Магия ИННО: 
новое в исследовании языка
и методике его преподавания
Материалы Второй научно-практической конференции
(Москва, 24–25 апреля 2015 г.)
Том 2
Секции 5–8
Магия ИННО: 
новое в исследовании языка 
и методике его преподавания
Материалы Второй научно-практической конференции
(Москва, 24–25 апреля 2015 г.)
Том 2
Секции 5–8

Издательство
МГИМО–Университет
2015
Во второй том сборника вошли секционные доклады, посвященные использованию современных технических средств и мультимедийных технологий в преподавании иностранных языков, особенностям формирования иноязычной коммуникативной компетенции специалистов в области международных отношений и других специальностей, актуальным вопросам лингводидактики, а также вопросам теории и практики перевода.

Сборник включает контактную информацию об авторах, которые приехали на конференцию из российских и зарубежных университетов.

Данный сборник предназначен для преподавателей иностранного языка и исследователей, интересующихся вопросами теории и практики преподавания иностранных языков в высшей школе.
Содержание

Секция 5  
Лингводидактика ..........................................................................................................................15

Logic of the Future: Teaching Futurity to Adults With a Dominant Logical-Mathematical Intelligence  
S. A. Iferov ................................................................................................................................................17

Integration of Communication and Reflection in EAP: Benefits and Challenges  
Olga A. Almabekova ........................................................................................................................ 21

Развитие межкультурной компетенции в сфере делового общения при изучении немецкого языка  
Р. И. Бабаева ....................................................................................................................................... 26

Компетентностный подход в обучении немецкому языку как второму иностранному  
Н. В. Базина .......................................................................................................................................... 29

Эволюция системы тестирования в иноязычном образовании  
Е. В. Белькова ..................................................................................................................................... 35

Специфика преподавания английского языка как языка делового общения  
А. Ю. Бессалов .................................................................................................................................... 39

Повседневная речь как материал для преподавания в иностранной аудитории: корпусный подход и речевая лексикография  
Н. В. Богданова-Беглярян ................................................................................................................... 44

К вопросу обучения студентов из КНР диалогической речи на английском языке (на начальном этапе)  
С. Л. Божик ........................................................................................................................................... 49

The Aila Linguistic Congress of 2014: a View From Russia  
Olga R. Bondarenko ........................................................................................................................ 53

Искусствоведческие и музыковедческие тексты: проблемы перевода  
А. В. Бояркина .................................................................................................................................... 58

Когнитивно-дискурсивный подход к обучению устному переводу (на примере жанра house-keeping comments)  
В. Л. Бурова ........................................................................................................................................ 64

Language Education in Slovak Universities: Interdisciplinary Approach  
O. L. Byessonova, E. Smetanova’ ................................................................................................... 68

Мотивирующая роль видео в процессе преподавания иностранных языков студентам языковых факультетов  
А. Ю. Волкова .................................................................................................................................... 76
<table>
<thead>
<tr>
<th>Title</th>
<th>Author(s)</th>
<th>Page</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Особенности взаимодействия текста и изображения в иконотексте (на материале искусствоведческого комментария к картине “Грачи прилетели”)</td>
<td>А. М. Волоскович</td>
<td>80</td>
</tr>
<tr>
<td>Why Do Student Presentations and Discussion Boards Work So Well? A Work in Progress</td>
<td>Marianna Goral</td>
<td>85</td>
</tr>
<tr>
<td>Информационные технологии как средство оценивания учебных достижений студентов вузов, изучающих иностранный язык</td>
<td>А. В. Гребенщиков, О. В. Суслова</td>
<td>91</td>
</tr>
<tr>
<td>Феномен толерантности: проблема статуса</td>
<td>Н. О. Григорьева</td>
<td>96</td>
</tr>
<tr>
<td>Виды заданий при работе с текстом на уроках мультимедия</td>
<td>В. А. Демина</td>
<td>100</td>
</tr>
<tr>
<td>Технология 3D в лингводидактике: цели, приемы, эффективность</td>
<td>Д. А. Демина, О. В. Негодова</td>
<td>107</td>
</tr>
<tr>
<td>Формирование навыков правового мышления и содержание обучения иностранному языку студентов-юристов</td>
<td>Н. Н. Дианина</td>
<td>112</td>
</tr>
<tr>
<td>Современные подходы к исправлению речевых ошибок при обучении английскому языку</td>
<td>Е. Е. Долгалёва</td>
<td>117</td>
</tr>
<tr>
<td>Структура “артыкль + существительное” в английском языке как лингводидактическая проблема</td>
<td>Е. А. Долгина</td>
<td>122</td>
</tr>
<tr>
<td>Особенность профессионально ориентированного обучения немецкому языку студентов бакалавриата</td>
<td>А. М. Ионова</td>
<td>128</td>
</tr>
<tr>
<td>Экзамен международного формата как средство итогового контроля инозычной компетенции студентов нелингвистических специальностей</td>
<td>С. Ю. Казанцева</td>
<td>133</td>
</tr>
<tr>
<td>Структура и содержание учебно-методического комплекса по спецпереводу (финансово-экономическая тематика)</td>
<td>М. Е. Коровкин</td>
<td>138</td>
</tr>
<tr>
<td>Специфика обучения студентов — военных переводчиков испанскому языку в условиях неязыкового вуза</td>
<td>А. С. Кукина</td>
<td>142</td>
</tr>
<tr>
<td>Почему современные учителя иностранного языка не могут приспособиться к инновациям в методике преподавания языка?</td>
<td>Т. О. Мамедова</td>
<td>147</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Содержание

Практическая аналитика в условиях академического капитализма
Н. Е. Медведева ...............................................................................................................................

Иноязычные СМИ в контексте вузовского обучения иностранным языкам
Н. Е. Меркиш ....................................................................................................................................

Лексико-грамматический компонент языковой компетенции и система его контроля в неязыковом вузе
И. Ф. Мусаелян ................................................................................................................................

Культурноведческий подход к обучению иностранным языкам: возможности концептуального анализа
И. А. Морозова ................................................................................................................................

Чтение-размышление как когнитивная операция
Ю. Н. Мухина ....................................................................................................................................

Формирование профессиональной компетенции студентов бакалавриата как теоретико-практическая задача лингводидактики
Н. К. Никонова ................................................................................................................................

Literary Text in The Language Classroom
Nataliya Panasenko ....................................................................................................................... 175

The Assessment of the Biological Determinants of Pronunciation in Foreigners Learning Polish
Danuta Pluta-Wojciechowska, Barbara Sambor ......................................................................... 187

Технология работы с вузовским учебником иностранного языка: от теории к практике
М. И. Полетаева ............................................................................................................................ 193

Мотивирующая роль видео в процессе преподавания иностранных языков студентам языковых факультетов
Е. Пореченкова, А. Волкова ...................................................................................................... 197

The Magic of Being a Good Teacher
Milica Prvulovic ........................................................................................................................... 202

Эффективные терминологические стратегии при обучении профессиональной коммуникации (на материале английской экономической терминологии)
Т. С. Росянова .............................................................................................................................. 208

Культурноведчески-ориентированные подходы в современной теории обучения иностранным языкам в вузе
В. В. Сафонова ............................................................................................................................ 214

Методологические основы создания современного курса “Страноведение Болгарии”
Р. С. Стоянова .............................................................................................................................. 219
Современные проблемы преподавания китайского языка на начальном уровне в России и пути оптимизации процесса обучения
П. Э. Струкова ................................................................................................................................ 224

Использование потенциальных возможностей китайского языка для повышения эффективности преподавания: язык, когниция, коммуникация
Г. В. Стручалина ................................................................................................................................ 229

Использование аудио- и видеоматериалов в обучении английскому языку для профессиональных целей
Н. В. Сухова ........................................................................................................................................ 233

Эволюция лингводидактики: от классического к постнеклассическому измерению
Е. Г. Тарева ........................................................................................................................................ 239

Концептуальная значимость мультикультурной толерантности в контексте лингводидактики
С. Л. Фесенко .................................................................................................................................... 244

Организованный хаос как методический принцип развития критического мышления на занятиях по иностранному языку в условиях современной общеобразовательной школы и вуза
К. С. Цыбизов ..................................................................................................................................... 250

Вербализаторы драматургии медиаполитического дискурса (на примере украинского кризиса 2014–2015 гг.)
М. Н. Черкасова .................................................................................................................................. 255

Мотивация студентов при изучении профессионального иностранного языка
Л. С. Чикилева .................................................................................................................................. 259

Лингводидактический потенциал флоролингвистических элементов в презентации прямой речи (по произведению Э. М. Ремарка “Триумфальная арка”)
Н. Д. Шестопалова .................................................................................................................................. 263

Language Teaching Methodologies, Intercultural Awareness and Autonomous Learning
Robin Cranmer ......................................................................................................................................... 268

Секция 6
Иностранный язык для специальных и академических целей ............................................... 275

Основы методики обучения переводу научных текстов на неязыковых факультетах
Е. Е. Аксёнова ...................................................................................................................................... 277
<table>
<thead>
<tr>
<th>Тема резюме</th>
<th>Авторы</th>
<th>Страницы</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Академические и профессиональные модули в составе траекторий обучения английскому языку</td>
<td>Е.А. Архипова</td>
<td>282</td>
</tr>
<tr>
<td>Подготовка специалистов-международников по программе языковой стажировки “Роль молодежной дипломатии в международных отношениях”</td>
<td>И.В. Барынкина</td>
<td>287</td>
</tr>
<tr>
<td>Корпусно-ориентированная лексикография как средство поддержки обучения языку профессионального общения</td>
<td>Л.Н. Беляева, О.Н. Камшилова</td>
<td>291</td>
</tr>
<tr>
<td>Формирование устойчивой фонетической нормы в обучении английскому языку для академических целей на начальном этапе</td>
<td>Т.И. Борисенко, Г.И. Сыроватская</td>
<td>296</td>
</tr>
<tr>
<td>Формирование стратегической компетенции в процессе обучения студентов профессионально-ориентированному чтению</td>
<td>В.Е. Бутева</td>
<td>301</td>
</tr>
<tr>
<td>Профессионализация языковой подготовки в российских вузах: проблемы и перспективы</td>
<td>О.А. Гаврилюк</td>
<td>305</td>
</tr>
<tr>
<td>Acquisition of Intercultural Competence Within the Context of Business Communication</td>
<td>Valentina G. Golyshева</td>
<td>308</td>
</tr>
<tr>
<td>Технологический компонент модели элективного курса по ИЯ</td>
<td>А.В. Гуреева</td>
<td>313</td>
</tr>
<tr>
<td>Политические интервью программы HARDDTALK как средство формирования профессиональной иноязычной компетенции студента-международника</td>
<td>Т.Е. Доброва, М.Ю. Копыловская, А.А. Успенская</td>
<td>319</td>
</tr>
<tr>
<td>“Научная презентация” как педагогическая технология: опыт организации профессионально-ориентированного обучения английскому языку по направлению “Лингвистика и межкультурная коммуникация”</td>
<td>В.А. Дугарцыренова</td>
<td>323</td>
</tr>
<tr>
<td>Implementation of Internet in ESP Classes for Students of General and Dental Medicine</td>
<td>Bozena Dzuganova</td>
<td>331</td>
</tr>
<tr>
<td>Опыт работы по организации учебного курса: английский язык для российских преподавателей технических дисциплин</td>
<td>Г.Ш. Закирова</td>
<td>335</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Метод кейсов как путь к интеграции предметных и иноязычных компетенций магистрантов
Н. А. Зинкевич, Т. В. Леденева ................................................................. 340
Формирование творческой самостоятельности студентов при обучении иностранному языку для профессионального общения в нейзыковом вузе
Т. Е. Змеёва .................................................................................................. 345
Блочно-модульная организация интегрированного обучения иностранному языку для специальных целей в нейзыковых вузах
Б. Л. Иванова .................................................................................................. 349
Опыт создания курса английского языка для слушателей программы МБА
И. Г. Игнатьева ................................................................................................. 354
Профессиональные лексические заимствования как показатель специализации экономического знания
Ю. Е. Калугина ................................................................................................. 360
Развитие навыков критического мышления у магистрантов технического профиля
Е. Н. Комарова .................................................................................................. 366
РСК-методика обучения профессиональному иностранному языку магистрантов физико-математических специальностей
Е. А. Комочкина ................................................................................................. 371
Учебно-методическое обеспечение курса “Профессиональный иностранный язык” в магистратуре Финансового университета
Н. Г. Кондрахина, О. Н. Петрова ..................................................................... 376
Компрессия медийных статей из газеты “Уолл-стрит джорнал” как метод совершенствования понимания в процессе чтения на занятиях по английскому для специальных целей
Е. А. Короткова ................................................................................................. 380
Лингводидактическое обоснование преподавания теоретической дисциплины в магистратуре РУДН “Теоретическое и прикладное языкознание” (на английском языке)
Е. А. Красина, Н. В. Перфильева .................................................................... 385
Подготовка диплома на английском языке: этапы работы и типичные трудности
М. Л. Курьяк ..................................................................................................... 390
Организация модульного обучения английскому языку с использованием дистанционных образовательных технологий в транспортном вузе
Н. В. Матвеева ................................................................................................. 393
Формирование профессиональной иноязычной компетенции
студентов в формате технологии Open Space
Е. А. Меньш................................................................. 399

