und „de“ funktioniert als ein Hilfsverb. Nach Liu (1983) verfügen die Shi-Konstruktionen hauptsächlich über 8 Funktionen, einige von denen sich gar nicht auf die Cleftsätze beziehen. Im Gegensatz dazu kritisiert Li (2008) die Vermischung von dem Oberbegriff „Shi-Konstruktion“ und dem Unterbegriff „Shi...de-Konstruktion“. Li stellt fest, dass ledig die Shi...de-Konstruktionen und deren Varianten eine entsprechende Rolle im Deutschen spielen. Der vorliegende Aufsatz wird auch ledig auf diejenige untersuchen, die eine Entsprechung im Deutschen besitzen.

Aus der syntaktischen Perspektive lässt sich das Wort „shi“ in allen Positionen auftreten. Das Wort „shi“ liegt möglicherweise im Vor- und Mittelfeld. Seine Funktionen unterscheiden sich in den verschiedenen Kontexten bzw. unter verschiedenen Verwendungen voneinander. Es gibt hauptsächlich eine Variante von Shi...de-Konstruktion. Ihre Struktur ist umgekehrt, nämlich De...shi-Konstruktion. Wir nehmen die folgenden zwei Sätze als Beispiele.

9) 是我把门打开的。

(shi wo ba men da kai de)

(Hilfswort: sein) ich (Hilfswort) Tür öffnen (Hilfswort).

10) 把门打开的是我。

(ba men da kai de shi wo)

(Hilfswort) Tür öffnen (Hilfswort) (Hilfswort: sein) ich.

Diese Konstruktionen beinhalten auch einen Fokus, der in der Regel das Wort „shi“ verfolgt. Der Fokus entspricht dem Rhema. Der andere Teil bezieht sich auf die Hintergrundinformationen bzw. das Thema. Deshalb bleibt die Strukturierung von Thema und Rhema nicht festgelegt. Es kann entweder Rhema>Thema oder Thema>Rhema sein. Solche Sätze strukturieren auf flexible Weise, trotzdem verfügt über die gleiche Funktion.

3. Kontrastive Analyse der beiden Sprachen

In diesem Teil konzentrieren wir zuerst auf die Wortreihenfolge. Aus diesem Punkt gehen wir weiter auf die anderen Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Chinesischen. Dieser Aufsatz nimmt sich das Rahmen der kontrastiven Analyse von Li/Li (1994) zum Beispiel.

3.1 Unterschiede der beiden Sprachen

Die Wortreihenfolge im Deutschen ist SOV, während Chinesisch zu den SVO-Sprache gehört. Die Cleftsätze stehen auch in diesem Rahmen. Als Beispiel nehmen wir die folgenden Sätze:

11) a) 是Marko打开门的。

(shi Marko da kai men de)

b) Es ist Marko, der die Tür geöffnet hat.

12) a) 打开门的是Marko。

(da kai men de shi Marko)

b) Wer die Tür geöffnet hat, ist Marko.

Unterschied 1: Es ist auffällig, dass die beiden Satzstrukturen im Chinesischen den beiden Cleftsätze im Deutschen entsprechen. „Shi...de-Konstruktion“ entspricht dem Es-Cleftsatz, während „De...shi-Konstruktion“ dem W-Cleftsatz. Was die Wortreihe betrifft, bezieht sich ledig auf die Nebensätze im Deutschen, die den Hintergrund beinhalten. In den Nebensätzen im Deutschen stellt die Wortreihenfolge auf die zugrundeliegende Wiese dar, nämlich SOV. Das Verb liegt im Nachfeld. Im Unterschied dazu steht das Verb im Chinesischen im Mittelfeld von der Reihenfolge SVO.

Unterschied 2: Im Satz 11) b) ist der Nebensatz ein Attributsatz, der im Nachfeld liegt. Im Deutschen ist die Position der Attribute problematisch darzustellen. Die lassen sich entweder vor oder nach den Substantiven stehen. Es gibt außerdem noch Subkategorien für die beiden Fälle. Die linksstehenden Attribute können Adjektive, Partizipien, Genitive, Adverbialen, Phrasen und Nebensätze sein, während Rechtsstehende Attributsätze, präpositionale Phrase, Patizipialgruppe usw. sein können. (Li/Li 2004: S 52) Im Vergleich dazu sind im Chinesischen normalerweise ledig rechtsstehende Attribute zu finden.

Unterschied 3: Im Chinesischen ist die Shi...de-Konstruktion ein einfacher Satz, während die Cleftsätze im Deutschen in der Regel Komplexsätze sind. Im Deutschen bestehen die Es-Cleftsätze aus zwei Teilen. Der Hauptsatz beinhaltet den Fokus. Der Hintergrund steht im Nebensatz. Das ist gleich in den Es-Cleftsätzen und W-Cleftsätzen. Der Unterschied zwischen den beiden liegt darin, dass der Nebensatz im Es-Cleftsatz ein Attributsatz ist, während im W-Cleftsatz ein Subjektsatz ist.

Wir nehmen die Wortreihenfolge als ein Ausgangspunkt. Die anderen Unterschiede lassen sich in dem folgenden Teil herauszufinden.

Unterschied 4: Im Deutschen muss man „es“ in die Subjektposition hinzufügen, während es im Chinesischen keine Äquivalenz gibt. Die Shi...de-Konstruktion fängt in der Regel einfach mit „shi (sein)“ an.

Unterschied 5: Im Deutschen verbinden Relativpronomen die Haupt- und Nebensätze. Im Chinesischen gibt es vergleichsweise keine Entsprechung, da die Shi...de-Konstruktion im Chinesischen nach wie vor ein einfacher Satz ist. Außerdem gibt es im Chinesischen keine relativpronomen-bezügliche Wortart.

Unterschied 6: Der Fokus im deutschen Cleftsätzen muss mit dem Hintergrund getrennt werden. Normalerweise steht das Wort „sein“ zwischen dem Fokus und dem Hintergrund. Allerdings bleibt der Fokus in der Shi...de-Konstruktion feststehend. Der Satzstruktur lässt sich nicht verändern. Die zwei wichtigen Verfahren sind die folgenden, nämlich das Wort „shi“ unmittelbar vor dem Fokus zu stellen oder das Wort „de“ in eine entsprechende Position hinzuzufügen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass es viele Unterschiede zwischen den deutschen und chinesischen Clefts auf der Ebene der Form gibt, nämlich die Wortreihenfolge bzw. die Position verschiedener Satzkonstituenten. Es ist aber selbstverständlich, weil die beiden Sprachen aus verschiedenen Sprachfamilien stammen. Mit diesem Vergleich kann man auch Hinweise für Zweitsprachlehrer herausfinden.

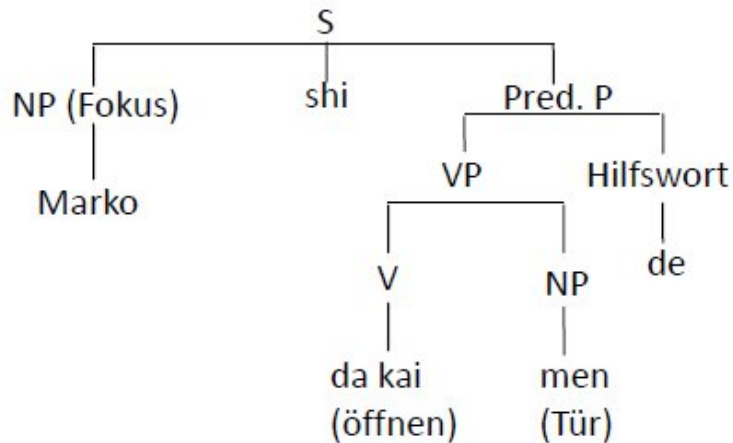
3.2 Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen

Wie oben erwähnt, sind viele Unterschiede im Bezug auf Cleftsätze zwischen dem Deutschen und dem Chinesischen zu finden. Trotzdem gibt es auch Gemeinsamkeiten. So beschäftigt sich der vorliegende Teil damit, die Gemeinsamkeiten zu verfassen.

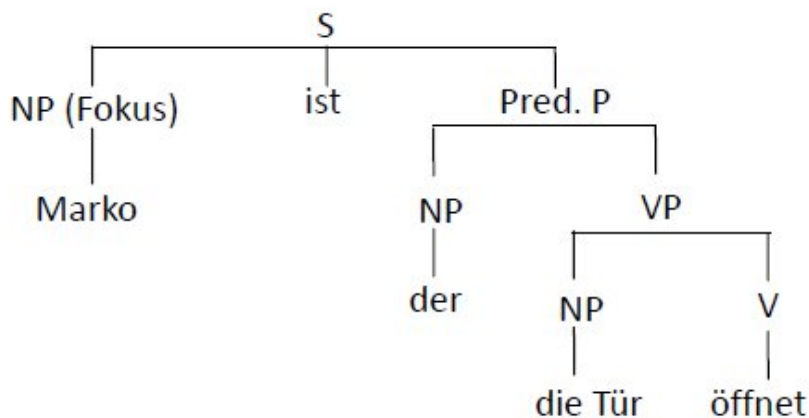
Nach der generativen Grammatik gibt es eine zugrundeliegende Form, von der sich zahlreiche oberflächliche Repräsentationen entstehen lassen. Das gilt auch unter dem vorliegenden Fall. Obwohl man andere Konstituente in die originalen Sätze hinzugefügt hat, bleibt die zugrundeliegende Struktur unverändert. Mithilfe von Baumstruktur lässt sich diese Ansicht verdeutlichen.

11) a) 是Marko打开门的。

(shi Marko da kai men de)



b) Es ist Marko, der die Tür geöffnet hat.



Auf der zugrundeliegenden Ebene bestehen die beiden Sätze gleichermassen aus drei Teilen, nämlich dem Verb „shi (sein)/ist“, NP (Fokus) und PP. Im Satz a) spielt das Verb „shi (sein)“ eine zentrale Rolle. Da verweist es sowohl den Fokus, als auch die Funktion dieses Satzes, was auch für das Verb „ist“ im Satz b) gilt. Außerdem bildet das Hilfsverb zusammen mit einer Verbalphrase, nämlich „die Tür öffnet“, die Prädikativphrase, die den Fokus (Marko) kennzeichnet. Obwohl die Hilfsörter in unterschiedlichen Positionen stehen, gehen die beiden Sätze auf die gleiche zugrundeliegende Struktur zurück. Somit ist die Baumstruktur bildkräftig. Da strukturieren die beiden Sätze wie zwei Bäume, die zwar über unterschiedliches Aussehen verfügen, aber zugrundeliegend auf eine gleiche Wiese gewurzelt sind.

Aus den oben stehenden Baumstrukturen kann man einen Schluss ziehen, dass es grundsätzlich keine große Unterschiede in den zugrundeliegenden Strukturen (NP+ist/shi+Pred.P) von Cleftsätzen im Deutschen und den Shi...de-Konstruktionen im Chinesischen gibt, obwohl sich die beiden voneinander auf der oberflächlichen Ebene auffällig unterschiedlich sind.

Nach Greenberg (1978) verfügen viele Sprachen im kontrastiven Nachdruck über Gemeinsamkeiten. Die obenstehende Analyse ist gerade einen Beweis dafür. Die Marker für Emphasis bzw. „shi...de“ und „es ist..., der...“ weisen mehr eine grammatische Funktion als die originale Bedeutung. Das Wort „shi“ zeigt z. B., dass das folgende Element der Fokus der Äußerung ist. Die Struktur „es ist..., der...“ macht den Fokus auf eine deutliche Weise von dem Hintergrund getrennt. Solche Marker signalisieren, wo der Fokus liegt. Allerdings lässt sich die zugrundeliegende Struktur eines Satzes immer nicht verändern.

Was oben behandelt, bezieht sich hauptsächlich auf inneren Text bzw. die Syntax. Darüber hinaus muss außer Text auch in Betracht kommen. Da spielt der genauso eine wichtige Rolle wie inner Text. Im außen Text handelt es sich um den Kontext. Um einen Satz entweder zu verstehen oder zu übersetzen, muss man sich über den Kontext informieren. Die Aussage mit Emphasis wird im Deutschen und Chinesischen zwar auf verschiedene Weise repräsentiert. Allerdings treten die Emphasis in den ähnlichen Kontexten auf. Bestimmte Kontexte lassen sich nach Konventionen signalisieren, dass die folgende Äußerung eine Emphasis beinhalten soll.

4. Schlussfolgerung

Zusammenfassend lässt sich ein Schluss ziehen, dass die Cleftätze im Deutschen und „Shi...de-Konstruktionen“ im Chinesischen zwar Unterschiede in den Satzstrukturen auf der oberflächlichen Ebene aufweisen, aber trotzdem über Gemeinsamkeiten aus der Sicht der zugrundeliegenden Struktur sowie des Kontextes verfügen. So bringt der vorliegende Aufsatz sowohl die Unterschiede als auch die Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen ins Licht. Damit werden beispielweise die Fremdsprachenlerner begünstigt, nämlich den negativen Transfer von der Muttersprache zur Fremdsprache zu vermeiden oder mithilfe der zugrundeliegenden Ähnlichkeiten der beiden Sprache die Fremdsprache mit der Muttersprache positiv zu verknüpfen.

Die beiden aus verschiedenen Sprachfamilien stammenden Sprachen unterscheiden sich hauptsächlich in den Repräsentationen. Sogar die Es-Cleftsätze und W-Cleftsätze im Deutschen sind unterschiedlich aus dieser Perspektive. Allerdings sind die oben erwähnten Unterschiede keine wesentlichen oder die Tiefstruktur-bezüglichen Unterschiede. Wenn auch die Differenzen zwischen Deutschen und Chinesischen auffällig sind, spielen die Gemeinsamkeiten noch eine bedeutende Rolle. Wie allgemein bekannt, haben die Sprachen auf aller Welt auch Anklänge. In diesem Sinn kann dieser Aufsatz möglicherweise auch Beitrag für die universale Grammatik leisten.

Literaturverzeichnis

1. „EPEG-6“ steht für „Europarl-Korpus, Version 6“. „EG“ bezieht sich auf die englischen Wörter, nämlich „English (Englisch)“ und „German (Deutsch)“. Siehe Koehn (2005).
2. Chen Ying: Deutsche und chinesische Bewegungsverben. Ein Sprachdiaktischer Vergleich ihrer Semantik und Valenz. Berlin: Walter de Gruyter, 1988.
3. Gast Volker, Daniel Wiechmann: Spaltsätze im Englischen und Deutschen. Friedrich-Schiller-Universität Jena, 2011. – Online im Internet: http://www.academia.edu/2681333/Spaltsätze_im_Englischen_und_Deutschen [eingesehen am 17. Juli 2014]
4. Gast Volker, Daniel Wiechmann: W(h)-clefts im Deutschen und Englischen. Eine quantitative Untersuchung auf Grundlage des Europarl-Korpus. In Lutz Gunkel&Gisela Zifonun (eds.). – Berlin&New York: de Gruyter Mouton, Jahrbuch des IDS 2011. – S. 333-362.
2. Greenberg J. H.: Universals of human language. Vol. 4. – California: Stanford University Press, 1978.
3. Koehn Philipp. Europarl: A parallel corpus for statistical machine translation. Phuket. MT Summit X, 2005.
4. Li Chiu-Ming, Li Li: A Comparison of cleft sentences in English and Shi sentences in Chinese, in: Poznan Studies in Contemporary Linguistics, Volume 29, 1994. – S. 47-60.
5. Li Chia-Hua: English It-cleft and Chinese shi...(de): Translation of The Fellowship of The Ring (Magisterarbeit). Taiwan: Nationale Sun Yat-sen Universität, 2008. Online im Internet: <http://etd.lib.nsysu.edu.tw/ETD-db/ETD-search/getfile?URN=etd-0717108> [eingesehen am 12. Juli 2014]
6. Li Zaize, Qichang Zhao: Kontrastive Linguistik Deutsch-Chinesisch. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1984.
7. Liu Y. et al.: Shiyong xiandai hanyu yufa (Praktische Grammatik des modernen Chinesisches). – Beijing: Fremdsprachendidaktik und Forschungen Verlag, 1983.
8. Shue A.: Komplexe Sätze im Chinesischen und im Deutschen. – München: IUDICIUM Verlag, 2007.
9. Wikipedia: Spaltsatz. Online im Internet: <http://de.wikipedia.org/wiki/Spaltsatz> [eingesehen am 10. Juli 2014]

Шляхтина Е.В
Ярославский государственный педагогический университет им.
К.Д. Ушинского, г. Ярославль

ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТКОРРЕКТНОЙ НОМИНАЦИИ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ США

Аннотация. В данной статье рассматриваются политкорректные наименования, используемые в средних и высших учебных заведениях США для обозначения учащихся с умственными и физическими недостатками, а также представителей расовых и национальных меньшинств. Подобные языковые нововведения призваны, с одной стороны, выразить уважительное отношение к учащимся, а с другой стороны, облегчить процесс их адаптации при обучении в общеобразовательных учреждениях.

Ключевые слова: политкорректность, политкорректные единицы, образование, меньшинство, инклюзивность.

За последние несколько десятилетий в США получили широкое распространение идеи политкорректности, которые изначально были призваны бороться со всеми проявлениями поведенческой и языковой дискриминации различных социальных групп в обществе. В настоящее время политкорректность является весьма неоднозначным феноменом, у которого много как сторонников, отстаивающих интересы меньшинств, так и противников, защищающих свободу мысли и слова. Однако, несмотря на свою противоречивость, она всегда учитывается при решении социально значимых вопросов, поскольку американское общество, являясь весьма неоднородным по своему составу, осознает необходимость мирного сосуществования различных групп населения на территории своей страны.

Одной из областей, где стараются строго следовать политкорректности, является образование, в рамках которого придерживаются принципа равных возможностей (*equality of educational opportunity*). Согласно данному основополагающему положению, школы и другие учебные заведения должны предоставлять всем детям равные условия для получения образования, которое поможет им стать полноценными гражданами американского общества, вне зависимости от таких факторов, как раса, национальность, гендер, физические и умственные недостатки или социоэкономический статус (Ravitch 2007: 88).

В связи с этим, другим крайне важным понятием стало *отсутствие предвзятости (bias)* в отношении к ученикам, при составлении учебных планов и подборе учебных материалов. В школах и вузах запрещается устно или письменно унижать, высмеивать, оскорблять представителей

любых групп общества, а также существуют строгие рекомендации, какие материалы можно использовать в учебниках и на занятиях, а какие нельзя.

И конечно во всех учебных заведениях используется большое количество политкорректных единиц, которые отражают тенденции уважительного отношения к представителям различных меньшинств в обществе.

В первую очередь, это затрагивает вопрос расовой и этнической принадлежности учащихся. Как и в других областях жизни американского общества в образовании придерживаются так называемого *мультикультурного подхода (multicultural education)*, который строится на том, что в школах в одном классе должны учиться представители разных расовых, этнических, национальных и культурных меньшинств, и в обучении стараются учесть их историческое, культурное и научное наследие (Ravitch 2007: 148).

На уровне языка это проявляется в использовании таких единиц, как *students of color*, *students who are black*, *students who are Hispanic* и т.д. (Cane 2000: 69). Первое выражение является одним из наиболее употребительных словосочетаний, поскольку считается нейтральным и может относиться к представителям любых расовых и этнических меньшинств. При этом на первое место ставится слово *учащийся*, тем самым подчеркивается, что этот аспект намного важнее, чем его принадлежность к меньшинству. То же самое наблюдается и в других двух выражениях, которые употребляются наряду с уже давно используемыми единицами типа *Hispanic/Latino students*, *African American students* и т.д. Несмотря на то, что в них четко указывается, что учащиеся принадлежат к той или иной этнической группе, их расовая или национальная принадлежность отходит на второй план.

Также внимание уделяется образованию детей из семей трудовых мигрантов (*migrant education*), на которое государство выделяет значительные средства. Кроме вежливого наименования этнической принадлежности, о которой было сказано ранее, здесь появились термины, которые описывают уровень владения английским языком таких учащихся. Например, термин *fluent-English-proficient (FEP)* (*с высоким уровнем владения языком*) относится к ученикам, которые дома говорят на родном языке, но за его пределами свободно понимают и общаются на английском, что помогает им успешно учиться в классе с теми, для кого английский является родным языком (Ravitch 2007: 97). Наряду с ним, распространен термин *limited-English-proficient (LEP)* (*с ограниченными знаниями английского языка*), который подразумевает, что учащийся плохо владеет или совсем не владеет языком. Часто вместо него используется единица *English language learner* (*изучающий английский язык*) (Ravitch

2007: 135). Таким образом, избегают прямого наименования, которое может быть неприятным для человека, не знающего языка.

Соответственно существует наименование упрощенного курса английского языка для мигрантов: *sheltered English* (Ravitch 2007: 195). Слово *sheltered* выбрано неслучайно, поскольку обозначает *защищающий от трудностей и забот, облегчающий жизнь*. Термин подразумевает, что изучение языка не вызовет особых сложностей.

Далее, в США крайне серьезно относятся к вопросу образования детей-инвалидов. В стране прилагают все силы, чтобы сделать образование доступным для данной группы населения, потому что американцы считают, что все дети должны учиться вместе, несмотря на имеющиеся различия. Для обозначения обучения детей с инвалидностью в общеобразовательном классе совместно с обычными детьми появился термин *inclusive education* (*инклюзивное образование*), иногда используют вместо него термин *mainstreaming* (*интегрированное обучение*).

Здесь политкорректные единицы призваны облегчить адаптацию детей-инвалидов к обычным школам. В данном случае в языке можно встретить противопоставление хорошо учащихся и неуспевающих учеников: *proficient students, students at the top of the achievement scale* (*ученики с хорошей/отличной успеваемостью*) и *limited proficient student* (*ученики с плохой успеваемостью*) (Cane 2000: 69); обычных учащихся и учащихся с какими-либо недостатками: *general education students* (*ученики с общеобразовательной подготовкой*) и *special education students* (*ученики со специальной образовательной подготовкой*) (Stuart 2000: 127).

Слово *special* (*особый*) является одной из самых распространенных единиц для обозначения учащихся-инвалидов. Для этого существует две причины. Во-первых, оно может относиться не только к ученикам с инвалидностью, но и к одаренным детям: одно из его значений – *глубоко изучающий предмет* (ABBY Lingvo: [www](http://www.abbylingvo.com)). Например, *school with a special profile /special subject school* (*школа с углубленным изучением какого-либо предмета*) (Multitran: [www](http://www.multitran.ru)). Во-вторых, это слово является широкозначным, и оно не уточняет, какой именно недостаток есть у человека. Это могут быть любые физические и умственные отклонения. В связи с этим, в английском языке много выражений, содержащих данную единицу, например, *special education* (*специальное (коррекционное) образование*), *special educational needs* (*особые образовательные потребности*), *special needs education* (*коррекционная педагогика; образование для людей с любыми физическими, умственными или эмоциональными проблемами*), *special school* (*специальная школа для умственно неполноценных детей, специальная школа для физически неполноценных детей*), *special class* (*специальный класс для умственно или физически неполноценных детей*); и для обозначения учеников – *students*

with special needs, students in special education (учащиеся с особыми образовательными потребностями).

Кроме этого, существуют и другие единицы для наименования инвалидов: *children with exceptional needs/ exceptional-needs students (учащиеся с особыми образовательными потребностями)*, *children with learning disabilities (дети, у которых есть трудности в обучении)*. В первом случае, термин обозначает учеников, у которых особые требования в обучении. Термин относится как к одаренным детям, так и к детям с физическими и умственными недостатками (Ravitch 2007: 90). В последнем случае, единица также весьма распространена, потому что обладает широким значением и может подразумевать любое физическое, когнитивное, неврологическое или психологическое расстройство, которое мешает ребенку учиться. Термин иногда используется для учащихся, которые не являются инвалидами, а просто сильно отстают в учебе от своих сверстников (Ravitch 2004: 132). Используют как полное наименование, так и аббревиатуру *LD*. В некоторых ситуациях уточняют, с какими трудностями сталкивается ученик: *students with mental disabilities (учащиеся с умственной неполноценностью)*, *students with dyslexia (учащиеся с дислексией)*, *students with physical disabilities (учащиеся с физическими отклонениями)* и т.д. (Ravitch 2007: 56).

Наряду с этим, существуют наименования учеников, у которых проблемы с дисциплиной: плохая успеваемость, посещаемость или плохое поведение. Для обозначения такого рода учащихся используются единицы типа *disruptive students/behaviorally disturbed students (ученики, нарушающие дисциплину в классе)* или *at-risk students (ученики, входящие в группу риска или трудные подростки)* (Ravitch 2007: 77). Также есть отдельные наименования для эмоционально нестабильных детей *emotionally disabled, children who are emotionally or psychologically troubled* (Ravitch 2007: 86). Сюда относят детей, которые испытывают чувство злости, тревоги, депрессии, что мешает им успешно учиться и участвовать в школьной жизни.

И наконец, уделяется большое внимание детям из бедных и неблагополучных семей. Для обозначения таких учащихся используется единица *disadvantaged*, которая относится к ученикам, находящимся в неблагоприятных условиях для личностного, социального и интеллектуального развития. У бедных семей нет возможностей дать хорошее образование детям, поэтому они находятся в проигрышном положении по сравнению с теми, чьи родители имеют высшее образование и стабильный доход (Ravitch 2007: 76). Наряду с этой единицей есть еще два термина, более детально обозначающие статус ученика: *educationally disadvantaged* или *socioeconomically disadvantaged*. Они описывают детей

из семей с низким доходом из неблагополучных районов, которые плохо учатся в школе и зачастую не заканчивают ее (Ravitch 2007: 84).

Для такого рода учеников созданы даже специальные школы, которые носят название *magnet schools* – государственные школы, обычно в бедных районах, которым выделяют дополнительные финансовые средства для привлечения учащихся и улучшения их успеваемости (ABBY Lingvo: [www](http://www.lingvo-online.ru)).

Итак, в настоящее время существует большое количество политкорректных единиц для обозначения учеников, у которых по различным причинам возникают сложности при обучении в общеобразовательных школах и других учебных заведениях. Данные единицы призваны помочь им легче адаптироваться к сложным для них условиям. Конечно, это не решает всех проблем, но стремление поддержать молодых людей в трудной ситуации, достойно похвалы.

Литература

1. Англо-русский электронный словарь ABYY Lingvo. – Режим доступа: <http://www.lingvo-online.ru>
2. Англо-русский электронный словарь Multitran. – Режим доступа: <http://www.multitran.ru>
3. Cane P.R. The Difference between Charter Schools and Charterlike Schools // City Schools: Lessons from New-York. – Baltimore: the Johns Hopkins University Press, 2000. – P.65-87.
4. Ravitch D. Edspeak: A Glossary of Education Terms, Phrases, Buzzwords, and Jargon. – Alexandria, VA: ASCD, 2007. – 258 p.
5. Ravitch D. The Language Police: How Pressure Groups Restrict what Students Learn. – NY: Vintage, 2004. – 288 p.
6. Stuart L. The Bronx Leadership Academy High School: The Challenges of Innovation// City Schools: Lessons from New-York. – Baltimore: the Johns Hopkins University Press, 2000. – P.117-137.

**ПРОСОДИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТИЛИСТИЧЕСКИХ
ПОВТОРОВ В ЗВУЧАЩЕМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ
ЛИНГВО-АКУСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ФРАГМЕНТА
НЕМЕЦКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА «ПЛАТОНОВ»)**

Аннотация. В статье речь идёт о результатах акустического анализа крупных звуковых отрезков текста на немецком языке: стилистических повторах. Изменение в темпе произнесения и в мелодическом звучании компонентов стилистических повторов, как показывают результаты исследования, могут быть обусловлены различными лингвистическими факторами – изменением коммуникативной структуры высказывания, синтаксической позицией элемента, а также степенью эмоциональной насыщенности речи.

Ключевые слова: фонологический параллелизм, фоностилистика, темп произнесения, мелодическая конфигурация, длительность синтагмы, коммуникативный центр высказывания.

Одной из актуальных языковедческих проблем на сегодняшний день является вопрос описания звуковых особенностей крупных отрезков речи (Бондарко 1998: 262; Филиппов 2002: 94). Так, по мнению Болотновой Н.С. «... звуковой аспект текстовой деятельности чрезвычайно значим для порождения текста» (Болотнова 2009: 269). Учёными-фонетистами, работающими в области фоностилистики, хорошо изучен репертуар стилистических звукоизобразительных средств. К ним относятся: фонологический параллелизм, аллитерация, ассонантность. В последнее время к звукоизобразительным средствам стали причислять и звуковые повторы. Повтор – это стилистическая фигура, которая реализуется в различных формах и охватывает все языковые уровни: фонемы, морфемы, лексику, словосочетания, предложения, ритмическую и мелодическую структуру слов, а также интонационные модели предложений. Как отмечается в литературе, повтор высоко суггестивен по своей природе, поскольку он порождает особую ритмизацию речи, «завораживающую слушателей» (Фрейдина 2005: 256).

Цель настоящей статьи заключается в обобщении результатов анализа просодических характеристик стилистических повторов в немецком звучащем драматургическом тексте. Материалом для исследования послужил фрагмент художественного фильма известного бельгийского режиссёра Люка Персеваля «Платонов».

Для анализа было выбрано первое явление третьего действия пьесы. Это диалог мелодраматического характера, в котором происходит объяснение между двумя главными героями: Михаилом Васильевичем Платоновым и Софьей Егоровной Войницевой. Конфликт, лежащий в основе диалога, непосредственно отражается на особенностях речи обоих персонажей.

Акустический анализ звукового фрагмента проводился при помощи компьютерной программы «Adobe Audition 1.5». Звук считывался с аутентичного немецкого диска «*Platonow von Anton Tschechow . Ein Film von Luk Perceval. Alexander Verlag Berlin in Kooperation mit der Schaubühne am Lehniner Platz Berlin 2006*», на экран выводились осциллограммы, по которым выстраивались графики движения основного тона и делались замеры длительности пауз. На основе звучащего текста была сделана также его письменная транскрипция, которая и использовалась при анализе.

Если в звуковой организации стихотворных произведений одной из наиболее ярких и весьма распространённых форм является рифма, то в прозаическом произведении такой формой могут быть звуковые повторы. Под звуковыми повторами мы понимаем повторение фонических и интонационных структур слов, словосочетаний и синтаксических конструкций. В «звуковой инструментовке» прозаических произведений они многофункциональны: с одной стороны – это инструмент достижения благозвучия и экспрессивности, с другой стороны, они выполняют композиционную функцию. В тексте исследовательского корпуса встречаются все виды повторов – лексические, синтаксические, кольцевые и дистантные. Приведём отдельные примеры (в тексте примеров мы указываем и величину пауз, т.к. это создаёт более полное представление о ритмической картине отрезка).

Пример 1. Софья: “Wie ich zu dir komme, verwandelst du dich in einen Monstr. Kein nettes Wort, kein zärtlicher Blick. Ich komm zu dir“

Пример 2. Софья: “Hör auf, von den Frauen zu sprechen. Tag und Nacht muß ich mir so was anhören, es geht mir auf die Nerven (пауза 1322 мсек). Was machst du mit mir? Du machst mich krank. Siehst du das nicht? (пауза 25682 мсек) Tag und Nacht habe ich diese Stiche in der Brust, wegen dir hier (пауза 3793 мсек). Spürst du das nicht? Wenn du mich liebest, würdest du mich nicht so behandeln. (пауза 706) Platonow, ich bin kein Brauttrampel. Ich lasse mir es nicht gefallen“.

Платонов: “Schluß, Schluß!“

Софья: “Wo ist das Glück geblieben, das du mir versprochen hast? Denk nach, (пауза 866 мсек) schmeiß alles aus dem Kopf und denk nur darüber nach, (пауза 905 мсек) was machst du mit mir?“ (пауза 429 мсек)

Платонов: "Kann ich mir denken. (пауза 1184 мсек) Denk du nachher (пауза 3351 мсек). Ich habe dir alles weggenommen (пауза 650 мсек) deine Zukunft, dein Leben, (пауза 1571 мсек) deine Lebensfreude (пауза 1668 мсек). Wieso? (пауза 379 мсек) Weshalb habe ich nur das getan? (2560 мсек) Weil (500 мсек), was kann ich dir geben, (626 мсек) nichts, (2012 мсек) nichts (4528 мсек). Laß mich in Ruhe (1556 мсек). Dieses Knäul. Ja, weißt du (1416 мсек). Ich bin die Ruine. Ja. Ich bin dein Unglück. Ja (3483 мсек)"

В композиции текста из первого примера присутствуют два вида повторов - кольцевой или дистантный повтор «Wie ich zu dir komme...» и «Ich komme zu dir...» и повтор атрибутивного словосочетания: «kein nettes Wort, kein zärtlicher Blick». Отмеченные повторы определяют ритмическую структуру всех интонационных групп, придают ей выразительность и эмоциональность. При этом дистантный повтор выступает как элемент градации, благодаря нему эмоциональность фразы усиливается к концу. Обращает на себя внимание мелодическое оформление дистантного повтора. Как в первом случае, так и во втором акустически и перцептивно ярко маркируется служебное слово и местоимение «zu dir». Во втором случае выделение отмеченного словосочетания усиливается за счёт финальной синтаксической позиции. Что касается темпоральных характеристик компонентов дистантного повтора, то темп произнесения во втором случае увеличивается, но внутри повтора наблюдается изменение в темпоральной структуре компонентов: уменьшается длительность предиката «komme» с 229 мсек до 160 мсек и увеличивается длительность местоимения «dir» с 176 мсек до 214 мсек. Изменения в темпе произнесения отмеченных элементов текста связаны, на наш взгляд с изменением коммуникативной перспективы высказывания. В первом случае незавершённая синтагма «Wie ich zu dir komme...» представляет собой новую информацию, поэтому она произносится в более медленном темпе. Во втором случае происходит смещение коммуникативного центра на местоимение «zu dir...», вследствие этого оно выделяется большей длительностью. В атрибутивных словосочетаниях мелодическое оформление синтаксических повторов варьирует, в первом словосочетании ярким восходяще-нисходящим тоном отмечено слово «Wort», во втором словосочетании конечное слово выделено восходящим тоном за счёт усиления эмоциональной компоненты. Во втором примере представлены все виды повторов: лексические, повтор словосочетаний, синтаксический параллелизм и риторические повторы. Повторы в данном отрывке играют заметную роль в создании смысловой и композиционной законченности текста. Они создают особый ритмический рисунок речи персонажей. В следующих синтаксических конструкциях два раза воспроизводится одна и та же интонационная модель, но с незначительными вариациями, напр.: «"Tag und "Nacht», «Was "machst du mit mir?», «"Siehst du das nicht?»,

«Denk nach». Во всех приведённых примерах усиливается мелодическое выделение второго компонента: при повторении в словосочетании «"Tag und "Nacht», слово «Nacht» оформляется более широким мелодическим диапазоном, подобное мелодическое оформление можно наблюдать и на мелодическом графике словосочетания «Denk nach». В мелодическом оформлении риторических вопросов «Was "machst du mit mir?», «"Siehst du das nicht?» и «"Spürst du das nicht?», варьируется уровень терминального тона, так, во втором случае на мелодических графиках он значительно выше, что связано с усилением эмоциональной компоненты. Анализ общей длительности слов в перечисленных отрезках текста показывает, что темп произнесения повторов увеличивается, в отдельных словосочетаниях происходит перераспределение общей длительности слов. Риторическое высказывание «Was machst du mit mir?» повторяется в анализируемом речевом отрывке 3 раза. Сравнение темпоральной организации отмеченной восклицательной синтагмы показывает большую вариативность, как в общей длительности самой синтагмы, так и в длительности её отдельных компонентов. В первом и втором случаях происходит увеличение длительности всех компонентов синтагмы, но не пропорционально, а с учётом изменений в коммуникативной структуре высказывания и в смещении коммуникативного центра. «Was (118 мсек) "machst (304 мсек) du (69 мсек) mit (45 мсек) mir (147 мсек)?», «Was (161 мсек) "machst (337 мсек) du (68 мсек) mit (117 мсек) mir (139 мсек)?», «Was (127 мсек) "machst (313 мсек) du (39 мсек) mit (160 мсек) mir (227 мсек)?». В первом случае, большей общей длительностью выделены предикат и местоимение; во втором, общей длительностью выделяется предикат и увеличивается длительность предложной группы «mit mir»; в третьем случае, значительно увеличивается длительность предложной группы. Смещение коммуникативных центров можно наблюдать также и на мелодических рисунках анализируемых синтагм, во всех трёх случаях коммуникативные центры выделены мелодически, либо высоким уровнем частоты, либо мелодической конфигурацией. Что касается речи Платонова, то характер повторов в ней иной, здесь преобладают перечисления и повтор синтаксической конструкции. Речь Платонова по своим фонетическим характеристикам ярко контрастирует с речью Софьи, в ней доминирует монотон, но, тем не менее, она имеет яркий ритмический рисунок, который в основном создаётся синтаксическими повторами и паузами.

Анализ изменения мелодических и темпоральных характеристик слов, компонентов стилистических повторов, показывает, что исследуемый звучащий драматургический текст имеет сложную мелодическую и метроритмическую структуру, для которой характерно наличие двух противоположных тенденций: тенденции рекуррентности и тенденции контраста. Варьирование мелодических и темпоральных характеристик

элементов стилистических повторов связано с нарастанием эмоциональной насыщенности высказывания, с восходящей мелодической и темпоральной градацией в рамках повторов: увеличением мелодического диапазона, повышением мелодического уровня и ускорением темпа речи. Отмеченные повторы определяют тональность и ритмическую структуру всех интонационных групп, придают тексту ритмическую рельефность и эмоциональность, усиливают напряжённость речи персонажей.

Литература

1. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. – М., 2009.
2. Бондарко Л.В. Фонетика современного русского языка. – Санкт-Петербург, 1998.
3. Филиппов К.А. На пути к фонологии текста. «Проблемы и методы экспериментально-фонетических исследований. К 70-летию профессора кафедры фонетики и методики преподавания иностранных языков Л.В.Бондарко». – Санкт-Петербург, 2002.
4. Фрейдина Е.А. «Риторическая функция просодии (на материале британской академической публичной речи)»: Дис. ... д-ра филолог.наук. – М., 2005.
5. “Platonow” von Anton Tschechow. Ein Film mit der Schaubühne am Leniner Platz Berlin. Director’s cut im Alexander Verlag Berlin, 2006.von Luk Perceval. Plus Interwies, Probengespräche, podcasts und Szenenphotos. Alexanderverlag Berlin in Kooperation mit der Schaubühne am Lehniner Platz Berlin 2006.

Васильева Т.В.

Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА КАК МЕТОД КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности концептуальной метафоры и ее функции как метода когнитивной лингвистики. Особое внимание уделено направлениям современных исследований.

Ключевые слова: концептуальная метафора, когнитивистика, когнитивная лингвистика, когниция, мышление, метафора

«С конца прошлого века на место господствующей системно-структурной и статической парадигме приходит парадигма

антропоцентрическая, функциональная, когнитивная и динамическая, возратившая человеку статус «меры всех вещей» и вернувшая его в центр мироздания» (Светоносова 2007: 39). Человек вновь становится главным объектом и критерием научного исследования.

В связи с этим лингвистика второй половины XX века ознаменовалась появлением целого ряда новых подходов к изучению языка, где главным является исследование «человека в языке и языка в человеке» (Светоносова 2007: 39). Одним из таких научных направлений является когнитивная лингвистика, фокус внимания которой сосредоточен на процессе хранения информации в сознании человека.

Процесс получения опыта человеком, его анализ и категоризация, получает свое отражение в языковых формах и, по мнению современных ученых (здесь можно назвать множество фамилий как российских, так и зарубежных исследователей: Н.Д. Арутюнова, М. Джонсон, Дж. Лакофф, В.Н. Телия, А.П. Чудинов и др.), главной ментальной операцией в этом процессе играет метафора.

Метафора имеет длительную историю исследования. Как объект изучения метафора была вычленена еще в античности, с тех пор теоретическое знание постоянно возвращается к переосмыслению этого феномена языка.

Теория концептуальной метафоры, разработанная Дж. Лакоффом и М. Джонсоном, занимает важное место в современной научной парадигме, как языкознания, так и когнитивистики. В противовес классической теории, рассматривающей метафору, прежде всего, как средство художественной выразительности, когнитивная наука интерпретирует этот феномен как важнейшую когнитивную операцию над понятиями, как способ структурирования понятийной системы. При восприятии и осмыслении мира человеческим сознанием значительна роль не индукции и дедукции, а аналогии. Человек осознает неизвестное через известное, абстрактное – через конкретное, т.е. происходит перенос знаний из одной содержательной области в другую, таким образом метафора рассматривается как важнейшая ментальная операция, связанная с мыслью.