Особенности использования методики “blended learning”
в формировании межкультурной академической коммуникативной
компетенции специалиста медицины
В. И. Наролина .......................................................... 404

Методические аспекты обучения переводу научной
и технической литературы научных кадров неязыковых
специальностей
О. В. Наумова .......................................................... 408

Учебник “Английский язык: туризм и сервис” —
принципы построения и отбора материала
А. И. Комарова, И. Ю. Окс ........................................ 414

Игровые технологии в обучении профессиональному английскому
языку в инженерно-физическом вузе
Е. И. Полякова .......................................................... 418

Опережающее введение терминологической лексики
для подготовки студентов к восприятию профессионально-
ориентированных лекций на английском языке
Н. В. Попова, М. С. Коган ........................................ 423

Развитие медийной компетенции при обучении
иностранным языкам в высшей школе в условиях искусственного
мультилингвизма
А. А. Прохорова .......................................................... 428

Развитие перцептивной составляющей фонологической
компетенции у студентов вуза с учетом акцентного
многообразия английского языка
А. А. Радюшкина .......................................................... 433

Язык для специальных целей как особая подсистема
национального языка
Э. А. Сорокина .......................................................... 438

Образовательный веб-квест как форма организации проектной
деятельности на занятии по иностранному языку в вузе
О. А. Тимакина, О. Д. Гладкова .................................. 444

Стратегии самостоятельной работы студентов с профессиононо-
ориентированными иноязычными текстами
К. Г. Чикнаверова .......................................................... 449

Problems of Realization of Educational Programs for Learning
English in Special and Academic Purposes
N. V. Yarmolenko ....................................................... 455
Секция 7
Электронное обучение иностранным языкам и дистанционное языковое образование

Подкасты: от аудирования к говорению
Г.Г. Артюшина, О.А. Шейпак

Интернет-проект и его роль в повышении практической направленности обучения при обучении студентов иностранному языку
Е.И. Багузина

Эффективность и перспективы развития дистанционного обучения иностранным языкам
Ю.А. Гузь, В.В. Шевченко

Использование ИТ-технологий и мультимедийных средств в процессе преподавания практики перевода и разработки ПФ-ресурсов переводчика (образовательные уровни ООП ВПО: бакалавриат и магистратура)
А.Х. Гусева

Преломление основных направлений интеракционизма в новых педагогических подходах к обучению иностранным языкам с интеграцией мультимедиа технологий
С.М. Кашук

Информационные технологии в преподавании и изучении иностранных языков: информационная культура и веб-проектная деятельность
О.М. Козаренко

Потенциал кросс-платформенного ресурса Digg в обучении профессионально ориентированному иностранному языку
Е.В. Колосовская

Новые интерактивные методы в электронном и дистанционном обучении иностранным языкам
М.А. Курбакова

Электронный курс “Deutsch Für Nutzer Von Informations- Und Kommunikationstechnologien (немецкий язык пользователя ИКТ)” в системе средств формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов
М.А. Морозова

Языковой курс в Moodle
И.В. Петросян

Составление частотных словарей, конкордансов и двуязычных словарей языка писателя как элемент подготовки филологов
Н.В. Сивенкова
Возможности параллельного корпуса НКРЯ при обучении специальной лексике
И. А. Терентьева.................................................................514

Использование моделей смешанного обучения применительно к занятию по английскому языку для студентов I и II курсов бакалавриата
Д. И. Тер-Минасова..........................................................520

Методы коллаборативного письма в сетевой среде обучения иностранному языку
Н. Н. Удина...........................................................................524

Использование вики-технологии для развития письменноречевых умений
И. В. Харламенко ................................................................530

Using Wikis as an Online Constructive Tool to Teach Writing Skills to Intermediate Learners of Russian
Olga Helly...................................................................................534

Применение современных образовательных технологий в обучении устному и письменному переводу
В. В. Шубин...........................................................................539

Секция 8
Переводоведение..................................................................543

Особенности передачи русского юмора на английский язык (на примере произведения С. Лукьяненко и В. Васильева “Дневной дозор”)
Е. С. Абаева...........................................................................545

Приемы перевода синонимов на русский и английский языки (по произведениям Г. Тукая)
С. Х. Айдарова, Л. М. Гиниятуллина, Л. Г. Латфуллина............................549

Текстовые стратегии vs переводческие стратегии
Е. А. Алексеева........................................................................554

“Свой — чужой” в переводе
Л. Б. Бойко...........................................................................560

Английские переводы поэзии Р. М. Рильке в аспекте переводной множественности
Н. В. Вороневская.................................................................564

Обучение приемам и трансформациям при переводе финансовых текстов
И. И. Воронцова.......................................................................569
Психосемантическая оценка качества перевода студентами-переводчиками
Н. П. Глинская ................................................................................................................................... 574
Способы перевода политических неологизмов (на материале англо-американской прессы)
Д. К. Давлетшина .................................................................................................................................. 578
Семиотическая когезия в субтитрированном кинофильме
И. Р. Зиязова ....................................................................................................................................... 582
Компетентностный подход в подготовке переводчиков в языковом вузе
И. И. Каштанова ................................................................................................................................... 587
Проблемы перевода неологизмов и реалий в политическом дискурсе Германии
А. Ю. Крашенинников, Е. В. Пивоварова ........................................................................................... 592
Социокультурный аспект "безумия" в романах В. Скотта о Средневековье: трудности перевода на русский язык
Т. Г. Лазарева ....................................................................................................................................... 597
Культурная (само)идентификация переводчика и требования к переводу
Е. М. Масленникова ............................................................................................................................ 602
Проблемы перевода адверbialьных интенсификаторов на материале корпуса политических тестов
В. И. Мельник ....................................................................................................................................... 606
Междисциплинарный аспект формирования дискурсивной компетенции устного переводчика
Е. Ю. Мощанская ................................................................................................................................... 611
Лексикографические аспекты перевода немецких неологизмов на русский язык
О. А. Никитина ....................................................................................................................................... 616
Об опыте языковой локализации корпоративного сайта в рамках учебного процесса
Л. В. Новикова ....................................................................................................................................... 621
Культура и природа Сибири в английских переводах (на материале "Царь-рыбы" В. П. Астафьева)
В. А. Разумовская .................................................................................................................................. 625
Сокращения в английской военной терминологии: обучение студентов военному переводу
М. Ю. Романович, М. В. Маткова .......................................................................................................... 630
Неологизмы-кальки как феномен эволюции английского, французского и русского языков (на материале телевизионного дискурса и прессы)
И. В. Скуратов, Е. С. Бурмышева.................................................................636

Национально-культурная специфика концептуализации объектов реального мира в свете проблем перевода
Л. П. Тарнаева ........................................................................................................640

The Political Discourse as a Didactic Target of Translation Studies: The Cognitive Approach to Developing Language Creativity
Irina V. Ubozhenko .................................................................................................645

Современные версии Библии: приближение или искажение?
Г. Т. Хухунц, А. А. Осипова ..................................................................................649

Пейзаж российской деревенской окрестности в зеркале перевода (на материале перевода романа Л. Н. Толстого “Война и мир” на немецкий язык)
Н. В. Шестеркина, Е. С. Белоусова .......................................................................653

Сигнификативные коннотации при переводе художественных текстов: экстралингвистические факторы
О. Ю. Шубина .........................................................................................................658

Корреляция языковых единиц в оригинале и переводе (на материале текста Вестминстерского договора (1654))
Е. Б. Яковенко ........................................................................................................663

Стратегии передачи негритянского диалекта при переводе художественной литературы (на материале переводов на русский язык романа М. Твена “Приключения Гекльберри Финна”)
М. А. Яковлева ........................................................................................................667

Моделирование обучения иноязычному чтению: уровень высшего профессионального образования
Л. К. Гейхман, И. В. Ставцева .................................................................................675

Использование ресурсов корпусной лингвистики при отборе языкового материала в целях формирования идиоматической компетенции учащихся старших классов гимназии
Е. С. Осипова .........................................................................................................680

Инструмент преподавания лексико-фонетического минимума: проект, создание, тестирование, результаты и выводы
В. Б. Кракович, И. О. Костина, И. В. Петрова ................................................................685

Поэзия и фонетика в курсе дистанционного обучения иностранному языку
Л. Н. Пузейкина ......................................................................................................691
Секция 5
Лингводидактика
Logic of the Future: Teaching Futurity to Adults
With a Dominant Logical-Mathematical Intelligence

S. Alferov
Dialog/Executive Language Center
(Moscow, Russia)

Abstract
Drawing from the author’s experience of teaching English to software developers working for international companies in Moscow, Russia, the paper examines several strategies of teaching the future and their implications for Russian students with a dominant logical-mathematical intelligence.

Taking into account typical problems faced by students with highly developed logical-mathematical intelligence when studying some more ambiguous aspects of expressing the future, the paper contributes to a discussion of relevant and efficient ways of presenting English grammar to Russian learners, suggesting using the concept of purpose to explicitly clarify and facilitate analytical comprehension of futurity by the students.

Key words: second language acquisition, learning styles, focus on form in ELT, inductive and deductive teaching, future time, multiple intelligence theory.