Дж. Лакофф и М. Джонсон впервые указали на тот факт, что метафора не является лишь языковым явлением (“...is not a matter of mere language”) (Lakoff, Johnson 2008), напротив, они заявляют, что «наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, является «метафоричной по своей сути».

Согласно теории концептуальной метафоры, в основе метафоризации лежит процесс взаимодействия между структурами знаний двух концептуальных доменов: сферы-источника (source domain) и сферы-мишени (target domain). «В результате однонаправленной метафорической

проекции (metaphorical mapping) из сферы-источника в сферу-мишень сформировавшиеся в результате опыта взаимодействия человека с окружающим миром элементы сферы-источника структурируют менее понятную концептуальную сферу-мишень, что составляет сущность когнитивного потенциала метафоры» (Будаев 2007: 22).

Базовым источником знаний, составляющие концептуальные домены, является опыт непосредственного взаимодействия человека с окружающим миром. Причем первичным является именно физический опыт, который организует категоризацию действительности в виде простых когнитивных структур – «схем-образов».

Первоначально в качестве основной сферы бытования концептуальной метафоры выделяли только обыденную сферу. Позднее обнаружилось, что область действия концептуальной метафоры несколько шире.

В.Н. Телия называет основными областями функционирования концептуальной метафоры научную, публицистическую речь и обиходно-бытовой язык, особенно в тех областях, которые связаны со сферами мышления, чувств, социальных акций, морали т.п. (Телия 1996: 195). Е.О. Опарина отмечает, что преимущественными сферами функционирования концептуальной метафоры являются «обиходно-бытовая, общественно-политическая и научная, включая научно-популярную разновидность, т.е. все основные сферы, где наиболее часто возникает необходимость в обозначении объектов «невидимого мира» с отображением их объективных свойств».

Немаловажное значение в теории концептуальной метафоры имеет вопрос о связи метафоры и культуры. Как отмечает В.А. Маслова, «данная проблема имеет два аспекта. Во-первых, вопрос о согласованности метафор с культурными ценностями. Дж. Лакофф и М. Джонсон утверждали, что «те ценности, которые реально существуют и глубоко укоренились в культуре, согласуются с метафорической системой». При этом культурные ценности существуют не изолированно друг от друга, а должны образовывать согласованную систему вместе с метафорическими понятиями, в мире которых протекает наша жизнь» (Маслова: 6). Таким образом, в теории концептуальной метафоры развивается положение о связи метафор с мировосприятием определенной культурной лингвистической общности. Метафоры могут отражать стратегии некоторой культурной традиции в выборе средств осмысления абстрактных категорий, связанных с различными экстралингвистическими факторами (территориальными, климатическими, социальными), типичными для конкретного языкового коллектива.

На данный момент в рамках исследования по концептуальной метафоре в российских и зарубежных лингвистических исследованиях

определены основные функции метафоры (экспрессивно-образная и когнитивная) и очерчены различия между двумя разновидностями метафоры, соответствующим этим функциям. Активно ведется изучение метафоры как важнейшего элемента терминосистем (например, исследования С.С. Гусева, В.В. Петрова). Выделены типы языковой метафоры в зависимости от выполняемой темп или иными наименованиями вершинной функции (Н.Д. Лруизнова, В.Н. Телия). Ведется изучение роли метафоры в формировании мировосприятия. Особое внимание сконцентрировано на изучении концептуальной метафоры в рамках политического дискурса. Исследования производятся по нескольким основным направлениям: формирование теоретические основы; изучение концептуальной метафоры в политическом нарративе; проявление метафоризации в идиолекатах политиков;

Таким образом, теория концептуальной метафоры является активно разрабатываемой областью когнитивных исследований. Постановка вопроса о концептуальной метафоре и ее функционировании в языке и речи позволила начать серьезные исследования в области когнитивистики. Метафора является инструментом мышления и познания мира, она отражает фундаментальные культурные ценности, так как основана на национально-культурном мировидении. Именно метафора «активно участвует в формировании личностной модели мира, играет крайне важную роль в интеграции ментальной и чувственно-образной систем человека, а также является ключевым элементом категоризации языка, мышления и восприятия» (Петров 1990: 135). Все это объясняет столь пристальное внимание к данному феномену в когнитивной лингвистике и лингвокультурологии.

Литература

1. Баранов А.Н. Когнитивная теория метафоры: почти 25 лет спустя / А.Н. Баранов // Метафоры, которыми мы живем. Пер. с англ./ Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. Изд. 2-ое. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 256с.
2. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова / Н.Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Межвуз.сб.научн.тр. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. – С.25-36.
3. Будаев, Э.В. Становление когнитивной теории метафоры / Э.В. Будаев // Лингвокультурология. – 2007. – №1. – С. 19-35.
4. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. Изд. 2-ое. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 256с.
5. Петров В.В. Метафора: От семантических представлений к когнитивному анализу // Вопр. языкознания. – М., 1990. – № 3.

6. Попова, З.Д. Основные черты семантико-когнитивного подхода к языку/ З.Д. Попова, И.А. Стернин // Антология концептов. Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – Волгоград: Парадигма, 2005. – Т. 1. – С. 7-10.
7. Маслова В.А. Теория концептуальной метафоры и ее роль в современных лингвистических исследованиях // Интернет портал Днепропетровского национального университета им. Олеся Гончара [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://lingvodnu.com.ua/archiv-nomeriv/lingvistika-lingvokulturologiya-2012/teoriya-konceptualnoj-metafor-y-i-eyo-rol-v-sovremennyx-lingvisticheskix-issledovaniyax/>
8. Светоноснова Т.А. Когнитивная лингвистика и лингвокультурология: черты и различия / Т.А. Светоноснова// Филологические науки в МГИМО: сборник науч. трудов. № 27 (42) / МГИМО(У) МИД России ; отв. ред. Г.И. Гладков. – М.: МГИМО-Университет, 2007. – С. 39-46.
9. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический, культурологический аспекты. – М., 1996. – 284 с.

Аристова Е.В.

Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск

ГЛОБАЛЬНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ

Аннотация. За последние 50 лет, все больше и больше людей по всему миру пытались найти общий язык для общения. Возобладал принцип комплексного подхода изучения с коммуникативной направленностью. И тогда Жан Поль Нерье, вице-президент по международному маркетингу компании IBM придумал Глобиш, языковой инструмент, основанный на английском языке, который позволит каждому общаться по всему миру. Глобиш даёт высокую рентабельность. Если люди могут использовать большую часть английского языка, но не всю, они уже могут делать любой глобальный бизнес. Обучение Глобишу менее затратное по времени и по цене.

Ключевые слова: Глобиш, средством коммуникации, глобальный язык

За последние 50 лет, все больше и больше людей по всему миру пытались найти общий язык для общения.

Сначала глобальным языком был греческий, потом – латынь, затем – французский. Сегодня это – английский. На нем – хорошо или плохо – изъясняются от 500 миллионов до одного миллиарда жителей нашей планеты. Лингвисты говорят: зачем противиться доминированию английского и вместо этого предлагают всем научиться упрощенной форме

английского, такой, какую ему придали те, для кого он – неродной язык. Этот язык уже окрестили – глобиш.

Попытки создать искусственный язык проводились неоднократно, самую большую популярность получил эсперанто (Esperanto) созданный еще в 1887 году. Заменгоф придумал рациональную и очень разумную систему для эсперанто. Но язык не прижился. На нем говорят в мире всего два миллиона – и все. И это закономерный процесс. Когда был создан эсперанто, методика обучения иностранным языкам была несовершенной, обучение велось по отдельным направлениям: грамматика, лексика, по отдельности эти аспекты усваивались плохо. Эсперанто ставил целью упростить оба эти аспекта, так что максимально упростил грамматику, убрав сложную систему времен из одних языков, сложную систему падежей из других, хотя времена и падежи играют важную роль в плане выразительности и гибкости. Для упрощения лексики были надерганы слова из различных европейских языков, чтобы часть лексики была знакома ученикам. Получился такой суррогат, который формально был проще в изучении. Всего-то и требовалось: от тех, у кого родным языком был язык со сложной системой времен, отказаться от времен, а от тех, в языках которых есть падежи, отвыкнуть от мысли о склонениях. Эсперантисты гордо заявляли, что изучение грамматики эсперанто занимает гораздо меньше времени, чем изучение грамматики любого другого языка – и это была правда, так как в то время грамматику учили почти одинаково во всех языках – в отрыве от лексики и без учета коммуникативного подхода. Но время шло, методика преподавания иностранных языков совершенствовалась, теперь никто не изучает голую грамматику, потом голую лексику. Возобладал принцип комплексного подхода изучения с коммуникативной направленностью. И оказалось, что преимущество эсперанто исчезло. Глобиш – попытка создать жесткую чисто английскую основу, которую будут воспроизводить без отклонений. Его сфера ограничена изначально: бизнес и туризм, но он может стать стартовой площадкой для более глубокого изучения языка, т.к. стандартному английскому не противоречит. Глобиш это – форма английского. Так сказать, инглиш-лайт, диетический английский. Он проще, в нем гораздо меньше слов, проще грамматика. Но когда вы слышите, что говорят на глобише, вы понимаете, что это все-таки английский.

Глобиш (англ. Globish) – версия английского языка, разработанная вице-президентом по международному маркетингу компании IBM Жаном-Полем Нерьером на основе стандартной английской грамматики и лексикона в 1500 английских слов. По оценкам самого Нерьера, глобиш «сам по себе не является языком», но служит средством коммуникации в международном бизнесе для людей, не являющихся носителями

английского языка. Термин «глобиш» происходит от английских слов «глобальный» (англ. global) и «английский язык» (англ. English). Первая ссылка на этот термин для обозначения набора диалектов английского, которые используются за пределами англоязычных регионов, была в одном из номеров Christian Science Monitor в 1997 году. Глобиш достаточно активно распространяется в молодёжных субкультурах мира.

Во время путешествий Жана-Поля Нерьера по Европе, Азии, Северной и Южной Америкам, люди были рады вести дела с ним на английском языке. Потому что его английский был так же ограничен, как и их. Им было легче общаться на английском между собой, потому что у всех них с ним были проблемы! Но они не слишком отличались. И вот его открытие. Если бы у нас у всех были одинаковые ограничения, это было бы, как будто у нас их нет вообще. И тогда Нерьер придумал глобиш, языковой инструмент, основанный на английском языке, который позволит каждому общаться по всему миру. Он систематизировал эти ограничения, чтобы люди могли учить только то, что нужно и после этого легко общаться. Используя полторы тысячи самых распространенных слов английского языка, вы сможете сказать все, что вам нужно. Может быть не идеально, но зато понятно. Строя простые предложения, без идиом которые могут быть непонятны и без шуток. Далеко не все понимают, что смешного в шутках, с которых начинают свою речь американцы или англичане.

«Так что же мы делаем сейчас. Мы делаем общение для людей по всему миру более комфортным, используя глобиш. Когда люди могут общаться, не беспокоясь за свой английский, они с удовольствием ведут разговор. А когда люди понимают глобиш друг друга, это экономит много времени и это экономит много денег. Глобиш даст нам высокую рентабельность. Если люди могут использовать большую часть английского языка, но не всю, они уже могут делать любой глобальный бизнес. Обучение глобишу менее затратное по времени и по цене, чем обучение английскому, которое длится бесконечно. И очень скоро больше сотрудников смогут использовать больше навыков, чтобы помочь своим компаниям конкурировать на глобальном рынке. Как только носитель английского языка сможет принять глобиш и привыкнуть к нему, ну, тогда, он или она будет также лучше понят другими и станет частью успешной команды. Конечно же, часть англоязычного населения просто смеется над нами, называя его «Ломаным английским». Я думаю, они считают, что мы все говорим на «ломаном», кроме них. Никто не любит, чтобы его язык называли «ломаным», Поэтому я решил назвать его специальным словом «глобиш». Глобиш – это правильный английский, без английской культуры. Это английский, который всего лишь

инструмент, а не целый образ жизни. И мы показали, что этого уровня английского достаточно», – говорит Нерьер.

Главное преимущество этого нового языка в том, что он позволяет общаться, пусть и ограниченно, путешественникам и бизнесменам. Для важных переговоров, научных конференций и других областей, требующих хорошего знания английского языка, существуют профессиональные переводчики.

Какзанова Е.М.

Российский университет дружбы народов, г. Москва

МНОГОФАМИЛЬНЫЕ ТЕРМИНЫ-ЭПОНИМЫ В АСТРОНОМИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Аннотация. В настоящей статье проанализированы астрономические термины-эпонимы, в составе которых имеются фамилии двух ученых. Термины-эпонимы были получены методом сплошной выборки из двуязычного астрономического словаря. Количественные подсчеты позволили сделать вывод, что астрономическая наука не так богата терминами-эпонимами, как математика, медицина и химия. В статье утверждается, что астрономические термины-эпонимы свидетельствуют не о развитии параллельной мысли, а о сотрудничестве ученых.

Ключевые слова: термины-эпонимы, терминологические словосочетания, многофамильные термины, астрономическая наука, сотрудничество ученых

Астрономия – это наука о Вселенной, одна из самых древних наук, которая изучает положение и движение небесных тел, их физическое строение, происхождение и развитие. Объектами исследования астрономии являются планеты и их спутники, кометы и метеоры, солнце и звезды, туманности и материя, заполняющая космическое пространство, галактика и внегалактические объекты (Саидова 2012: 206).

По мере развития астрономии появлялось большое число новых терминов, которые становились объектом исследования не только терминологов, но и ученых-астрономов. Так, Ф.А. Цицин, затрагивая фрактальный аспект исследования Вселенной, говорит об исчислении, обобщающем операции дифференцирования и интегрирования на дробные порядки производной. Проблема такого обобщения была поставлена ещё Лейбницем. Ф.А. Цицин отмечает, что из примерно полудюжины

использовавшихся теми или иными авторами терминов для наименования данного обобщенного исчисления не было сколько-нибудь удачного. Например, самым компактным наименованием операции «обобщенного дифференцирования и интегрирования» была терминологическая химера «дифегральное исчисление». Ф.А. Цицин считает, что в наше время, после открытия фрактальности Вселенной, то есть дробной размерности множества объектов, систем, явлений и процессов в Природе, прямо-таки напрашивается и представляется просто неизбежным термин «фрактальное исчисление». Он лаконичен, емок, логичен, историчен и физичен. Ученый считает разумным остановиться именно на нем для наименования обобщения дифференциального и интегрального исчисления на дробные (включая комплексные) порядки производной и кратности интеграла. В отличие от уже традиционного термина «фрактал», соответствующий математический оператор мог бы именоваться, по мнению Ф.А. Цицина, «фракталь» (Цицин).

Наряду с традиционными терминами в астрономической науке встречается также большое количество терминов-эпонимов.

Эпонимом называется термин, который содержит в своем составе имя собственное (антропоним, топоним или мифоним), а также имя нарицательное в обозначении научного понятия (*бабочки Маундера*). Также термин-эпоним может быть образован безаффиксным способом от имени собственного (антропонима, топонима или мифонима) путем метонимического переноса (*Ампер*). Третью группу составляют аффиксальные производные от имени собственного (антропонима, топонима или мифонима) (*якобиан*).

В настоящей статье мы рассмотрим термины-эпонимы, представляющие собой терминологические словосочетания, представленные моделью «существительное + две фамилии двух ученых». Для выявления подобных терминов мы подвергли сплошной выборке Англо-русский астрономический словарь (1).

В свое время, исследуя судьбы многофамильных терминов-эпонимов в математической, медицинской и химической науках (Какзанова 2012), мы подтвердили вывод Е.А. Лобач, утверждавшей, что термины с несколькими именами собственными чаще всего информируют не о сотрудничестве великих ученых, а показывают последующее развитие математического (или медицинского, или химического) понятия, преемственность теоретической мысли или открытие, сделанное одновременно независимо друг от друга несколькими учеными, часто даже разных национальностей (Лобач 1988: 100).

Самый первый астрономический многофамильный термин, встретившийся нам в словаре, этот вывод не подтвердил. «*Антенна Уда-Яги*» – это антенна, состоящая из расположенных вдоль линии излучения

параллельно друг другу активного и нескольких пассивных вибраторов. В советской литературе применялось название «волновой канал», которое и осталось распространённым в русскоязычной литературе; в англоязычной литературе используют название по именам изобретателей, а в немецкоязычной литературе – по имени одного изобретателя Yagi-Antenne. Антенна «волновой канал» была изобретена в 1926 году японским адъюнкт-профессором Синтаро Уда (1896-1976) под руководством профессора Хидэцугу Яги (1886-1976) из университета Тохоку в городе Сэндай в Японии. Х. Яги опубликовал первое описание антенны на английском языке, в связи с чем в западных странах она стала ассоциироваться с его именем. Необходимо отметить, что Х. Яги всегда упоминал принципиально важную роль С. Уда в изобретении антенны.

А вот *диаграмма Герцшпрунга-Рассела* была предложена в 1910 году независимо датским астрономом Эйнаром Герцшпрунгом (1873-1967) и американским астрофизиком Генри Расселом (1877-1957). Диаграмма показывает зависимость между абсолютной звездной величиной, светимостью, спектральным классом и температурой поверхности звезды.

Закон Бунзена-Роско был открыт в 1862 году двумя учеными в сотрудничестве друг с другом – английским химиком Генри Роско (1833-1915) и немецким химиком-экспериментатором Робертом Вильгельмом Бунзеном (1811-1899). Речь идет об одном из основных законов фотохимии, законе взаимозаместимости. Согласно этому закону количество продукта фотохимической реакции определяется общим количеством энергии излучения, падающего на фотохимическую систему. Р. Бунзен и Г. Роско стали большими друзьями, после того как познакомились в гейдельбергском университете, где Р. Бунзен руководил кафедрой химии, а Г. Роско работал под его руководством.

Закон излучения Рэлея-Джинса был также, судя по всему, открыт в сотрудничестве двумя учеными – Лордом Рэлеем (Джоном Уильямом Стреттом, 1842-1919) и Джеймсом Хопвудом Джинсом (1877-1946). Этот закон распределения энергии излучения в спектре абсолютно черного тела в зависимости от температуры источника эмиссии, имевший большое значение для возникновения теории квантов, был открыт ими в 1900 году.

Другой закон излучения абсолютно черного тела – *закон Стефана-Больцмана* – был также открыт в сотрудничестве австрийским физиком и математиком Йозефом Стефаном (1835-1893) и его учеником австрийским физиком-теоретиком Людвигом Больцманом (1844-1906). Закон касается испускательной способности абсолютно черного тела с учётом пропорциональности давления равновесного излучения и плотности его энергии. Этот закон был эмпирически получен Й. Стефаном в 1879 году и теоретически обоснован Л. Больцманом в 1884 году.

Термин-эпоним «закон Стефана-Больцмана» включает в себя ещё один термин-эпоним – *постоянная Стефана-Больцмана*. Речь идет о физической постоянной, полной энергии, излучаемой единицей площади поверхности абсолютно черного тела за единицу времени.

Звёзды Вольфа-Райе – совместное открытие двух французских астрономов – Шарля Вольфа (1827-1918) и Жоржа Райе (1839-1906). Оба работали в парижской обсерватории и открыли звёзды в 1867 году. Это класс звёзд, для которых характерны очень высокая температура и светимость. Они отличаются от других горячих звёзд наличием в спектре широких полос излучения водорода, гелия, а также кислорода, углерода, азота в разных степенях ионизации.

Модель Эйнштейна-де Ситтера была фактически создана нидерландским астрономом Виллемом де Ситтером (1872-1934) и доработана физиком-теоретиком Альбертом Эйнштейном (1879-1955). Виллем де Ситтер вместе с А. Эйнштейном в 1917 году положил начало применению теории относительности к космологической проблеме. Он предложил модель расширяющейся Вселенной, в которой не существует вещества или излучения. Эта нереалистичная гипотеза имела, тем не менее, исторически важное значение, поскольку в ней впервые выдвигалась идея о расширяющейся, а не статичной Вселенной. Модель Эйнштейна-де Ситтера предложена А. Эйнштейном в 1932 году и представляет собой самую простую из современных космологических моделей, в которой Вселенная имеет нулевое давление, нулевую кривизну (т.е. плоскую геометрию) и бесконечную протяженность, а ее расширение не ограничено в пространстве и во времени.

Парадокс Неймана-Зеелигера представляет собой историческую космологическую проблему, вытекающую из классической теории тяготения, и формулируется следующим образом: в бесконечной Вселенной с евклидовой геометрией и ненулевой средней плотностью вещества гравитационный потенциал всюду принимает бесконечное значение. Парадокс назван по именам впервые опубликовавших его немецких учёных – математика Карла Неймана (1832-1925) и астронома Хуго фон Зеелигера (1849-1924). Мы не нашли подтверждения того, что ученые работали вместе. Но учитывая тот факт, что они одного поколения, из одной страны и одновременно работали в одном городе – Лейпциге (К. Нейман в университете, Х. фон Зеелигер в обсерватории), можно предположить, что их пути пересекались.

Пластика Люммера-Герке – это многолучевой оптический интерферометр с боковым входом света, представляющий собой плоскопараллельную пластинку из стекла или кварца, обработанную с высокой степенью точности изобретена немецкими физиками Отто Рихардом Люммером (1860-1925) и Эрнстом Йоханном Герке (1878-1960).

Поскольку пластинка Люммера-Герке изначально состоит из плоскопараллельной пластинки Люммера и с учетом того факта, что Э. Герке является ученым следующего поколения после О. Люммера, мы позволим себе говорить в данном случае о преемственности открытия.

Правило Титиуса-Бодде представляет собой эмпирическую формулу, приблизительно описывающую расстояние между планетами Солнечной системы и Солнцем. Правило было предложено немецким физиком и математиком Иоганном Даниэлем Титиусом (1729-1796) в 1766 году и получило известность благодаря работам немецкого астронома Иоганна Элерта Бодде (1747-1826) в 1772 году.

Из 20000 терминов по всем основным разделам астрономии мы выявили 181 термин-эпоним, т.е. 0,9%. Таким образом, первый вывод, который мы можем сделать: астрономическая наука не так богата терминами-эпонимами, как математика, медицина и химия. Одиннадцать (6,1%) из выявленных терминов-эпонимов являются многофамильными, причем в астрономической науке отсутствуют термины-эпонимы с количеством фамилий больше двух, в отличие от математической и химической наук. Ранее мы проанализировали 6000 страниц медицинских текстов и обнаружили, что в медицинской науке также практически не встречаются термины-эпонимы, состоящие из трех и более фамилий. А эпонимические термины с двумя фамилиями очень распространены (Какзанова 2011).

В настоящей статье были рассмотрены многофамильные термины-эпонимы в астрономической науке, т.е. термины, имеющие в своем составе два антропонима. Мы позволим себе утверждение, что астрономические термины-эпонимы свидетельствуют не о развитии параллельной мысли, а о сотрудничестве ученых. Этот вывод отличается от вывода Е.А. Лобач и от нашего собственного, сделанного на основании изучения большого количества математических, медицинских и химических терминов-эпонимов. Мы предположим, что это связано с небольшим количеством терминов-эпонимов в астрономической науке.

Литература

1. Англо-русский астрономический словарь. – М.: Изд-во Советская энциклопедия, 1971. – 504 с.
2. Какзанова Е.М. Из истории возникновения многофамильных терминов-эпонимов // Вестник МАПРЯЛ. - № 70. – 2012. – С. 35-38.
3. Какзанова Е.М. Лингвокогнитивные и культурологические особенности научного дискурса (на материале математических и медицинских терминов-эпонимов). – Автореферат дис. ... д.ф.н. – М., 2011. – 46 с.

4. Лобач Е.А. Имя собственное в немецкой математической терминологии // Теория и практика научно-технической лексикографии. Сборник статей. – М.: Русский язык, 1988. – С. 95-101.
5. Саидова М.Г. История формирования астрономической терминологии в сопоставляемых языках // Вестник Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики. - № 2. – 2012. – С. 206-212.
6. Цицин Ф.А. Астрономическая картина мира: новые аспекты // Астрономия и современная картина мира. – М.: ИФ РАН, 1996. – 247 с. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://philosophy.ru/iphras/library/zizin.html>.

Арзамасцева И.В., Халитова Э.М.

Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск

ПРЕДМЕТНО-ЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕРМИНОЛОГИИ ДОРОЖНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются основные концептуальные классы терминологии дорожного строительства и строится логико-понятийная схема данной терминосистемы.

Ключевые слова: терминология, дорожное строительство, логико-понятийная схема, концепт

Набор средств выражения в предметной области «дорожное строительство» имеет ряд общих для технической сферы черт, но, вместе с тем, и ряд особенностей. Основу лексического состава данной предметной области составляют «вербальные средства, имеющие тенденцию к формированию некоего ядра (центра), составляющего основной, наиболее функционально нагруженный лексико-семантический фонд, и периферии, роль которой существенно иная, но не менее значимая». (Никитина, 1987)

Дорожное строительство – это узкая специализация строительной отрасли, однако данная область включает в себя несколько направлений, характеризующихся своим набором терминов. Было изучено 3200 терминов, из них основную массу составляют лексемы, характеризующие подобласть «Строительство и ремонт», 31% – проектирование дорог и 32% – безопасность дорожного движения.

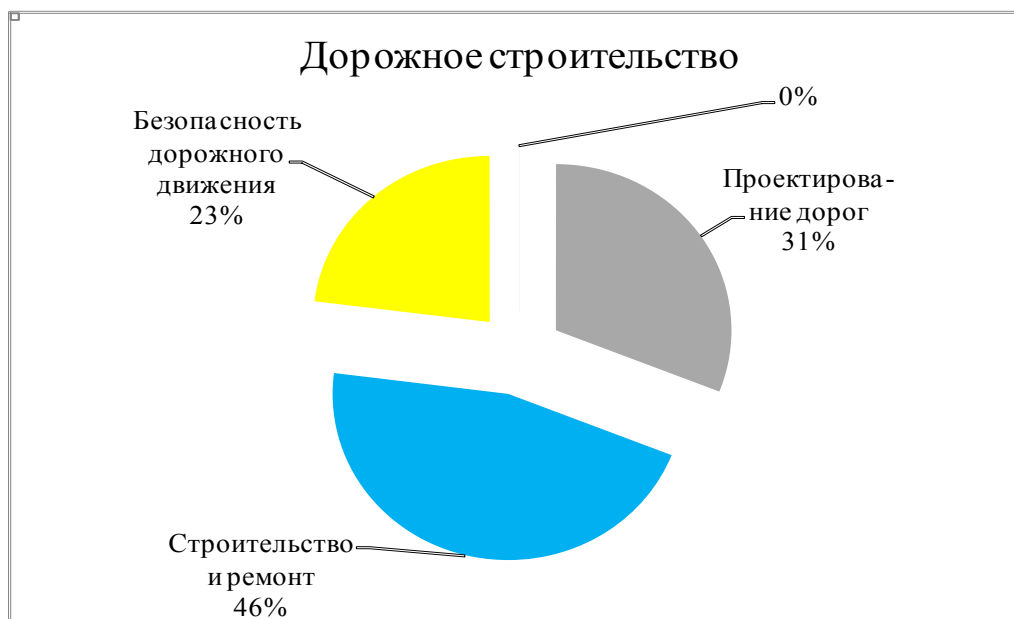


Рис. 1. Процентное соотношение дорожных терминов в соответствии с особенностями функционирования

1. **Проектирование дорог** – совокупность терминов, характеризующих предваряющие дорожное строительство процессы и документацию: *Baukosten* (расходы на строительство), *Bauhaushalt* (бюджет строительства), *Gerätetechnik* (техническое обеспечение), *Kapazitätseinsatzplanung* (планирование эксплуатации производственных мощностей), *Leistungsbeschreibung* (описание произведенных работ).