Howard Gardner’s multiple intelligences theory can be viewed as “an excellent tool to enable teachers to plan attractive ways to provide learners with language learning practice” (Arnold, Fonseca, 2004, p. 125). Gardner argues for the existence of at least eight ‘intelligences’ of equal status, including linguistic, logical-mathematical, musical, spatial, bodily-kinaesthetic, naturalistic, interpersonal, and intrapersonal (Sternberg, Kaufman, 2011, p. 50). No empirical research supports a strong correlation between intelligence types and results of second language acquisition (Arnold, Fonseca, 2004, p. 124; Razmjoo, 2008, p. 155), and there is strong evidence to suggest that the idea of catering for visual, musical etc. ‘learning styles’ is highly overrated (Willingham, 2005).

Nevertheless, taking the concept of multiple intelligences into account can result in raising both students’ and teachers’ awareness of challenges posed by fundamental differences in intelligence types for learning a foreign language. This paper aims at reflecting upon some of these dilemmas, drawing most samples from my experience of teaching futurity to adult students working in IT research and development.

Grammar as an algorithm or a pool of information
For my students working in IT, the most obvious challenge is bridging their positive experience of working with algorithms and their not neces-
sarily positive experience of dealing with their first and second language in educational settings. In Gardner’s terms, there is a certain gap between logical-mathematical and linguistic intelligence here. It would be rational to suggest that learning grammar might be an excellent opportunity to use logical thinking when approaching the language.

As one of my strong intermediate students put it, “grammar is a set of rules which describes [sic] how to construct sentences in a language”. The coursebook this student uses partly supports the view: “Organised and logical people find it easy to learn grammar rules” (Cotton, Falvey, Kent, 2012, p. 38).

If we think about English grammar ‘rules’, however, the latter statement is seriously exaggerated. Students with dominant logical-mathematical thinking often complain about English grammar being ‘chaotic’, something that has to be remembered rather than understood. This is certainly a challenge when addressing the future. As Thornbury (2006) puts it, “the future is inherently vague and indefinite: it is not easy to formulate clear-cut rules” (p. 89).

These concerns correlate with Langacker’s (1986) view of internalised grammar as “a structured inventory of conventional linguistic units” (p. 16). Michael Swan’s Practical English Usage (2005), an alphabetised reference where key grammar points are represented as a number of interrelated but fragmented issues, may serve as an example of a practical implementation of Langacker’s principle. In contrast to this, various attempts at establishing a logical approach to understanding and teaching English grammar made by non-native speakers of English (Declerck, 2006, Kravchenko, 2012, Svalberg, 1986) may serve as an example of looking for more ‘algorithmic’ perspective.

In my experience, in order to promote a relevant student-centred approach one has to balance the two perspectives outlined above. In case of students with dominant logical-mathematical intelligence, the main challenge is to find logical pattern(s) relevant to the language material studied and logically plausible for the students’ sharp and inquisitive minds as well.

**Focusing on learning styles or the subject matter modality**

My native- and non-native-speaker colleagues have shared with me their concerns regarding our students’ ‘obsession’ with various potentially confusing ‘why’ and ‘what if’ when it comes to focusing on form(s). The students seek logical connections, such as that of cause and effect, and find non-algorithmic approaches to teaching grammar frustrating. This can lead to poor teacher-student rapport and sense of mutual dissatisfaction.

It is clear, however, that the principle of cause and effect is hardly applicable to teaching futurity. Indeed, structures expressing the future pose a challenge to those seeking to provide students with a clear template of English verb ‘tenses’ (compare Salkie 2010, Bergs 2010). A quick glance
at page 30 of *Grammar and Vocabulary for First Certificate* (Prodromou, 2005), where seven different structures are matched with nineteen concepts (meanings, uses) and twenty-two sample sentences (two of them contrasted with incorrect samples), allows to appreciate the diversity of ‘linguistic units’ students have to face even at level B2 of Common European Framework.

My solution, based on the way the future is represented in conventional EFL grammars, is as follows: I encourage my students to refer to a particular speaker’s purpose when choosing a relevant way to express futurity. Before saying (or writing) something, a language user has to determine if they are about to offer something, refer to a fixed arrangement or a timetabled event etc. When logically analysing our use of futurity, we must ask ourselves ‘What for?’ to specify the meaning of our ‘why’. Logicians would speak here of *causa finalis*, reason as purpose.

When teaching the future, I often ask my students to formulate an appropriate response to an unwanted invitation to a party. They normally come up with three types of structures:

1. *Sorry, I can’t come: I’ll help my granny with her gardening.*
2. *Sorry, I can’t come: I’m going to help my granny with her gardening.*
3. *Sorry, I can’t come: I’m helping my granny with her gardening.*

Realisation that (3) is probably the best excuse (it’s all pre-arranged and the speaker is not in the position to change the situation) and (1) sounds unnatural and/or impolite shifts my students’ perspective on futurity, making them more informed and reflective decision-makers when using their English. Here a function-focused way of teaching the future makes room for catering for basic requirements of logical-mathematical intelligence without losing touch with the language as used in real-life contexts.

Keeping one’s purpose in mind resolves the dilemma of focusing “on the content’s best modality — not the student’s” (Willingham, 2005) following a win-win scenario. On the one hand, the functional approach is a relevant tool of distinguishing between various concepts and structures in the language. On the other hand, it provides a clear, user-friendly algorithm allowing each speaker to embrace the responsibility for their language choices. Being aware of the purpose of one’s utterance transforms a variety of structures and meanings to be memorised, which can be seen as a burden, into a variety of choices to be made, which is an excellent opportunity.

**Deductive or inductive teaching**

So far in this paper I’ve been using a deductive approach: starting with Gardner’s multiple intelligence framework, I’ve demonstrated a general controversy between algorithmic and non-algorithmic approaches to language (teaching) and provided examples from and my colleagues’ and my own experience to suggest bridging the two approaches when teaching futurity.
Introducing a more inductive thinking strategy, traditionally favoured by English intellectuals (Craig, 2011, pp. 93–94), is problematic here. The main challenge is the fact that ELT authors mentioning induction do not necessarily see it as ‘inference from particular to the general’, stating that in a ‘purely’ inductive approach “the rule is left implicit” (Gollin, 1998, p. 88) and therefore no generalisation is actually made. For students coming to the classroom for clarification and guidance this implicit, analogous approach is the cornerstone of frustration. These students need a toolkit and are willing to obtain it, no matter how determined their teachers are to make focus on form part of “exposure to comprehensible input arising from natural interaction” (Sheen, 2002, p. 303).

Whichever way a teacher comes to clarifying futurity: from ‘marker sentences’ (e.g., see (2) and (3) above) to concepts (e.g., a promise, an offer, a plan) or vice versa, from key concepts to corresponding language structures, explicit clarification and generalisation are part of the process. Students with dominant logical-mathematical intelligence encourage this teaching style and do not tend to see grammar rules as imposed statutory requirements or absolute laws unless their teacher promotes the latter view. Rather, they approach the rules, to use my pre-intermediate students’ expression, as ‘a set of formulas’ to be used with some flexibility in different contexts.

In case of futurity, these formulas operate functionally and are highly context-sensitive. This means that when formulating an idea about the future, language users have to be aware of their own communicative purpose and informed about the variety of structures at their disposal to express this purpose in the clearest possible way. For students with strong logical-mathematical intelligence, a reasonable use of explicit deductive teaching is the key to boosting learner awareness and autonomy. In the end, it allows them to be able to deduce the most appropriate structure on their own, after having left their classroom.

References:

Integration of Communication and Reflection in EAP: Benefits and Challenges

Olga A. Almabekova
Siberian Federal University

Abstract
The paper argues that communicative and reflective skills as expected learning outcomes of learning at the university though believed seemingly opposite can complement each other being developed concurrently and ultimately benefit students’ EAP proficiency.

The methodology is based on the theory of step-by-step development of mental actions, the Multiple Intelligence Theory, learning-oriented approach, cooperative learning.

Communication is considered the bases for the relations of participants in education and a fundamental ability to take necessary knowledge and skills from all resources available [5].
Reflection plays the role of means (reflective models, reflective techniques), aim of teaching and learning (developed reflective competence).

The author presents a framework for concurrent reflective and communication skills development based on balancing benefits and challenges of integration communication and reflection in EAP classes in a psychologically positive environment.

**Key words:** English for academic purposes, EAP, communication skills, reflective competence, expected learning outcomes.

**Introduction.** In the era of globalisation foreign languages in addition to their traditional role of means of communication, have acquired a new role of a tool to develop general competences of a university graduate.

Both international educational standards like *The framework for qualifications of the European Higher Education Area* [1] and draft Russian standards for professional higher education include well developed communication and reflective skills of critical thinking as general competences and desired university graduate attributes.

How can these seemingly opposite competences be developed within the framework of master studies?

**Aim.** The purpose of the article is to prove that communication and reflective skills though believed very different can complement each other being developed concurrently and benefit the EAP competence.

The author presents a module in EAP course as a specially organized environment for activities aimed at concurrent communication and reflective competences development.

**Theoretical Background.** Communicative competence is the core aim of any course in training foreign language. But, in teaching EAP to master students communication skills development has specific foci.

The first specific feature refers to the context. According to state standards and level descriptors in the Bologna documents master students are to be able to communicate in both professional and scientific contexts. These demands developing the ability to report on action clearly, autonomously and competently and to work effectively with a group as leader or member, clarifying tasks and making use of the capacities of group members, pass the results of the research to colleagues, etc.

Also, communication serves the means of learning both inside and outside the classroom. Learning environment has become larger thanks to new technologies and master students in EAP classes are able to communicate in group and pair distantly with peers abroad using internet and other people as resources.

At the same time communication can be treated as the bases for the relations of participants in education. In EAP classes students are treated as individuals with their personal life and work experience and have equal
rights to speak pit their ideas. So, the efficiency of communication in teaching and learning depend on successful subject-subject relation between a teacher and students.

As for reflection, we treat reflective competence as the ability of teachers and learners to realize their reflective skills, attitude to getting knowledge and components of learning through their activity in educational process, which can lead to the successful result [8].

Analyses of Russian publications on reflection in education and our own research have led us to identifying three types of reflective skills to be developed in EAP course for master students [2].

1. Reflective skills presenting master student’s ability of self-management in education, including life-long learning (LLL) goal-setting, planning, self-control and self-correction in learning.

2. Reflection as a means of knowledge construction is based on step-by-step development of critical thinking from the awareness of a certain issue to the ability to transform information into a different form or evaluation of a certain problem’s solution.

3. An ability to play different roles and to look upon the situation (life or professional) through your partner’s eyes, find the solution evaluating options together with peers are among them make reflective communicative skills [2]. These skills bridge communication and reflection.

The methodology grounds for concurrent development of communication and reflection in foreign language teaching is in the theory of step-by-step development of mental actions by Vygotsky, Galperin and Talyzina.

The main idea behind the hypothesis for the benefit of concurrent development of communication and reflection is the idea of the critical relation between an individual's internal and external human behavior. According to this theory, mental development as well as knowledge and skills' acquisition takes place when being gradually transferred from external (material) activity into internal mental perspective.

As a result, of this transfer external actions are transformed into mental by being processed, verbalized, consolidated, ready to be transferred into another context. Any idea becomes meaningful for a person if and when it helps to construct new knowledge or skills, a student being able to demonstrate ability to apply new skills in communication with partners.

From the point of view of didactics, a teacher’s role is in gradual transfer of responsibility for a specific reflective or communication skill development as well the whole learning process management from oneself to a student. For the teacher this process starts with interpretation of his activity and students’ activity with the consequent methodic support. Gradually this support takes a latent form, then a teacher stops it [7]. The teacher’s role is that of facilitator, advisor, learning process organizer. At the same time students taking responsibility for their learning become more autonomous and active agents of learning, responsible for its results.
Other methodological concepts underlying concurrent development of communication and reflection is the Multiple Intelligence Theory and learning and learner oriented approaches which promote individualisation with a variety of task formats. Students are encouraged to express their own opinions based on their life and work experience and knowledge from related courses.

Reflective skills positively influence communication skills development as they provide favourable conditions for sharing ideas and solving problems in interaction, enhance students’ responsibility of a group member for the whole group results when performing a task.

Communication facilitates developing reflective skills by providing a positive productive environment. Teaching and learning practice have shown that it is not only easier and more interesting to study together, but also more productive [7].

**Method.** The first challenge in the idea implementation is in lack of appropriate teaching materials providing a good balance of tasks aimed at reflection and communication development.

The second challenge is in creation of specially organized learning environment [2], where each class aim is to develop a specific communicative and reflective skill.

In our opinion, there are two ways of developing master students’ reflective competence concurrently with communication skills through EAP: by integrating a reflective component into interactive tasks and step-by-step developing students’ reflective skills in communication.

**Materials.** The source for inspiration to develop a module *Business across Cultures* within the framework EAP course for master students in Management [3] was the book written by Laura M. English and Sarah Lynn [5]. It was believed that the course could be of multiple benefits for master students. It addresses the issues of ethics and corporate culture in global business environment, and creates a supportive environment where students communicate on business issues at the same time developing and practicing their reflective skills of critical thinking and self-management in simulated real-life contexts via English language.

Cross-cultural differences in business and communication are in the focus of the module and provide a food for comparison and analysis.

The framework involves four steps: firstly, providing students with a clear instruction for the activity; secondly, facilitating students’ reflective practice by including problem tasks, thirdly, organizing communication to practice group communication on professional issues addressed in the course, and creating structures and algorithms to help students to think and do tasks individually; and fourthly, using criterion referenced assessment to encourage student feedback and reflective peer assessment, by providing students with favorable environment and time for their reflection.

The final product is a presentation where master students are to cover all issues included in the course structure in reference to a particular business
culture and a country. Students are to substantiate their choice of the country under consideration. Presentations are assessed both by a teacher and peer students against preselected criteria.

**Results.** Experimental teaching took place in the Institute of Business Process Management and Economics in 2 groups of master students in Management (an experimental and a control) and proved the hypothesis that concurrent communication and reflection development positively influences both competencies development. After the experiment students of experimental group assessed themselves as being more confident in communication in a foreign language (4.10 against 3.53 points out of 5) on research and professional topics. The control group results were negative.

The data of expert assessment by teachers, who observed classes have shown positive dependence of reflective competence and communicative skills levels on each other after learning the course in question. The share of students with a well developed level of communication skills increased by 11% and advanced level of reflective competence increased by 18%.

Interviews with students, questionnaires and peer observations proved the hypothesis of the positive interdependence of reflective competence and communicative skills development in a specially organized learning environment.

**References:**

**About the author:**
Olga A. Almabekova
Associate Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia; email: olgaalma@rambler.ru
Развитие межкультурной компетенции в сфере делового общения при изучении немецкого языка

Р. И. Бабаева
Ивановский государственный университет

Аннотация
При формировании навыков делового общения на изучаемом языке должно уделяться внимание стереотипам в коммуникации и сравнительному анализу поведения немецких и российских деловых партнеров. Повышению мотивации при этом будут способствовать: введение игровых форм работы, визуализация изучаемых явлений и моделей поведения, внедрение новых информационных средств в учебный процесс.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, немецкий язык, деловая коммуникация, мотивация изучения иностранного языка, визуализация учебного процесса, новые информационные технологии.

Развитие межкультурной компетенции является важной составной частью преподавания иностранного языка. Информация об особенностях менталитета изучаемой лингвокультуры должна вплетаться в изучение основных тем как “дополнительная культуровологическая инструкция” к употреблению тех или иных языковых единиц и структур и к поведению в типовых ситуациях общения с представителями иной лингвокультуры. Содержание этой культуровологической инструкции определяется основными положениями современных работ по межкультурной коммуникации, где выделяются основные параметры сравнения различных лингвокультур (время, пространство, контекст и др.). Отношение представителей разных культур к данным базовым понятиям определяет их поведение. Так, при обучении немецкому языку следует делать акцент на несовпадении русской и немецкой лингвокультур в их отношении ко времени и пространству, а также на их разной глубине контекста. Другим важным фактором, определяющим процесс овладения немецким языком, является стремление современного немецкого общества позиционировать тщательно регламентируемую культуру поведения в разных ситуациях как культурное наследие немецкого народа.

При выборе упражнений и заданий, формирующих межкультурную компетенцию, следует ориентироваться на виды работ, в которых реализуется компетентностный подход, т. е. формируются практические навыки использования языковых знаний для достижения
намеченных целей. В рамках данной статьи остановимся на формах работы, которые наряду с развитием практических навыков повышают мотивацию изучения немецкого языка (использование игровых элементов, песен, картинок, внедрение в учебный процесс новых информационных средств и др.).

Теме о стереотипах уделяется большое внимание в учебных изданиях [2], она является важным аспектом формирования межкультурной компетенции, поэтому дискуссия о полезных и отрицательных сторонах стереотипных представлений должна быть тщательно подготовлена путем введения необходимых слов и конструкций, позволяющих студентам свободно высказывать свое мнение. Для развития навыков аудирования и говорения по теме можно использовать песни на немецком языке, показывающие, как немцы видят русских (например, песня о Москве в исполнении группы “Чингисхан”), а также взгляд немцев на свой национальный характер (например, песня “Deutsche” в исполнении группы Basta). Преподаватель готовит для проведения игры карточки со словами, в которых есть ассоциации с национальным характером русских и немцев (эти слова звучат в песне). Карточки раскладываются по всей аудитории, учащиеся во время звучания песни двигаются и собирают те слова, которые слышат в песне. В дальнейшем собранные слова зачитываются и комментируются, указывается, каким образом они связаны с национальным характером представителей лингвокультур.

Закрепление лексики по теме “Стереотипы” может быть организовано в виде игры. Один из участников игры получает карточку с названием национальности (надпись ему не видна, а другие участники видят это слово). Участник должен отгадать, какую национальность он представляет в соответствии с карточкой, задавая вопросы. Ответы на вопросы могут быть только утвердительными или отрицательными, в случае затруднения могут использоваться подсказки.

Для овладения изучаемым материалом большое значение имеет визуализация, поэтому работа с картинами по проблематике межкультурного общения является эффективным средством. Например, графическое изображение отличий между Европой и Азией, созданное художницей Ян Лиу, прожившей в Китае до 14 лет, а затем переехавшей в Германию, дает яркое представление о различиях в поведении европейцев и представителей восточных культур [1]. Может быть увлекательным упражнение на установление соответствий между заголовком и картинкой, где в графическом виде представлено отношение к различным аспектам (например, поведение в очереди, во время путешествий и т.д.). Для выполнения этого задания идеально походит парная работа, так как, принимая решение, учащиеся вынуждены аргументировать свою точку зрения. После
проверки задания учащимся предлагается графически изобразить отношение русских к различным аспектам аналогично рассмотренному изображению.

Процесс формирования межкультурной коммуникации ныне невозможно представить без использования современных информационных средств (могут быть источником актуального материала или инструментом выполнения заданий в режиме онлайн); использование этих средств также является важным фактором повышения мотивации и превращения процесса овладения языком в увлекательный процесс. На просторах видеоканала Youtube представлено большое количество материалов, где эксперты дают разные советы, как следует себя вести в ситуациях повседневной жизни и в условиях деловой коммуникации. Например, для формирования навыков профессиональной коммуникации может быть использован фильм о переговорах немецких и китайских деловых партнеров. Фильм содержит интересную информацию о различиях немецкой и китайской культур деловой коммуникации и рекомендации немецким партнерам, как себя вести при коммуникации с китайскими партнерами. После обсуждения содержания фильма и работы над языковым материалом учащиеся формулируют свои советы немецким деловым людям, как следовать при переговорах с партнерами из России. В дальнейшем они сравнивают свои советы с рекомендациями немецких экспертов, которые представлены в интернете.


Таким образом, развитие межкультурной коммуникации при обучении деловой коммуникации должно осуществляться с учетом достижений теории межкультурной коммуникации, методики преподавания иностранного языка и с привлечением новейших информационных технологий.

Список литературы:

Сведения об авторе: Раиса Ивановна Бабаева, д.ф.н., профессор, Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия; email: nitdaf@mail.ru
DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE
IN THE FIELD OF BUSINESS COMMUNICATION
IN THE STUDY OF GERMAN LANGUAGE
Raisa I. Babaeva
Doctor of Philology, Professor, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia; email: nitdaf@mail.ru

Abstract
When forming your business communication skills in the target language should be given attention to stereotypes in communication and comparative analysis of the behavior of German and Russian business partners. Increase motivation in this will facilitate: the introduction of game forms of work, the visualization of the studied phenomena and behaviors, the introduction of new media in the educational process.

Key words: intercultural competence, German, business communication, motivation of learning a foreign language, visualization of the educational process, new information technologies.

References:
На основе анализа требований работодателей к потенциальным сотрудникам, а также современных стандартов высшего образования и учебных программ по немецкому языку как второму иностранному, действующих в различных вузах, выделены те общекультурные и профессиональные компетенции будущих журналистов, которые могут развиваться, в том числе, и средствами немецкого языка как второго иностранного. Анализ учебных программ по немецкому языку как второму иностранному позволил выявить имеющиеся недостатки; автором предлагаются возможные пути их устранения для достижения наиболее высокого результата в подготовке журналистов-международников к осуществлению профессиональной деятельности в условиях межкультурного общения с учетом правил и норм поведения не только своей страны, но и коллег, представляющих другие культуры.

**Ключевые слова**: компетентностный подход, социокультурная компетенция, обучение немецкому языку, немецкий язык как второй иностранный, высшее профессиональное образование.

В последние годы в сфере высшего профессионального образования нашла широкое распространение концепция компетентностного подхода к описанию конечной цели образования и требований к квалификации выпускников вузов. Анализ вакансий, размещенных на порталах job.ru, hh.ru, superjob.ru, показал, что работодатели предъявляют жесткие требования к социальным компетенциям сотрудников: лидерские качества, умение и желание работать в команде, творческий подход к решению задач. Результаты исследований, опубликованные в работе В. И. Байденко, подтверждают, что в перечень социальных компетенций, которыми, по мнению работодателей, должен обладать потенциальный сотрудник, входят “коммуникативность (отзывчивость в общении, структурированность речи, убедительность аргументации обращения с возражениями и т.д.); способность работать в команде; умение наглядно и убедительно проводить презентацию своих идей; готовность к нестандартным, креативным решениям; навыки самоорганизации; гибкость в отношении вновь появляющихся требований и изменений; выносливость и целевосстановленность” [3, с. 19].

Федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 42.03.02. “Журналистика” в качестве требований к результатам подготовки журналистов выделяет общекультурные и профессиональные компетенции [6, с. 6–12].

В общекультурные компетенции разработчики стандарта включили среди прочих следующие компетенции:
способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-6);
способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-7);
способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-8).
Среди профессиональных компетенций можно выделить те, формирование и развитие которых может осуществляться и в процессе обучения немецкому языку как второму иностранному:
способность эффективно использовать иностранный язык в связи с профессиональными задачами (ОПК-18);
способность участвовать в реализации медиапроекта, планировать работу, работать в команде, сотрудничать с техническими службами (ПК-5);
способность к сотрудничеству с представителями различных сегментов общества, уметь работать с авторами и редакционной почтой (традиционной и электронной), организовывать интерактивное общение с аудиторией, используя социальные сети и другие современные медийные средства (ПК-6).
Проведенный анализ учебных программ по немецкому языку как второму иностранному выявил, что требования к формированию отдельных общекультурных и профессиональных компетенций, представляющихся нам особенно важными для будущих журналистов-международников, недостаточно проработаны. Недостаточно внимания уделяется развитию компетенции общения на родном языке, что отрицательно влияет на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, поскольку умение вести диалог с представителями других культур на иностранном языке базируется на соответствующих умениях в родном языке. Также следует отметить, что в учебных программах не уделяется должного внимания развитию компетенций социального взаимодействия: способности работы в команде, толерантного отношения к другим культурам, также недостаточно внимания уделяется самообразовательной компетенции, которая должна обеспечить способность студентов к саморазвитию и самообучению после окончания вуза. В целом следует отметить, что ФГОС ВО нацеливает на развитие у студентов компетенций общения, однако учебные программы недостаточно детализируют возможности и способы формирования и развития этих компетенций средствами родного и иностранного языка. Хотелось бы отметить, что более активное развитие социокультурной компетенции (СКК) как на родном, так и на иностранном языках могло бы способствовать развитию у студентов
сочинительной и социолингвистической наблюдательности, социокультурной восприимчивости и непредвзятости. Они необходи́мы для осуществления профессиональной дея́тельности в условиях межкультурной среды с уче́том социокультурных норм и правил не только сво́ей стра́ны, но и колле́г, представляю́щих дру́гие культуры.


При сопоставле́нии учебных программ по немецко́му языку как второму иностранному вузов и программ, разработанной для общеобразовательных школ, становится очевидным, что внедре́ние компетентностного подхода в каче́стве основы определения целе́й обучения иностранному языку в вузе еще нужда́ется в серьезной дора́ботке, в отличие от среднего образова́ния. И. Л. Бим в каче́стве це́ли обучения выде́ляет “овладение как минимум элементарной коммуника́тивной компетенцией на ИЯ2” [2, с. 10], при этом иноязы́чна́я коммуника́тивная компетенция пони́мается как сово́купность языко́вой, речевой, социокультурной, компенса́торной и учебной компетенций. Овладение вторым иностранном языке́м долже́но способство́вать расшире́нию курго́зора уча́щихся, ин́теллектуальному развитию, а также “готовить их к жизне́ и дея́тельности в демокра́тическом мультинациональном, мультикультурном сообще́стве” [2, с. 10]. Также автором подчеркивается, что в проце́ссе формирования СКК при обучении вто́рому иностранному языку осо́бое место имеет не только владе́ние фактиче́ской инфо́рмацией о стра́нах изучаемого языка, а “умения опериро́вать ими в проце́ссе межличности́ного, межкультурного обще́ния, а также уме́ниями представи́ть свою стра́ну, ее вклад в миру́ю культу́ру” [2, с. 15].

Проведенный ана́лиз ФГОС ВО, учебных программ и рекоменду́емых программами пособий позволяет утверже́дать, что в настоя́щее время компетентностный подход в обучении немецко́му языку на базе английского не может быть реализован в полной мере, по́скольку программы и учебные пособия не соотвествуют заявле́ным в ФГОС ВО требовани́ям к овладе́нию иностраннь́м языкам студентами, обучаю́щимися по направле́нию подготовки 42.03.02. Недостаточно внимания уделя́ется развитию личностных каче́ств,
необходимых журналистам, таким как коммуникабельность, толерантность, вежливость, широта кругозора и т.д. В условиях обучения немецкому языку на базе английского не учитываются уже сформированные компетенции в родном и первом иностранном языке, что могло бы существенно упростить и ускорить процесс обучения немецкому языку. В программах недостаточное внимание уделяется развитию СКК средствами второго иностранного языка, тогда как в процессе развития именно этой компетенции развиваются личностные качества будущего журналиста-международника. Для более полной и эффективной реализации компетентностного подхода к обучению немецкому языку как второму иностранному необходимо не только включение в программы выше изложенных положений, но и обеспечение учебного процесса пособиями, соответствующими современным мировым тенденциям иноязычного образования.

Список литературы:
1. Базина Н. В. Развитие аудиовизуальных умений у студентов средствами иностранного языка: компетентностный подход (по направлению подготовки 42.03.02 “Журналистика” / под науч. ред. д.п.н., профессора В. В. Сафоновой. М. : НИЦ “Еврощкола”, 2015.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика [Электронный ресурс] / URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/92

Сведения об авторе: Наталья Владимировна Базина, преподаватель кафедры немецкого языка. МГИМО МИД России, Москва, Россия; email: nataly-bazin@yandex.ru
COMPETENCY-BASED APPROACH TO TEACHING GERMAN AS THE SECOND FOREIGN LANGUAGE

Natalia V. Bazina
Senior Tutor, MGIMO University, Moscow, Russia;
email: nataly-bazin@yandex.ru

Abstract
This article is focused on the development of competences of international journalists by means of learning German as the second foreign language. Among the key competences of international journalism professionals are social interaction and axiological orientation in the world. From the methodological point of view, this means that the students should develop such skills as intercultural communication with consideration of social conventions of the German-speaking country. Besides, students should be prepared to take into account general and specific cultural aspects of German-speaking countries during the interaction with native and non-native speakers and culture beams. An analysis of academic programs revealed a number of drawbacks in teaching students German as their second foreign language.

Key words: Competency-based approach, German as a second language, Language for special proposes, profile-oriented second FL classroom.

References:
Эволюция системы тестирования в иноязычном образовании

Е. В. Белькова
Московский государственный лингвистический университет,
Евразийский лингвистический институт (г. Иркутск)

Аннотация

Рациональное управление учебным процессом по иностранному языку невозможно без четкой системы контроля за ходом формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Проблема контроля уровня сформированности иноязычных навыков и умений в целом и использования языкового тестирования в частности до сих пор вызывает споры специалистов в области методики преподавания иностранных языков. Традиционно, тестовый контроль привлекает внимание преподавателей иностранных языков, поскольку тесты являются наиболее экономной формой контроля и объективным показателем степени усвоения обучающимися материала. Вместе с тем, эффективное использование тестирования в учебном процессе требует должного критического осмысления различных его аспектов, особенно, в свете современных тенденций развития иноязычного образования. В данной статье акцентируется внимание на основных преобразованиях, которые затронули проблему языкового тестирования. Данные преобразования не носят необоснованный характер, а являются отражением изменений целей обучения иностранным языкам, а также развития методической науки.

Ключевые слова: языковое тестирование, функции контроля, приемы контроля, надежность теста, валидность теста.

Вопросы совершенствования контроля в целом и тестирования в частности в иноязычном образовании не утратили своей актуальности. Научная организация контроля является важным условием эффективного управления учебным процессом по иностранному языку. Проблема контроля непосредственно связана с целеполаганием. На протяжении ряда лет задача обучения иностранным языкам
понималась как усвоение материала. Внимание педагогов, главным образом, было направлено на устранение ошибок в грамматике, лексике и орфографии. Как следствие, до недавнего времени в практике преподавания иностранных языков имел место, в основном, контроль знаний языкового материала.

В последние годы акцент сместился в сторону обучения речевой деятельности. В качестве объектов контроля — “определенных лингвопсихологических механизмов, проявляющихся в конкретных, поддающихся наблюдению действиях, или актах” [3, с. 44] — на передний план выходят речевые умения в области чтения, аудирования, говорения, письма и навыки (грамматические, лексические, слушо-произносительные, орфографические) как основа соответствующих речевых умений. Следствием подобного рода изменений явилось укрупнение объектов и приемов контроля.

Как известно, ведущей целью в обучении иностранным языкам на современном этапе является формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции, представляющей собой интегральную характеристику личности. Составляющие ее компоненты — языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная, учебно-познавательная компетенции — также могут выступать как самостоятельным объектом контроля, так и частью более комплексного контролируемого объекта — уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Изменение объектов контроля непосредственно отражается на приемах контроля, которые со временем также претерпели изменения. Профиль контролирующих приемов с монообъектности — изолированной оценки уровня сформированности отдельных навыков / умений (лексические, грамматические тесты и т.п.), трансформировался в сторону вариативности и полифункциональности. К полифункциональным относятся такие типы тестовых заданий, которые соответствуют нескольким контролирующим объектам:

— клоуз-процедура (close procedure) — восстановление опущенных слов в тексте на основе анализа всех компонентов письменного дискурса;
— нахождение лишнего слова (finding odd words) — работа со связным текстом, в котором заведомо допущены грамматические ошибки;
— лексико-грамматическая подстановка (text-based word formation practice) — восстановление пропусков в тексте словами, образованными из исходных, вынесенных за рамки текста лексических единиц, используя всевозможные словообразовательные элементы и др.

Дополнительным фактором, оказывающим влияние на преобразование контролирующих заданий, входящих в языковые тесты, выступает изменение удельного веса функций контроля.

Функции контроля разнообразны и многоаспектны. Несмотря на тесную взаимосвязь, взаимовлияние функций, их удельный вес в реа-
лизации контроля различен. Традиционно, ведущую роль отводили проверочной и оценочной функциям. В первой “реализуется проверка поставленных задач, т.е. достижения определенного уровня иноязычных умений и навыков усвоения определенной суммы знаний” [1, с. 17]. Вторая “несет в себе большую воспитательную нагрузку, в ней заложен стимул, под воздействием которого у учащихся формируется не только стремление, мотив познания, но и желание быть хорошим и не быть плохим” [там же].

Сегодня, в связи с активной реализацией идей личностно-ориентированных концепций обучения, в центре образования находится развитие личности. В свете подобного рода изменений именно развивающая функция контроля дает потенциально большие возможности для развития личности обучающегося, формирования его познавательных способностей. “Установка на контроль <…> влечет за собой интенсификацию работы мозга, поддерживает его в деятельном состоянии, что, в свою очередь, обеспечивает активное отношение учащихся к предмету усвоения” [2, с. 11].

Направленность на личность обучающегося как ориентир современного иноязычного образования, необходимость включения приемов, при которых контролируемая деятельность осуществляется в процессе решения сложных мыслительных задач, выдвигает в качестве необходимого условия пересмотр содержания требований к тестовым заданиям и технологическим аспектам их составления.