2. **Строительство, ремонт и техническое обслуживание дорог.** Данная группа включает в себя различные специфические для данной предметной области, наименования средств, позволяющих выполнять работу: *Anspritzen der Unterlage* (пропитка основания), *Befestigung* (дорожная одежда), *Straßenöl* (жидкий битум), *Brech- und Sortieranlage* (дробильно-сортировочная установка), *Bekleidungsschutzmauer* (защитные и удерживающие стенки), *Ingenieurkommunikationen* (инженерные коммуникации), *Fräsarbeiten* (фрезерная операция), *Fugen* (заделка швов).

3. **Безопасность дорожного движения** – группа терминов, характеризующих особенности эксплуатации дорог после их строительства или ремонта: *Durchgangstransport* (транзитный транспорт), *Bundesstrasse* (федеральная дорога), *Verkehrssicherheit* (безопасность дорожного движения), *hohe Belastung* (большая нагрузка), *Strasse mit der Niederbelastung* (дорога с небольшой нагрузкой), *Verkehrszeichen* (дорожный знак), *Ingenieurkommunikationen* (кольцевая автодорога), *Verkehrsleiteinrichtungenlinie* (линия разметки), *Flächen mit fließendem Verkehr* (участки с интенсивным движением), *Reisebusverkehr* (движение междугородних автобусов).

Данные концептуальные классы терминов входят в ядро семантического поля «Дорожная терминология». Периферию лексики составляют языковые единицы, которые часто присутствуют в специальной речи как индивидуально-авторские черты.

Для типовых текстов, представляющих предметную область «Дорожное строительство», характерно наличие общенаучных терминов, выражающих универсальные логико-философские категории, а также категорий и понятий нового типа, возникших в результате развития науки: *система, элемент, структура, модель, материал, единица, мобильность, эффективность, свойство, часть*. По мнению авторов учебника Культура русской речи «общенаучные средства выражения служат основой универсализации специального языка» (Граудина и др., 1999). Это необходимо для обучения высококвалифицированных специалистов (инженеров-дорожников) и создания единой стандартизированной терминологии.

Следует отметить, что, входя в состав универсальных средств выражения, общенаучные термины предполагают конкретизацию при использовании их в отдельных областях знания. Тем самым реализуется способность терминов к порождению производных (Никитина, 1987). Например, *Stoff (материал) – Bauhilfsstoffe (строительные ресурсы)*.

Предметно-логическая классификация терминов предполагает разделение их на группы, выделенные по определенным критериям. В нашем исследовании мы будем придерживаться классификации, выдвинутой авторами учебника Культура речи (Граудина и др., 1999), согласно которой термины делятся на слова, отражающие: самостоятельную сферу (область) деятельности, объект деятельности, субъект деятельности, средство деятельности и продукт деятельности. Можно сказать, что данная классификация носит экстралингвистический характер.

После изучения терминов в терминосистеме дорожного строительства были выделены следующие концепты:

1) Термины, именующие сферу деятельности, включают в себя названия научных дисциплин, отраслей техники, технологии производства; наименования проблем, решением которых занимаются конкретные науки. К таковым мы отнесем следующие немецкие термины: *computergestützter Entwurf – автоматизированное проектирование; Zivil- und Industriebauwesen – гражданское и промышленное строительство; Rheologie – реология, Development – девелопмент (включает комплекс строительных, инженерных и иных мероприятий над недвижимым имуществом, ведущих к качественным изменениям в состоянии земли, зданий и сооружений)*.

Данные термины не являются частотными в дорожной лексике, так она является узкоспециальной областью.

2) Термины, именующие объект деятельности в ходе исследования нам не встретились.

3) Термины, именующие субъект деятельности: *Ingenieur-dorogojnik* – *Strassenbauingenieur*; *geschulter Anwendungstechniker* (квалифицированный инженер); *Hersteller* – изготовитель; *Generalauftragnehmer* – генеральный подрядчик; *Generalentwerfer* – генеральный проектировщик.

Как мы видим, термины, обозначающие субъект деятельности, в большинстве своем, находятся в отношениях производности с терминами сферы деятельности.

4) Термины, именующие средства деятельности, включают несколько самостоятельных категориальных подконцептов:

а) орудия деятельности. Данная подгруппа характеризует устройства, применяемые при строительстве и ремонте дорог: *großfertige Schwarzdeckenfertiger* – серийный асфальтоукладчик; *Walze* – каток; *Verlegegerät* – укладчик; *Neigungsmesser* – креномер; *Kran* – кран; *Distanzmesser* – дальномер; *Stampfer- oder Handstampfer* – автоматизированный и ручной трамбовщик.

б) термины, именующие объект деятельности: *Rheologie, Geodäsie*..

с) процессы деятельности характеризуются некоторой «продолжительностью» какого-либо действия: *Wiederherstellung* – реконструкция; *Versprühen* – распыление; *Verlegung* – укладка; *Verkehrsfreigabe* – возобновление дорожного движения; *Verlängerung der Straßenbausaison* – продление срока строительства дороги; *Verdichten des Asphaltes* – уплотнение.

д) методы деятельности: *Technik der Verlegung* – метод укладки.

е) измерения (метрология в широком смысле слова). Данная группа слов тесно связана терминами, обозначающими орудия деятельности. В немецком языке такая группа терминов характеризуется присутствием термина «Messerung», общепринятого для технической терминологии: *Entfernungsmessung* – измерение дальности; *Inklinationsmesserung* – измерение угла наклона.

Целесообразным будет включение в данную группу терминологических сочетаний со словом «марка», так как данная лексема также несет в себе критерии оценки: *Betonsorte* – марка бетона по прочности; *Zementsorte* – марка цемента; *Ziegelart* – марка кирпича.

5) Термины, именующие продукты деятельности, охватывают широкий круг разного рода результатов деятельности: *ablaufendes Bindemittel* – пассивный цементный раствор; *angrenzende Asphaltfläche* – смежная асфальтированная территория; *Asphaltnischgut* – асфальтовая смесь; *Antidröhnplatte* – звукопоглощающий листовый материал;

Bitumenemulsion – битумная эмульсия; *Deckschicht* – покрытие; *Gussasphalt* – литой асфальт.

6) Термины, именующие производственные материалы: *Asphalt* – асфальт, *Beton* – бетон, *Scotter* – щебень, *Kies* – гравий, *Splitt* – мелкий щебень, *Makadam* – макадам, *Zement* – цемент, *Грунт* – Grund.

7) Термины характеризующие понятия связанные с дорожным покрытием: *Isolationsdecklage* – изолирующая прослойка; *Bankette* – обочина, *Gerinnen* – лоток, *Kufe* – корыто, *Kolktafel* – кольктафель.

Иногда одни и те же реалии могут одновременно входить в несколько групп. Например, термином «асфальт» можно обозначить и материал (орудие деятельности), и результат деятельности. В целом, для дорожных терминов характерно обилие элементов, характеризующих именно средства деятельности, это обусловлено, в первую очередь, исключительно прикладной направленностью данной отрасли.

Опираясь на данную классификацию можно выделить семь самостоятельных лексических групп и представить их в виде логико-понятийной схемы, состоящей из данных концептов:

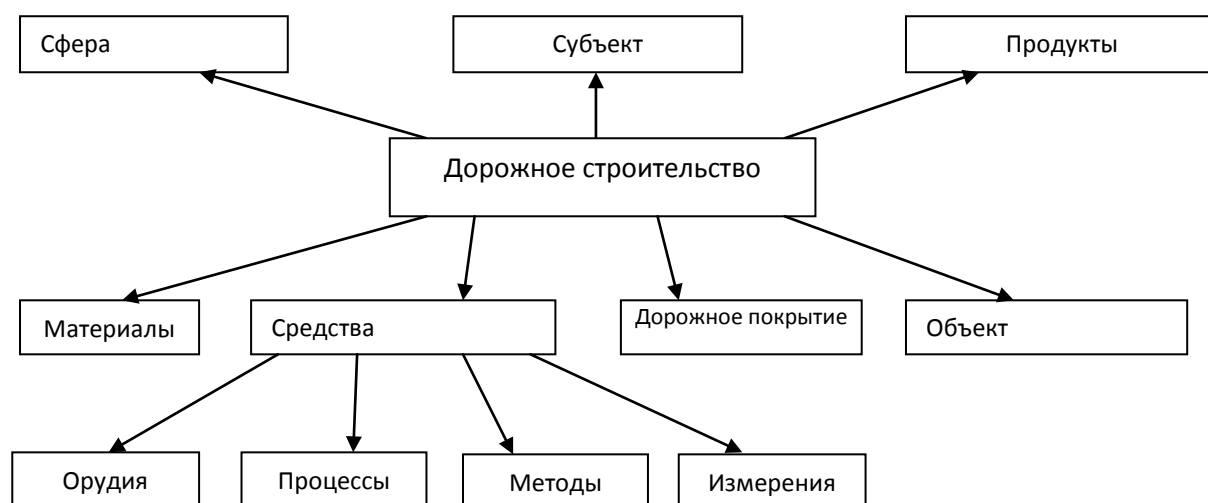


Рис. 2. Логико-понятийная схема терминосистемы «Дорожное строительство»

При работе по систематизации терминологии было необходимо составить документационный тезаурус, на основе которого был построен электронный словарь-гlossарий терминосистемы «Дорожное строительство». Термины отбирались методом сплошной выборки, источниками послужили тексты отечественных и международных стандартов (ГОСТ), типовые тексты и строительная документация по дорожному строительству на немецком и русском языках, справочники строительной терминологии.

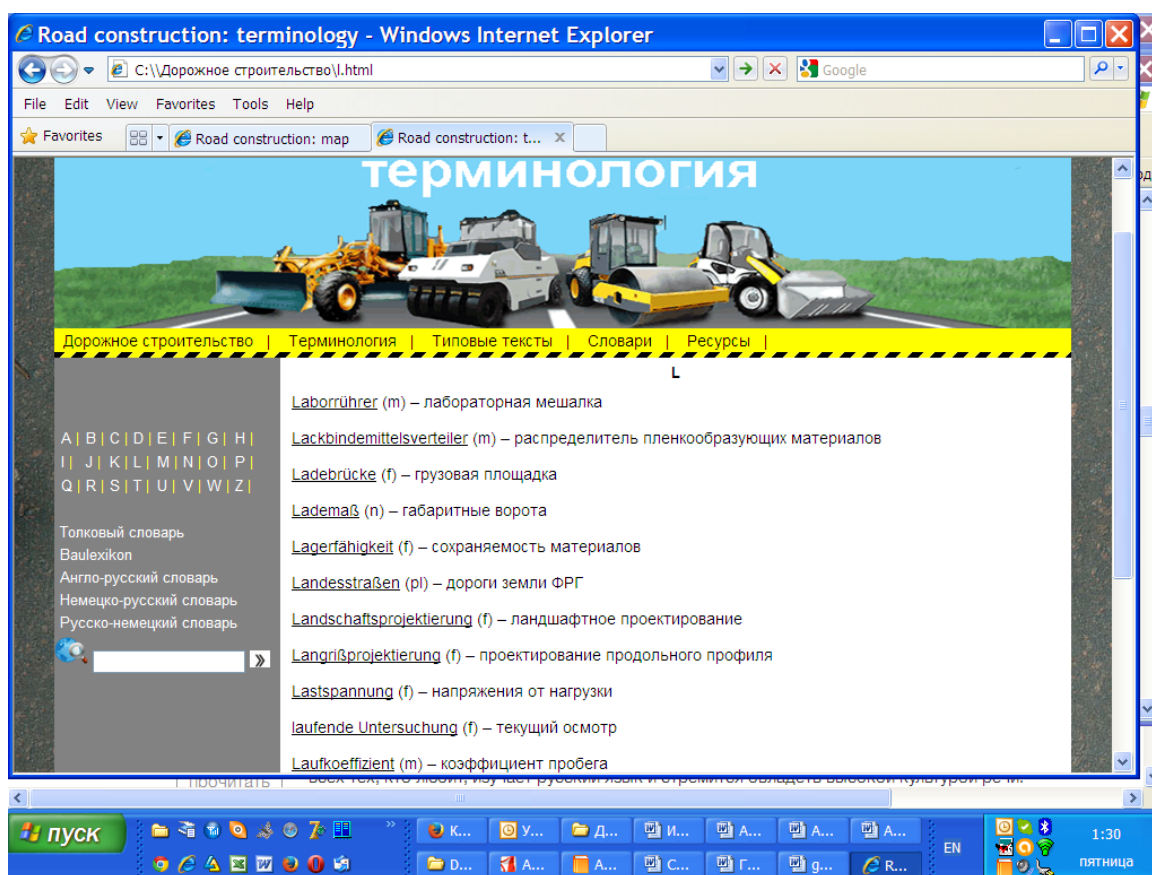


Рис. 3. Страница электронного словаря

В словарь вошло 3200 немецких, английских и русских терминов по дорожному строительству, включая аббревиатуры и многокомпонентные сочетания.