Адекватными условиям языкового тестирования выступают такие требования, как надежность и валидность.

Показатель надежности свидетельствует о том, насколько последовательны результаты тестовых измерений и исключает случайность полученных данных. На надежность теста как инструмента педагогического измерения указывает корректность составления тестовых заданий. Технология составления современных тестов позволяет повысить уровень их надежности за счет:

— корректного подбора дистракторов для заданий на множественный выбор (multiple choice);

— адекватного интонационного, семантического и грамматического членения высказывания для заданий на определение смысловых-структурных связей в тексте (gapped text filling) или предложении (sentence completion);

— обязательного включения вариантов ответа NS (not stated) в заданиях на определение истинности / ложности высказывания по отношению к информации в печатном / звучащем тексте (true / false statements);

— дополнительных вариантов ответа с целью исключения подбора “по остаточному принципу” для заданий на перекрестный выбор (matching); сопоставление печатных / звучащих текстов с заголовками, отражающих их основную мысль (gist reading / listening).
Качество теста определяется еще одним показателем — валидностью. Отсутствие должной корреляции между контролируемым объектом и объектами, предлагаемыми в тесте, лишает его валидности.

На современном этапе развития языкового тестирования, отношение к данному требованию нельзя назвать однозначным. С одной стороны, обозначилась тенденция к более строгому учету данного требования при составлении и оценке тестовых заданий. Так, например, разработка четких критериев оценивания устных и письменных высказываний позволяет преодолеть проблему избыточного измерения их грамматической составляющей (grammar over-testing). С другой стороны, отчетливо проявляет себя тенденция сознательного игнорирования данного требования, особенно в ходе контроля рецептивных умений. Речь идет о включении элементов математических вычислений при попытке измерить умения восприятия и понимания информации из печатного / звучащего текста.

Таким образом, недавние изменения, затронувшие систему языкового тестирования, касаются преобразований как объектов контроля, так и технологии составления тестов. Данные изменения, по большей части, вызваны динамикой целеполагания в иноязычном образовании, выдвижением на первый план задач развития личности обучающегося.

Список литературы:
1. Конышева А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку. СПб: КАРО. 2004. 144 с.

Сведения об авторе: Евгения Владимировна Белькова, к.п.н., доцент кафедры педагогики и лингвовидоактивы, Евразийский лингвистический университет, филиал Московского государственного лингвистического университета, г. Иркутск, Россия; email: evgeniya-belkova@mail.ru

TEST SYSTEM EVOLUTION IN LANGUAGE EDUCATION
Evgeniya V. Belkova
Associate Professor of the Chair of Pedagogics and Lingvodidactics, Irkutsk Euro-Asian Linguistic Institute of Moscow State Linguistic University, Irkutsk, Russia; email: evgeniya-belkova@mail.ru
Abstract
Effective learning process management is impossible without a well-organized system of control over the process of communicative competence formation. The problem of control over the formation of foreign language skills and abilities in general and the implementation of language testing in particular has been one of the heated issues among specialists in foreign language teaching. Traditionally, testing has been of special interest to foreign language teachers since tests are one of the timesaving forms of control as well as a reliable source to conclude on how well the students master the language. However, an effective use of language testing in academic context needs reviewing in terms of currents trends in foreign language education development. The article centers on the current transformations in language testing system. The transformations described are grounded on the changes in language learning goals as well as methodology development.

Key words: language testing, testing functions, testing techniques, test reliability, test validity.

References:
коммуникативных намерений и ситуативных условий, характерных для профессиональной деятельности будущих специалистов. Выделяются основные функциональные разновидности делового общения, отмечаются особенности американского английского как наиболее удобного для бизнеса языка. Автор приводит орфографические, лексические и грамматические различия между английским и американским языками. В то же время заостряется внимание на официальном сленге, административных клише и западной деловой этике. В качестве основного методологического подхода приводится активизация речемыслительной деятельности на иностранном языке через конкретную коммуникативную проблему.

Ключевые слова: бизнес-коммуникация, деловая переписка, сленг, клише, деловая этика.

Известно, что обучение иностранному языку носит многоцелевой характер. Практическая цель состоит в формировании у студента способности и готовности к межкультурной коммуникации, что предполагает развитие умений опосредованного письменного и непосредственного устного иноязычного общения.

При обучении письму основной задачей педагога является формирование у обучаемых умения вести деловую и личную переписку, составлять заявления, заявки, различную документацию, делать записи, писать аннотации и т.д. Что касается обучения устному общению, то оно направлено на понимание различной информации и на выражение разных коммуникативных намерений и ситуативных условий, характерных для профессиональной деятельности будущих специалистов.

Основным методическим подходом должна быть активизация речемыслительной деятельности на иностранном языке через ту или иную коммуникативную проблему, а не заучивание формул и клише. Необходимо также помнить, что бизнес-коммуникация, как и любой другой вид общения, является “улицей с двухсторонним движением”, поэтому важно учитывать конкретного адресата и предвидеть его реакцию на письменное или устное высказывание.

С точки зрения психологии общения более простой является письменная бизнес-коммуникация. Она не требует одновременного учета говорения и слушания, а также быстрой перестройки в процессе общения. Кроме того, соблюдая принцип “от более простого к более сложному”, на начальном этапе возможно сопоставление английского текста с русским.

Основными функциональными разновидностями делового общения являются:
1. Socializing (техника ведения беседы).
2. Telephoning (телефонное общение в деловых целях).
4. Business documents and contracts (деловая документация и контракты).
5. Business meetings (деловая встреча).
6. Presentations (презентация).
7. Negotiating (техника ведения переговоров).
8. The business media (средства массовой информации, ориентированные на деловой мир).

В реальности делового общения на современном английском языке перечисленные регистры сосуществуют и взаимодействуют: деловая беседа, осуществлявшаяся с непосредственным участием двух (и более) сторон, может быть продолжена по телефону или через деловую переписку, которая, в свою очередь, может повлечь за собой серию деловых встреч, презентаций и переговоров для последующего заключения контракта; результаты всех этих видов деловой коммуникации в устной и письменной формах могут оказаться на страницах газет и журналов, заинтересованно комментирующих события деловой жизни.

Любой развитый национальный язык представляет собой сложную совокупность подъязыков или функциональных регистров, поэтому в процессе общения основное внимание надо уделять дихотомии “формальный/разговорный”, “стандартный/нестандартный”.

Для делового общения в англоязычных странах используют, как правило, американский английский. Обычно его считают облегченным вариантом классического английского языка. Но для бизнеса он очень удобен и совсем не примитивен.

Сложностью при овладении американским английским является то, что в нем много сленга, непереводимых выражений, которые невозможно выучить заранее. Все очень подвижно и быстро меняется: старые слова из языка выпадают, новые появляются. Необходимо обращать внимание и на различия между английским и американским языками в орфографии, лексике, грамматике.

### Основные различия в орфографии

<table>
<thead>
<tr>
<th>Британский английский</th>
<th>Американский английский</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>labour</td>
<td>labor</td>
</tr>
<tr>
<td>centre</td>
<td>center</td>
</tr>
<tr>
<td>licence</td>
<td>license</td>
</tr>
<tr>
<td>analyse</td>
<td>analyze</td>
</tr>
<tr>
<td>programme</td>
<td>program</td>
</tr>
<tr>
<td>dialled</td>
<td>dialed</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Некоторые различия в лексике

<table>
<thead>
<tr>
<th>Британский английский</th>
<th>Американский английский</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>flat</td>
<td>apartment</td>
</tr>
<tr>
<td>luggage</td>
<td>baggage</td>
</tr>
<tr>
<td>milliard</td>
<td>billion</td>
</tr>
<tr>
<td>chemist’s</td>
<td>drugstore</td>
</tr>
<tr>
<td>underground</td>
<td>subway</td>
</tr>
<tr>
<td>timetable</td>
<td>schedule</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Некоторые различия в грамматике

<table>
<thead>
<tr>
<th>Британский английский</th>
<th>Американский английский</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Have you heard the news?</td>
<td>Did you hear the news?</td>
</tr>
<tr>
<td>I’ve got a sister.</td>
<td>I have a sister.</td>
</tr>
<tr>
<td>I suggest he should see</td>
<td>I suggest (that) he see</td>
</tr>
<tr>
<td>He did not eat at all</td>
<td>He did not eat any</td>
</tr>
<tr>
<td>Monday to Friday</td>
<td>Monday through Friday</td>
</tr>
<tr>
<td>To stay at home</td>
<td>To stay home</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Деловое общение требует усвоения и использования устойчивых сочетаний, оборотов, предложений и высказываний. Вот некоторые штампованные офисные фразы:

1. **Think outside the box; push the envelope** (призыв к оригинальному мышлению).
2. **(The ball is) In your court** (ваша очередь).
3. **Win-win situation** (все в выигрыше).
4. **Step up to the plate** (начать работать над чем-то).
5. **Best and brightest** (лучшие служащие).
6. **On the same page** (все друг друга понимают).

При этом студенты должны понимать, что официальный сленг и административные клише хорошо освоены так называемыми сметливыми проходчиками. Николай Московцев и Сергей Шевченко в своем путеводителе по международной офисной жизни “Вашу мать, босс!” описывают случай, когда по электронной почте приходили письма, похожие по форме на официальные документы, но таковыми не являющиеся (junk mail). Дело кончилось тем, что Почтовое ведомство США (U.S. Postal Service) издало специальную памятку со списком слов-приманок (buzz phrases), характерных для жуликов, заманивающих свои жертвы (suckers) через газетные объявления и по почте.

Обучая студентов основам бизнес-коммуникации, необходимо также обратить их внимание на этику бизнеса. На Западе считается, напри-
мер, крайне необходимым письменно подтвердить предварительную договоренность, извиниться за непредвиденную задержку, дать промежуточный ответ и т.д. При деловом общении принято высказывать свои идеи, задавать вопросы, быть инициативным. В противном случае будет складываться впечатление, что вы — лицо незаинтересованное, обсуждение игнорируете или просто плохо воспитаны. Американское общение почти всегда является диалогом. При обсуждении сразу четко формулируется тема, основная идея должна быть проста и понятна.

Это только некоторые из множества проблем, которые необходимо учитывать в процессе преподавания английского языка делового общения.

Список литературы:

Сведения об авторе: Антон Юрьевич Бессалов, к.ф.н., старший преподаватель, НОУ “Институт экономики”, г. Подольск, Россия; email: anton-bessalov@yandex.ru

SPECIFIC CHARACTER OF TEACHING ENGLISH AS A LANGUAGE OF BUSINESS COMMUNICATION
Anton U. Bessalov
Senior Lecturer, Institute of Economics, Podolsk, Russia;
email: anton-bessalov@yandex.ru

Abstract
In this article, the peculiarities of teaching English as a language of business communication are described. The practical purpose of teaching a foreign language is to make any student capable and ready for intercultural communication. The author defines basic problems of a teacher while teaching both written and oral forms of business communication turned to understanding of different information and expressing of different communicative intentions and situations that are typical for a professional action of the future specialists. The main functional sorts of business communication are separated. The peculiarities of an American English as
The most comfortable business language are mentioned. The author gets us acquainted with orthographical, lexical and grammar differences between British English and the American one. At the same time, the attention to the official slang, administrative clichés and the Western business ethics is attracted. As a main methodological approach, the energization of intellectual action in a foreign language is put into example. To do the latter, you should use the specific communicative problem.