Литература

1. Никитина С.Е. Семантический анализ языка науки. – М., 1987. – 163 с.
2. Культура русской речи. Учебник для вузов. Под ред. проф. Л.К. Граудиной и проф. Е.Н. Ширяева. – М., 1999. – 560 с. – Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/graudina_shiryaev_spiking_culture/1.aspx

Желтухина М.Р.
Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
г. Волгоград

ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ НОМИНАЦИИ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ В МЕДИАЖАНРЕ «ПОПУЛЯРИЗАЦИОННАЯ СТАТЬЯ» (1)

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы семантической номинации и интерпретации в медиажанре «популяризационная статья». Данные проблемы обусловлены лексическими особенностями популяризационной статьи. Выявляются основные лексические средства, применяемые в популяризационной статье.

Ключевые слова: медиадискурс, медиажанр, «популяризационная статья», семантическая номинация, интерпретация, лексические средства.

Трудность написания популяризационной статьи обусловлена не только выбором актуальной темы и правильным оформлением мысли, но и корректным употреблением лексики. Медиажанр «популяризационная статья» (Желтухина 2003; Желтухина, Макарова 2012; 2014) отличается необыкновенной широтой тематики, может касаться любой темы, попавшей в центр общественного внимания, напр., технологии проведения ежегодных спортивных состязаний. Это, несомненно, сказывается на языковых особенностях данного жанра: возникает необходимость включать специальную лексику, требующую пояснений, а иногда и развернутых комментариев. Среди постоянно освещаемых тем в популяризационных статьях, в первую очередь, следует назвать политику (информацию о деятельности правительства и парламента, выборах, партийных мероприятиях, о заявлениях политических лидеров, о внутренних и внешних политических действиях). В текстах на эту тему регулярно встречаются различные нейтральные, терминологические и клишированные слова и словосочетания. Напр., *фракция, коалиция, кандидат, лидер, законопроект, демократы, оппозиция, федерализм, консерватизм, радикалы, предвыборная кампания, парламентские слушания, оживленная дискуссия, второй тур, избирательный штаб, рейтинг политика, нижняя палата, доверие избирателей, депутатский запрос, парламентское расследование, общественное согласие и др.* Экономическая тематика также часто присутствует в популяризационных статьях и ее освещение невозможно без таких лексико-фразеологических единиц. Напр., *бюджет, инвестиции, инфляция, аукцион, арбитраж, аудит, сырье, лицензирование, банкротство, монополизм, акционерное общество, естественные монополии, рынок труда, таможенные пошлины, курс акций и*

др. Названная выше лексика употребляется и в других жанрах, но в популяризационной статье она призвана создать реальную картину событий и заинтересовать целевую аудиторию, донести информацию о товаре, услуге или личности.

Для жанра популяризационной статьи характерно применение оценочной лексики, обладающей сильной эмоциональной окраской, способной привлечь внимание адресата и донести до него развернутую информацию, передать ему впечатления журналиста об этих событиях и отношение к ним. Напр., *позитивные перемены, энергичный старт, безответственное заявление, твердая позиция, безумная авантюра, политический спектакль, ангажированная пресса, галопирующая инфляция, казарменный коммунизм, идеологический бульдозер, нравственная холера и др.* Оценка выражается либо определением к существительному, либо метафорическим наименованием явления. Соотношение двух групп стилистических средств в языке СМИ – признаваемого и отвергаемого – зависит от информационной политики массмедиа, т.е. внешних для языка причин и отражается на стилистической окраске употребляемых в речи языковых средств, в том числе на нейтральных вне текста лексемах. «В семантическую сферу признаваемого входят все предметы мысли (т.е. лица, документы, организации, события и т.п.), которые считаются позитивными с точки зрения органа информации и риторической позиции автора текста массовой информации. В семантическую сферу отвергаемого входят все предметы мысли, которые считаются негативными» (Рождественский, 1996: 249). На основе семантической группы признаваемых стилистических средств пишутся популяризационные статьи личностного профиля, провоцирующие повышенный интерес к личности благодаря сообщению ранее неизвестной информации. Напр., *Для объяснения своей концепции неотъемлемой эффектности, Бернетт часто приводил пример рекламной кампании для American Meat Institute. После долгих размышлений, как он писал, «мы пришли к выводу, что образ мяса должен быть зрелым и мужественным, что лучше всего выражалось красным мясом». Показ сырого мяса в рекламных объявлениях в то время считался очень необычным и даже непристойным. Бернетт с энтузиазмом решил нарушить это неписаное правило и создал рекламные объявления, занимавшие целые страницы, на которых изображались толстые куски мяса на ярко-красном фоне. «Красное на красном было задумано специально, – говорил он позже. – Таким образом, мы хотели подчеркнуть концепцию красного, мужественность и все остальное, что мы пытались этим выразить». Это была концепция неотъемлемой эффектности продукта в ее чистейшей форме». Бернетт также подчеркивал необходимость использования «простых народных» слов, от которых исходили эманации человечности и гуманности, что делало рекламу привлекательной, а не надоедливой или угрожающей. Напр., такие фразы, как «У каждой хорошей сигареты должен быть вкус сигарет*

Winston» («*Winston tastes good like a cigarette should*»). Бизнес-философия Бернетта базировалась на его знаменитом высказывании: «Пытаясь достать звезду с неба, можешь и не всегда получаешь желаемое, но уж точно не окажешься с комком грязи в руке». (http://www.elitarium.ru/2003/12/16/leo_bern timers_1891_1971.html) Из приведенного примера популяризационной статьи личностного профиля видно, что статья написана нестандартно, в занимательной манере, что позволяет привлечь внимание адресата. В статье излагаются неизвестные факты из жизни знаменитого человека, что само по себе интригует.

В жанре «популяризационная статья» доминирует многозначность слов трех типов: 1) употребление нейтрального слова или специального термина в переносном значении, придающее публицистическую окраску, напр., *пакет* (молока, пакет предложений/законов); (тихие, практические) *шаги*; *формат* (книги, переговоров); 2) развитие многозначности как общеязыковой процесс, отражающийся и закрепляющийся в СМИ, демонстрирующий неочевидность соотношения прямого и переносного значений, напр., *приоритет* – *первенство*, *преимущественное право*; *модель* – *схема*, *образ*; *манекенищица*; *стилист* – *специалист по стилистике*; *мастер литературной речи*; *парикмахер*; в отдельных популяризационных статьях реализующийся вследствие неточного употребления слова, напр., *экология* – *наука о состоянии природной среды и ее защите*; *состояние окружающей среды*; 3) метафоризация (переносное значение на основе сходства с целью оказания воздействия на адресата) как средство экспрессии, выражения оценки и эмоционального отношения к предмету речи, напр., некоторые медицинские метафоры в экономике, связанные с лечением и лекарствами: *оздоровление финансов*, *финансовые инъекции*, *шоковая терапия*, *реанимация промышленности и т.п.*; украшая речь по форме, метафоры нередко затрудняют восприятие содержания, прикрывают демагогию и давление на адресата. При обсуждении экономических и политических тем в популяризационной статье избыток метафор ведет к подмене логического рассуждения эмоциональным спором, воздействию на адресата яркостью, свежестью, броскостью слов и создаваемых образов, а не силой доводов, что способно запутать адресата, а иногда и самого адресанта.

Характерным для популяризационной статьи является использование синонимов в целях избегания повтора, усиления эмоциональности высказывания или же уточнения наименования явления, а тем самым и для его более верной характеристики. Напр., *обстановка* – *положение* – *ситуация*; *комментатор* – *обозреватель* – *эксперт* – *аналитик*; *специалист* – *профессионал* – *мастер своего дела*. Синонимические связи возникают и преобразуются в отдельных значениях слов, а не во всем слове в целом, поэтому одно и то же слово может входить в разные ряды синонимов, напр., слово *конфликт* может быть синонимом к слову *война* или к слову *скандал*;

слово *экстремист* может быть синонимом к слову *террорист* или к сочетанию *человек крайних (необычных) политических взглядов*. Эти свойства синонимов необходимо учитывать при их употреблении в контексте. Синонимы применяются не только как эквивалентные наименования одного и того же предмета, но и как средство разграничения понятий.

Изменения в обществе всегда отражаются в языке и, прежде всего, в лексике: в употреблении слов, в развитии многозначности, в изменении структуры связей между словами. Основную лексическую группу в рассмотренных популяризационных статьях составляют слова именующие, т.е. слова, за лексическим значением которых стоят понятия о предмете, услуге, личности: именующие предмет: все живое, вещь, явление – имена существительные; признак непроцессуальный – прилагательные, наречия, предикативы; признак процессуальный – глаголы; предмет или непроцессуальный признак по числу, количеству – счетные слова. Менее значимы для популяризационных статей в лексическом плане слова указующие (местоимения, т.е. слова, указывающие на предмет как все живое, вещь, явление; на непроцессуальный признак; местоимения-связки); слова собственно связующие (союзы, предлоги, связки и их аналоги); слова собственно квалифицирующие (модальные слова и сочетания, частицы и их аналоги, междометия). Часто в популяризационных статьях можно встретить сокращения – слова или словосочетания с пропуском части знаков; сокращенная форма слова или словосочетания, читаемая по буквам; слова, образованные из начальных букв слов или словосочетаний, произносимые как единое слово, при наличии расшифровки при первом упоминании преимущественно во вступительном абзаце популяризационной статьи. Напр., *Displaced Persons Linking System / Система связи потерявшихся в результате катастроф (DPLS)* (<http://www.koryazhma.ru/articles/all/abreveatura.asp>); *General Agreement on Tariffs and Trade / Генеральное соглашение по тарифам и торговле (GATT)* (<http://www.koryazhma.ru/articles/all/abreveatura.asp>); *European Free Trade Association / Европейская свободная торговая ассоциация (EFTA)* (<http://www.koryazhma.ru/articles/all/abreveatura.asp>)

Так же, стоит отметить, что в популяризационной статье зачастую используются слова из различных сфер жизни, профессий, направленные на целевую или широкую аудиторию. Заимствования из английского языка особенно многочисленны в российских популяризационных статьях, а в английском языке встречаются заимствования из латинского, французского, арабского, испанского и других языков. Напр., *дилерский центр, дистрибьютор компании, ремейк, брифинг, рейтинг, импичмент; machine, engine; market, government, parliament; В преддверии открытия международного Парижского мотор-шоу автоконцерн Nissan обнаружил первые официальные снимки рестайлинговой модификации популярного спорткупе 370Z 2013-го модельного года. Продажи спорткара в Европе*

запланированы на начало 2013 года. Обновленная модификация Nissan 370Z для европейского рынка мало чем отличается от модели, созданной для американского рынка, дебютировавшей в начале нынешнего года в Чикаго. Прогнозируемая цена спорткара в базовой комплектации составит около 30 000 евро, что делает его достаточно конкурентоспособным представителем в своем классе (http://www.mflife.ru/article/article_117/). Представленные примеры указывают на наличие тенденции к упрощению лексических рамок между языками за счет заимствований.

Термины – слова или словосочетания, точно и однозначно именующие понятия и их соотношение с другими понятиями в пределах специальной сферы (частотны в статьях для целевой аудитории, напр., в статьях на технические темы). Все более распространенным в популяризационных статьях становится употребление терминов из различных сфер деятельности, как, напр., из сферы IT-технологий в статье, посвященной выбору нетбука (портативного компьютера): *В нетбуках жесткий диск заменен SSD и HDD накопителями. SSD – это твердотельный накопитель, который выдержит любую нагрузку. У него высокая скорость, он не сильно нагревается во время работы и издает минимум звука. Но если хотите использовать большой объем памяти, то тут подойдет HDD – механический накопитель – клавиатура и тачпад. Большинство нетбуков не могут похвастаться удобной клавиатурой. Но производители стараются найти выход из данной ситуации, создавая эргономичную клавиатуру. Если вы выбираете нетбук, сто вы должны попробовать напечатать несколько слов, таким образом, сможете подобрать оптимальный вариант «под себя». Так как нетбук – это переносная техника и будет установлена в основном на коленях, то очень часто будет использоваться тачпад. На некоторых моделях они очень мелкие, а на других этот элемент делают полноразмерным. – дополнительные устройства. Все нетбуки имеют модуль Wi-Fi, 3G модуль, порт HDMI и Bluetooth. Эти сетевые интерфейсы обязательно комплектуются, так как основная работа нетбука заключается в работе в сети* (http://www.mflife.ru/article/article_103/).

Профессионализмы – слова, являющиеся принадлежностью речи представителей определенной профессии, которые можно заменить синонимом из общеупотребительных слов; слова полуофициального характера, названия специальных понятий и предметов в различных ремеслах и промыслах (в популяризационных статьях встречаются не часто, подчеркивают направленность текста на определенную аудиторию). Напр., *Мы подскажем, как выбрать хостинг-провайдера, чтобы разместить ваше приложение в интернете; В рамках описания процесса разработки приложения мы расскажем о таких важных темах, как распределение функционала по модулям и объектные конструкции языка Javascript* (<http://knowhow.virtech.ru/qa/1332.1>). Данные примеры принадлежат к сфере информационных технологий и являются профессионализмами

программистов, продвинутых компьютерных пользователей. Соответственно, можно сделать вывод, что данная статья направлена на довольно узкую аудиторию. Зачастую в популяризационных статьях используется простая и доступная лексика, исключающая неправильное понимание, организованная в рамках тематических групп «передовые компьютерные технологии», «образование», «наука», «искусство», «развлечение». Общей особенностью лексики, употребляемой в российских и британских популяризационных статьях является широкое распространение экономических терминов, чаще всего находящихся в основном тексте.