**Key words:** business communication, business correspondence, slang, cliché, business ethics.

**References:**

Повседневная речь как материал для преподавания в иностранной аудитории: корпусный подход и речевая лексикография

**Н. В. Богданова-Бегларян**
Санкт-Петербургский государственный университет

**Аннотация**
Для полноценного овладения иностранным (в том числе русским) языком необходимо знакомить учащихся не только с грамматикой и лексиконом кодифицированного языка, а также с литературой на этом языке, но и с особенностями повседневной устной речи. Учебный материал нового типа представляет Звуковой корпус русского языка, фиксирующий естественную речь его носителей. На этом материале,

1 Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ № 14–18–02070 “Русский язык повседневного общения: особенности функционирования в разных социальных группах”.
Н. В. Богданова-Бегларян
в рамках так называемой речевой лексикографии, разрабатывается ряд инновационных лексикографических проектов: словари редуцированных форм (тыща, кагорится), прагматем (эдра-а-астье пожалусть, это самое, типа того) и контекстных экспрессем (бабец, гневно) повседневной русской речи. Как сам звуковой материал, так и предлагаемые словари могут быть полезны и в практике преподавания русского языка как иностранного, и в практике перевода на другие языки современных русскоязычных текстов, часто отражающих речевую стихию.

Ключевые слова: повседневная речь, речевая лексикография, звуковой корпус, учебные материалы.

Инновационные методы проникают во все сферы лингвистики, как исследовательские, так и прикладные. Не стало исключением и преподавание русского языка в иностранной аудитории. Это касается, в частности, того материала, на котором ведется преподавание. Представляется, что живая речь не должна оставаться в стороне от изучающих русский язык, реальные звучащие тексты должны стать обязательной частью учебных материалов — своего рода учебными материалами нового типа.

Такой материал предоставляет Звуковой корпус русского языка (ЗКРЯ), создаваемый на филологическом факультете СПбГУ, особенно его блок “Один речевой день” (ОРД), который собирается по уникальной методике 24-часовой записи, когда информант (носитель языка) живет один день “с диктофоном на шее” и записывает всю свою речевую продукцию. На данный момент этот блок содержит речь около 120 информантов разного пола, возраста и из разных социальных слоев городского населения, записанную в различных коммуникативных ситуациях, отражающих речевое поведение человека в течение дня (более 1000 часов звучания и около 500 тыс. словоформ в расшифровках). Этот материал предоставляет широкий спектр возможностей лингвометодической работы для “формирования и дальнейшего развития навыков слухового восприятия русской речи, а также навыков порождения высказывания, адекватного для каждой конкретной речевой ситуации, то есть для обучения речевой коммуникации” (Богданова-Бегларян 2014а: 308).

Весь этот обширный и разнообразный (в основном диалогический) материал, включая содержащиеся в корпусе записи телефонных разговоров (как деловых, так и частных), уже стал хорошей текстовой базой для занятий в иностранной аудитории (см.: там же). Ср. образцы материала из корпуса ОРД:  

1 О специальных обозначениях в расшифровках ОРД см. подробнее: Шерстинова, Рыко, Степанова 2009.
— это я на колонке угостили (э-э) немца // *П салом // *П выпьет водки // он долго не хотел / а потом как подсел на это сало / короче // *С и давай один бутерброд за другим наворачивать // просто за друг... (... ) перед другими людьми уже неудобно было // *В так попёрло его *В; просто / что видит человека / вот из него можно доить денежку // вот например торговый представитель / определённый // с него можно тянуть денежку / определённую // вот он сейчас... / его запустить @ угу @ / выжать из него все соки / получить с него максимум / (а...) прибыли / и его можно выкинуть.

Видно, как много единиц в этих небольших фрагментах требуют комментариев преподавателя в иностранной аудитории или отдельной словарной статьи в потенциальном Словаре контекстных экспрессем русской повседневной речи1.

Другим лексикографическим проектом, разрабатываемым на материале Звукового корпуса, стал Словарь редуцированных форм русской речи. Такие формы — ришите [разрешите], правильно [правильно], чек [человек], грит [говорит], ки-т [какие-то], сопсно гря [собственно говоря] и многие другие — лишь в минимальной степени попадают в поле зрения авторов учебников по РКИ, тогда как они знакомы “языку и слуху” носителя языка едва ли не в большей степени, чем их исходные, полные, формы. Это сверхчастотные слова и обороты, которые именно в силу своей сверхчастотности первыми попадают в “поле аудирования” иностранца и по той же причине подвергаются в нашей речи столь сильной редукции. Такие формы встречаются не только в беглой разговорной речи, но и в официально-деловом стиле общения, поэтому на определенном этапе владения русским языком с ними целесообразно знакомить иноязычных учащихся — чтобы эти формы не мешали восприятию русской речи и давали некоторое представление о границах допустимой речевой вариативности (см. подробнее: Пальшина 2012; Богданова-Бегларян 2015).

Обращение к материалу условно-речевых, чисто функциональных, единиц устной речи вынуждает поставить задачу создания еще одного полезного для практики перевода и преподавания пособия — Словаря прагматем (см. подробнее: Богданова-Бегларян 2014б). Объектом описания в таком словаре должны стать единицы следующих разрядов:

— междометные прагматемы:
  • ну давайте / ага / *П хорошо / всё;
— дискурсивные прагматемы:
  • и она просто / у нее там на уровне подсознания срабатывает / нет / не хочу / потому что // я не знаю почему / думаю что;

1 Это направление описания спонтанной речи было предложено В. М. Мокиенко и Е. И. Зыковой, которые именно так назвали свой пока не осуществленный лексикографический проект, основанный на материалах ЗКРЯ.
— поисковые прагматемы:
  • Танечка! *П будь ласка / *П это самое / спроси у Анечки;
— прагматемы-рефлексивы:
  • главное у нее сегодня этот () как его / лабораторный день / или как сказать ?
— прагматемы-аппроксиматоры:
  • снайперка приёмщик прилично стреляет // *П с этим / с оптикой / со всеми делами // *П а(); / n… против кого они воевали;
— прагматемы-ксенопоказатели:
  • и спросил / ну типа умеешь вообще кататься или нет ? сидела за рулём ?
— метакоммуникативные прагматемы:
  • да там какие-то / эти самые / и (ещё вот) / что-то по-моему / она какие-то протоколы разногласия пишет // я не знаю;
— ритмообразующие прагматемы:
  • девять тысяч там / с копейками;
— дейктические прагматемы:
  • а вот это вот я не успел // *П раза три наверное пытался это самое у… *Н // # но если семь с половиной / то страховая наверное;
— прагматемы самокоррекции:
  • что они из вас / животноводов хотят () этих (...) фу ты () пахарей (...) чертовых вырастить / что ли ?

Думается, что все эти словари могут быть полезны специалистам самого разного толка, в том числе преподавателям русского языка иностранцам, которые вынуждены учиться воспринимать и правильно понимать спонтанную речь как устно, так и письменно, при чтении русскоязычных текстов.

Список литературы:
EVERYDAY SPEECH AS A MATERIAL FOR TEACHING IN FOREIGN CLASS: CORPUS-BASED APPROACH AND SPEECH LEXICOGRAPHY

Natalia V. Bogdanova-Beglarian
Professor of Russian Department, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia; email: nvbogdanova_2005@mail.ru

Abstract

In order to help students to acquire foreign language (Russian as well) it is necessary to teach them not only grammar and vocabulary of codified language and literature, written in this language, but also aspects of everyday oral speech. The Speech Corpus of Russian Language, which includes uninitiated speech of Russian native speakers, represents study material of new type. This material is used for creating innovative lexicographical projects (within the context of speech lexicography): dictionaries of aphetic forms (тыща, кагорится), so called pragmathems (здра-а-астье пожалуста, это самое, типа того) and expressems (бабец, гонево) of everyday Russian speech. Both sound material and suggested dictionaries may be useful in teaching Russian as a foreign language as well as in practice of translation of modern Russian-language texts, which often reflect speech element.

Key words: everyday speech, Speech lexicography, sound corpus, study materials.

References:

К вопросу обучения студентов из КНР диалогической речи на английском языке (на начальном этапе)

С. Л. Божик
Санкт-Петербургский государственный университет

Аннотация
Обучение студентов из КНР английскому языку в условиях российского вуза представляет собой большой интерес, в то же время отличается от обучения российских студентов, что обусловлено различиями системы образования в Китае и России, культуры, восприятия учащихся и отличиями двух языковых систем: родной для студентов — китайской и изучаемой — английской, что представляет собой специфику обучения и лежит в основе ее трудностей и формирования коммуникативной компетенции учащихся. На начальном этапе одной из проблем является освоение устной речи и в частности диалогической.

В статье поднимается проблема обучения диалогической речи на английском языке студентов из КНР и содержит описание упражнений по развитию данного вида устной речи.

Ключевые слова: устная речь, диалогическая речь, английский язык, студенты из КНР, коммуникативная компетенция.

Обучение студентов из КНР английскому языку в условиях системы высшего образования в России отличается от обучения российских студентов и сталкивается с рядом трудностей, обусловленных своей спецификой. На начальном этапе особую трудность вызывает
освоение устной речи, как монологической, где формируется умение грамотно излагать материал и выражать свою точку зрения, так и диалогической с развитием умения взаимодействовать, участвовать в общении на иностранном языке. Результатом является формирование коммуникативной компетенции.

В рамках данной статьи мы более подробно рассмотрим особенности обучения диалогической речи студентов из КНР на начальном этапе, поскольку оно требует нового осмысления и методических решений, так как обладает своей спецификой, обусловленной трудностями, с которыми сталкиваются студенты, начинающие обучаться в иностранной среде, и которые являются помехой в формировании навыков, умений диалогической речи и коммуникативной компетенции в целом. К таким трудностям относятся следующие: 1) адаптация студентов к новым условиям обучения; 2) низкий уровень мотивации; 3) социокультурная дистанция, возникающая между студентами и преподавателем; 4) неоднородность уровней формирования навыков и умений устной речи на английском языке; 5) трудности при освоении фоныки, лексики, грамматики; 6) не все подходы и методы можно использовать.

Трудности по-разному проявляются в процессе обучения студентов. Так, адаптационные проблемы, связанные с попаданием в иную социокультурную и языковую среду, особенно остро ощущаются обучающимися, что оказывает негативное влияние на процесс обучения и уровень мотивации: студенты могут пропускать занятия, не всегда выполняют домашние задания, ссылаясь на его непонимание или неисправленные бытовые вопросы.