Проанализированные примеры популяризационных статей демонстрируют возможность употребления терминологической лексики с учетом количественной и качественной характеристик адресата: 1) доступная информация с расшифровками терминов при необходимости, если популяризационная статья рассчитана на широкую аудиторию, и без расшифровки, если статья адресована целевой аудитории, 2) информация с вынесенными терминами, техническими данными и т.п. в приложение для редактора. Напр., *Компания предлагает базы данных, инструменты и программные продукты с сопутствующими услугами по консалтингу, обучению и поддержке в более чем 145 странах мира. (<http://www.ipppou.ru/article.php?idarticle=003227>) (КОНСАЛТИНГ – деятельность специальных компаний, заключающаяся в консультировании производителей, продавцов, покупателей по широкому кругу вопросов экономики, финансов, внешнеэкономических связей, создания и регистрации фирм, исследования и прогнозирования рынка товаров и услуг, инноваций) (Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь).*

Итак, в результате исследования установлено, что проблемы семантической номинации и интерпретации в медиажанре «популяризационная статья» обусловлены лексическими особенностями популяризационной статьи. Одной из наиболее популярных тем для популяризационных статей является политика, соответственно частотность применения профессионализмов, терминов, клишированных слов и словосочетаний возрастает. Очень распространены в популяризационных статьях оценочные лексические единицы, указывающие и именующие слова, заимствования, метафоры.

Литература

1. Исследование реализовано при финансовой поддержке Минобрнауки России для выполнения государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части государственного задания (код проекта: 1417, этап 2).

2. Желтухина М.Р. Тропологическая суггестивность массмедиаального дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ: монография. – М.: Ин-т языкозн. РАН; Волгоград: Изд-во ВФ МУПК, 2003. – 656 с.
3. Желтухина М.Р., Макарова Ю.А. О жанре «популяризационная статья» в современном медиадискурсе // Лингвистика речи. Медиастилистика: колл. монография, посв. 80-летию проф. Г.Я. Солганика. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 528 с. – С. 302-319.
4. Желтухина М.Р., Макарова Ю.А. Современный медиадискурс: лексико-грамматические особенности жанра «популяризационная статья» | Modern media discourse: lexical and grammatical features of the genre «popularization article» (раздел в колл. монографии) // Человек и его дискурс – 4. Коллект. монография / Отв. ред. М.Р. Желтухина. – М.: ООО ИЦ Азбуковник, 2014. – 399 с. – С. 9, 114-123, 351.
5. Рождественский Ю.В. Общая филология. – М.: Новое тысячелетие, 1996. – 199 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Арзамасцева Иветта Вячеславовна** – к.т.н., доцент кафедры «Прикладная лингвистика» Ульяновского государственного технического университета (г. Ульяновск).
2. **Аристова Елена Валерьевна** – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Ульяновского государственного технического университета (г. Ульяновск).
3. **Арошидзе Марине Вадимовна** – д.ф.н., профессор, руководитель департамента славистики Батумского государственного университета им. Шота Руставели (г. Батуми, Грузия).
4. **Арошидзе Нино Юрьевна** – д.ф.н., профессор Батумского государственного университета им. Шота Руставели (г. Батуми, Грузия).
5. **Атстидис Дебора (Atstidis Deborah)** – Professor, School of Business & Information Technology, Kaplan University, USA (США).
6. **Бикулова Гузель Рифатовна** – к.п.н., доцент Уфимского государственного авиационного технического университета (г. Уфа).
7. **Васильева Татьяна Вячеславовна** – ассистент кафедры «Иностранные языки» Ульяновского государственного технического университета (г. Ульяновск).
8. **Галашева Вера Владимировна** – учитель иностранного языка, МКОУ СОШ №3, (г. Мирный, Архангельская область).
9. **Гапотченко Надежда Евгеньевна** – к.ф.н., доцент Горловского института иностранных языков, ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет» (г. Артемовск, Украина).
10. **Глухова Екатерина Алексеевна** – начальник отдела академической мобильности и международных образовательных программ УМиИД, ассистент кафедры «Иностранные языки» Ульяновского государственного технического университета (г. Ульяновск).
11. **Гребень Татьяна Мечеславовна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков Барановичского государственного университета (г. Барановичи, Белоруссия).
12. **Грег Фран (Gregg Fran)** – Professor, Composition Department, School of General Education, Kaplan University (США).
13. **Гришаева Людмила Ивановна** – д.ф.н., профессор кафедры немецкой филологии Воронежского государственного университета (г. Воронеж).
14. **Доборджгинидзе Дали Тариеловна** – д.ф.н., профессор Батумского государственного университета им. Шота Руставели (г. Батуми, Грузия).
15. **Желтухина Марина Ростиславовна** – д.ф.н., профессор кафедры английской филологии Института иностранных языков Волгоградского государственного социально-педагогического университета (г. Волгоград).

- 16. Какзанова Евгения Михайловна** – д.ф.н., профессор Российского университета дружбы народов (г. Москва).
- 17. Любанец Ирина Ивановна** – старший преподаватель факультета славянских и германских языков Барановичского государственного университета (г. Барановичи, Белоруссия).
- 18. Матросова Татьяна Ахметовна** – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Ульяновского государственного технического университета (г. Ульяновск).
- 19. Мокрая Ольга Николаевна** – к.ф.н., доцент Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет» (г. Артемовск, Украина).
- 20. Мусорина Екатерина Ивановна** – начальник отдела приема и командирования УМиИД Ульяновского государственного технического университета (г. Ульяновск).
- 21. Петрова Лариса Михайловна** – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Ульяновского государственного технического университета (Ульяновск).
- 22. Петруниина Ольга Николаевна** – заведующая учебно-методическим кабинетом УО Барановичского государственного университета (г. Барановичи, Белоруссия).
- 23. Пилюгина Ольга Петровна** – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Ульяновского государственного технического университета (Ульяновск).
- 24. Пуник Инна Александровна** – к.ф.н., доцент кафедры общего и германского языкознания Ульяновского государственного университета (г. Ульяновск).
- 25. Соснина Екатерина Петровна** – к.т.н., доцент, зав. кафедрой «Прикладная лингвистика» Ульяновского государственного технического университета (Ульяновск).
- 26. Сытник Юлия Андреевна** – ассистент кафедры «Иностранные языки» Ульяновского государственного технического университета (г. Ульяновск).
- 27. Тавдгиридзе Лела Османовна** – д.ф.н., профессор Батумского государственного университета им. Шота Руставели (г. Батуми, Грузия).
- 28. Такидзе Майя Джемаловна** – аспирант Батумского государственного университета им. Шота Руставели (г. Батуми, Грузия).
- 29. Трубникова Наталья Валерьевна** – воспитатель-предметник учебного курса, Ульяновское гвардейское суворовское военное училище МО РФ (г. Ульяновск).
- 30. Тсокакцидоу Димитра (Tsokaktsidou Dimitra)** – к.ф.н., доцент кафедры немецкого языка и литературы университета им. Аристотеля (г. Салоники, Греция).

- 31. Фефилов Александр Иванович** – д.ф.н., профессор, заведующий кафедрой общего и германского языкознания Ульяновского государственного университета (г. Ульяновск).
- 32. Фуссел Галия (Fussell Galia)** – Ph.D., Professor, Composition Department, School of General Education, Kaplan University (США).
- 33. Хусаинова Римма Раисовна** – старший преподаватель Казанского государственного аграрного университета (г. Казань).
- 34. Чамина Олеся Григорьевна** – старший преподаватель кафедры «Прикладная лингвистика» Ульяновского государственного технического университета (г. Ульяновск).
- 35. Чен Бейя (Chen Beijia)** – старший преподаватель кафедры германской филологии Пекинского университета авиации и космонавтики (г. Пекин, Китай).
- 36. Шавладзе Теа Дурмишхановна** – к.ф.н, профессор Батумского государственного университета им. Шота Руставели (г. Батуми, Грузия).
- 37. Шарафутдинова Насима Саетовна** – к.ф.н., профессор, зав. кафедрой «Иностранные языки» Ульяновского государственного технического университета (г. Ульяновск).
- 38. Шахман Инна Сергеевна** – ассистент кафедры «Иностранные языки» Ульяновского государственного технического университета (г. Ульяновск).
- 39. Шляхтина Елена Васильевна** – к.ф.н., старший преподаватель Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль).
- 40. Шотадзе Кетеван Нуриевна** – профессор Батумского государственного университета им. Шота Руставели (г. Батуми, Грузия).
- 41. Штейнметц Мария (Steinmetz Maria)** – к.ф.н., доцент Берлинского технического университета (г. Берлин, Германия).

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
-------------------	---

Секция 1. Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков

А.И. Фефилов Технологии обучения мышлению на языке (чтение вслух с пониманием).....	6
Л.О. Тавдгиридзе, К.Н. Шотадзе Метод развития письменной речи «пирамидная история» и особенности его употребления.....	15
Galia Fussell, Fran Gregg, Deborah Atstidis Language acquisition is more than conversation.....	21
Т.А. Матросова Обучение ознакомительному чтению на иностранном языке в техническом вузе.....	25
М.Д. Такидзе Эффективные стратегии развития навыка чтения.....	30
Г.Р. Бикулова Sprechen lernen durch Beschreibung.....	34
Galia Fussell, Fran Gregg Online education: benefits and difficulties.....	40
В.В. Галашева Особенности формирования УУД на уроке иностранного языка.....	44
Т.М. Гребень Проблемные ситуации и их использование в процессе обучения иностранному языку.....	49
Maria Steinmetz “Deutsch für Ingenieure“ – ein neues Lehrbuch für Fortgeschrittene.....	54

И.И. Любанец, О.Н. Петрунина Обучение профессионально-ориентированному иноязычному общению студентов неязыковых специальностей.....	58
Р.Р. Хусаинова Развитие навыков профессиональной коммуникации у студентов неязыковых вузов.....	64
Ю.А. Сытник The communicative approach in teaching foreign languages.....	67
Л.М. Петрова Когнитивно-коммуникационный подход при организации речевой деятельности.....	73
И.С. Шахман Диалог как ведущий метод коммуникативного обучения в методике преподавания русского языка как иностранного.....	78
О.Г. Чамина Предпосылки интеграции технологий продуктивного обучения иностранным языкам на базе очно-заочной формы обучения направления «Лингвистика».....	83
Д.Т. Доборджгинидзе Сравнительно-сопоставительное эссе в процессе преподавания РКИ в вузе.....	86
Т.Д. Шавладзе / T.D. Shavladze The importance of teaching proverbs at English language lessons at the universities.....	92
О.П. Пилюгина Методы оптимальной работы с текстом на иностранном языке.....	96

**Секция 2. Современные вопросы лингвострановедения,
транслятологии и межкультурной коммуникации**

Н.Е. Гапотченко Лингвокультурологический аспект официальных франкоязычных дискурсов в XX-XXI столетиях.....	101
Л.И. Гришаева Содержание культурно специфических стереотипов и организация медиатекстов об инокультурной реальности.....	106
Н.В. Трубникова Интеллектуальные игры как средство достижения эффективной межкультурной коммуникации в процессе развития профессионально значимых качеств личности.....	112
М.В. Арошидзе, Н.Ю. Арошидзе Художественный текст как культурный код нации и проблемы его перевода.....	117
Dimitra Tsokaktsidu Übersetzung und Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht: eine empirische Studie.....	123
О.Н. Мокрая Эволюция переводческих концепций (пары языков: французский – украинский).....	129
Е.П. Соснина Переводческий учебный проект «Юнитех»: опыт участия технического вуза.....	133
Е.И. Мусорина К вопросу о лингвокультурологической компетенции.....	137
Е.А. Глухова Преимущества развития международной проектной деятельности в современном вузе.....	141
Ю.В. Титова К вопросу об особенностях и типах научно-технического перевода....	145

**Секция 3. Актуальные вопросы термина, отраслевых терминологий и
инновационные методы в исследовании языка**

Н.С. Шарафутдинова К вопросу о типологии специальной лексики.....	151
Beijia Chen Kontrastive Analyse der Cleftsätze im Deutschen und der Shi...de- Konstruktionen im Chinesischen.....	158
Е.В. Шляхтина Особенности политкорректной номинации учащихся в системе образования США.....	166
И.А. Пуник Просодические характеристики стилистических повторов в звучащем тексте (на материале лингво-акустического анализа фрагмента немецкого художественного фильма «Платонов»).....	171
Т.В. Васильева Концептуальная метафора как метод когнитивной лингвистики: обзор современных исследований.....	175
Е.В. Аристова Глобальный английский.....	179
Е.М. Какзанова Многофамильные термины-эпонимы в астрономической науке.....	182
И.В. Арзамасцева Э.М. Халитова Предметно-логическая характеристика терминологии дорожного строительства в немецком языке.....	187
М.Р. Желтухина Проблемы семантической номинации и интерпретации в медиажанре «популяризационная статья».....	193
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	200

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Международная научно-практическая конференция
(г. Ульяновск, 20 января 2015 года)

Сборник научных трудов

Ответственная за выпуск Н.С. Шарафутдинова

Технический редактор М.В. Теленкова

ЛР №020640 от 22.10.97.

Подписано в печать 24.02.2015. Формат 60×84/16.

Усл. п. л. 12,09. Тираж 100 экз. Заказ 182.

Ульяновский государственный технический университет
432027, Ульяновск, Сев. Венец, 32.

ИПК «Венец» УлГТУ, 432027, Ульяновск, Сев. Венец, 32.