Примерами социокультурной дистанции, как показывает опыт, можно считать: трудности, связанные с выполнением индивидуальных заданий; ожидание от преподавателя роли наставника; предпочтение лекционной формы учебного занятия; возможность использовать не все методы обучения в рамках коммуникативного подхода. Более того, такие особенности национального характера, как закрытость и некоммуникативность, не позволяют студентам говорить о себе, не все темы подходят для обсуждения. Объяснение можно найти в особенностях системы образования Китая, которая отличается от привычной нам европейской и основана на философии конфуцианства. При обучении иностранным языкам мы выделяем такие ее характерные черты: 1) в основе обучения лежит метод интенсивного чтения; 2) основная техника освоения языка — запоминание и механическое заучивание; 3) тщательный разбор лингвистической составляющей текста, языка и отсутствие должного отношения к развитию коммуникативных навыков и умений; 4) использование перевода в качестве обучающей и изучающей язык стратегии; 5) преподаватель занимает центральное положение на занятии, лекционный способ об-
учения — самый распространенный в Китае; б) учебник — основное средство обучения иностранному языку и разработан в основном для обучения грамматике, чтению и письму, как следствие, такому аспекту, как говорение, уделяется недостаточно внимания на занятиях [1].

Поскольку студенты обучаются в разных регионах Китая, то уровень сформированности навыков и умений неодинаков, во время освоения фонетического, лексического, грамматического материала возникают сложности. Безусловно, при появлении лингвистических трудностей свою роль играет межъязыковая интерференция, поскольку английский и китайский языки принадлежат к разным языковым группам. Здесь важным представляется выделить лексико-грамматические явления, вызывающие особые трудности для студентов.

Говоря о проблемах в обучении, с которыми сталкиваются студенты при освоении диалогической речи, нельзя не учитывать особенности их восприятия и мышления. В последнее время очень распространено мнение о правополушарном мышлении национальностей с иероглифической письменностью. Н. А. Спешнев отмечает: “Спустя несколько десятилетий ученые, в том числе и китайские, выявили функциональные различия между правым и левым полушариями головного мозга у китайцев и европейцев, доказав, что левое полушарие, отвечающее за абстрактное мышление, у китайцев развито слабее, чем правое, где доминирует образное мышление, символика и т. п.” [2, с. 41]. Таким образом, китайская мысль и способ мышления китайцев являются конкретными, в то время как у европейцев они являются формальными, абстрактными. Такое замечание существенно при выборе подходов и методов, более эффективных для формирования умений диалогической речи студентов.

Таким образом, привычная система обучения английскому языку и стиль преподавания не позволяют использовать язык в качестве инструмента общения, как результат — обучающиеся неохотно формируют свое независимое мнение, занимают пассивное положение в процессе обучения, что объясняет, почему наименее сформированными являются навыки и умения устной речи, в частности диалогической. При этом выделение лексических и грамматических трудностей помогает отобрать сложный для усвоения языковой материал. В свою очередь, учет особенностей восприятия и мышления помогает выбрать наиболее эффективный подход.

Так, при формировании умений диалогической речи мы используем дедуктивный подход, или “сверху вниз”, так как он для восприятия студентов из КНР более удобен и предполагает работу с готовыми образцами, диалог-образец является образом, оперируя которым, учащиеся в дальнейшем создают свои собственные диалогические высказывания путем вычленения элементов из целого образца.

В рамках данного подхода обучения диалогической речи мы условно используем две группы упражнений: 1) упражнения, направленные
на снятие лексических и грамматических трудностей, отработку речевых штампов; 2) упражнения на формирование коммуникативных умений диалогической речи. При этом важную роль играют ситуативные упражнения, поскольку они помогают создать ситуации, приближенные к реальным, в которых студенты могут познакомиться с новой социокультурной действительностью.

Для первой группы упражнений мы предлагаем работу с диалогом-образцом, где происходит замена подвижных элементов модели в соответствии с образцом. Это могут быть упражнения: заполните пропуски в репликах диалога; раскройте скобки в репликах диалога; воспроизведите диалог, используя зачины реплик или ключевых слов, замещающих каждую реплику; самостоятельно расширьте реплики в диалоге в соответствии с контекстом или в соответствии с коммуникативной задачей, включая в них новые слова или добавляя предложения определенного типа.

Для второй группы предлагаем пошаговое составление диалога, оно особенно эффективно при работе в паре. Здесь могут быть использованы следующие упражнения: опишите ситуацию и составьте подходящую к ней реплику реагирования; употребите другие формы реагирования; разработайте микродиалоги к микроситуациям диалогического общения, а затем скомпонуйте их в целый продолжительный диалог. К ситуативным упражнениям можно отнести следующие: составьте диалог по теме к указанной ситуации с учетом коммуникативной задачи или к серии картинок; составьте диалог на основе сообщаемой информации с учетом ситуации и задач общения; составьте диалог, используя имеющиеся данные о ситуации.

Таким образом, при обучении диалогической речи и, как следствие, формировании коммуникативной компетенции студентов из КНР, особенно на начальном этапе, необходимо учитывать следующие особенности: разница культур, систем образования, мышления и различия двух языковых систем китайского и английского языков, что помогает сделать процесс обучения диалогической речи эффективным для данной категории студентов.

Список литературы:

Сведения об авторе: Божик Святослава Любомировна, ст. преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия; email: svyatoslava@yahoo.com
TO THE QUESTION OF TEACHING CHINESE STUDENTS ENGLISH DIALOGUE SPEECH (BEGINNER LEVEL)
Svyatoslava L. Bozhik
Senior Teacher, SPSU, Saint-Petersburg, Russia;
email: svyatoslava@yahoo.com

Abstract
Teaching English to Chinese students in conditions of Russian high school is very interesting but at the same time different from teaching English to Russian students, which is determined by different educational systems in Russia and China, different culture, perception of these students and different language systems: Chinese, their native language and English, the language taught to them. These peculiarities account for difficulties in teaching Chinese students, especially, beginners, to speak and conduct dialogues.

The article highlights the problem of teaching dialogue skills to Chinese beginner level students and includes learning dialogue speech exercises.

Key words: Oral speech, dialogue speech, English, Chinese students, communicative competence.

References:

The Aila Linguistic Congress of 2014: a View From Russia

Olga R. Bondarenko
Moscow State Institute for Tourism Industry n.a. Yu. Senkevich

Abstract
The modern globalized community of applied linguists is a very dynamic and interactive environment. Internationalization of research and the “importance of importing ideas” are becoming more evident. There are quite a number of acknowledged world forums of applied linguistics today, AILA congresses being the outstanding number one among them. This article offers a short account of the 17th World Congress of the International Association of Applied Linguistics that was held in Brisbane (Australia) on 10–15 August 2014. The article is a result of personal impressions and
analysis of the congress materials. Some novel concepts, approaches, and themes of research are commented on. The article may be of interest for Russian researchers as a glimpse of the scholarly mainstream in the field of applied linguistics.

**Key words:** applied linguistics, international linguistic conferences, world Englishes, English as a lingua franca, language learning autonomy, linguistic landscape, CLIL.

In August 2014 AILA was marking its 50th anniversary. The 2014 congress featured the theme “One World — Many Languages”.

The 17 Congress of AILA was a noteworthy event for several reasons.
— It was a large scale event gathering 1600 participants from 80 countries.
— The programme, led by the distinguished keynote speakers, was of an exceptionally high academic quality. The keynote speakers, among others, were Andy Kirkpatrick, the President of the Applied linguistics Association of Australia, the American sociolinguist Claire Kramsch, professor Elana Shohamy (Tel Aviv University) and others.
— The programme was an extremely diverse range of presentation types including ReN colloquia. ReNs (research networks) have become one of the attractions of AILA congresses, as they form a backbone to all the initiatives and opportunities for cooperation and networking. ReN is an international team of at least 5 members from 3 countries or more, developing the research theme suggested by the ReN convenor for three years and reporting on the results at the next AILA congress. An important aspect of AILAs ReNs is the fact that they can be funded by a grant. The congress revealed some novel concepts and dominant themes of research. Some of them are summarized below.

**Concepts**

The concepts that received special attention included the following notions, fraught with a great research potential,
— Linguistic normativity and ELF (English as a lingua franca)
— CLIL (Content and language integrated learning)
— Foreign language learner’s autonomy
— MALL (Mobile assisted language learning)
— Linguistic landscape
— Multilingualism and plurilingualism
— Folk linguistics etc.

**Focuses of research**

Alongside with traditional strands, such as Second Language Acquisition, Language Evaluation, Intercultural Communication and such like, there were arrays of less traditional for us research works rubricated as ‘Interdisciplin-

**ELF** is regarded today as an alternative format to teaching ENL (English as a native language). The change of this methodological paradigm has far reaching implications. It means teaching a simplified learnable, non-native and not-English-culture-rooted variety of English. Moreover, ‘native-speakerism’ is regarded as a form of prejudice in language teaching and a form of ELT employment discrimination [Houghton, 2014]. ELF must be assessed not from the viewpoint of a native speaker’s ideas of correctness, but from the standards of mature non-native English users. The attitude to errors is changed to more tolerant and depends on the degree of understandability of discourse. ELF has a lot of adherents in the world and may be justified as an objective and a methodological platform in some educational settings (e.g. training policemen, nurses, sales and hotel staff, international top managers etc.), but it seems hardly useful for teaching EFL to teachers, philologists, diplomats, journalists and other English culture-related professionals.

**World Englishes** took up an important share of scholarly contributions as well. English as a global means of communication has ceased to serve only native speakers and has gained two additional statuses (English as a second language in the commonwealth countries and English as a foreign language in the rest of the world) (B. Kachru). A lot of studies of ESL and EFL concerned linguistic and cultural mutual effects and interaction. Such phenomena as Chinglish (Chinese English) and Russian English were highlighted in particular. The framework for the Russian paper was Russian error analysis in English. Russian-like English was regarded at different levels, from pronunciation to syntactic structures.

Alongside with English crossing the borders of its native country, the English language studies have long since gone beyond the limits of one discipline.

**Interdisciplinary studies** are a modern fruitful research area. They are perceived as a process of interaction of language teaching with subjects other than language. Drawing upon anthropological linguistics, social psychology, ecology, and postmodern approaches, interdisciplinary researchers gave their recommendations for language teaching and learning. Interdisciplinarity results in educational policies, producing interdisciplinary language-plus courses, so-called double events, joint publications by language and non-language specialists etc. [Malinowski, Kramsch, 2014].

An increasingly common model for foreign language teaching in Europe is becoming **CLIL**. A special symposium was devoted to CLIL, revealing relationships between language development and cognitive development. The main purpose of CLIL is to support the learning of content (e.g. physics, tourism business, psychology etc.) and a foreign language through this language using. The core of CLIL teaching is language, however, there
were voices in favour of shifting emphasis from language toward subject content [Skinnari, 2014].

Another model discussed was **language learning autonomy**. Modern foreign scholars view it as both learner’s and teacher’s autonomy, which can be implemented by means of several tools, such as a portfolio programme or a redesigned university course, allowing students to negotiate their roles in preparing their own creative materials. Learner’s autonomy is perceived by foreign researchers as a complex of methodological settings to ensure educational efficacy. This complex implies a/ learner-centered teaching, including autonomous language learning guides and follow-ups in class b/ organizing self-study, developing an individual plan c/ flipping d/ self-access resources in a learning centre and advising via available facilitators e/ a portfolio. Learner’s autonomy works only in case these measures are translated into common practice.

It was claimed by researchers that the crucial role in promoting learner’s autonomy is played by self-assessment. The effect of it is enhanced by modern learning-management systems and interactive web-based resources.

One of the actively developed themes was “**Mobile assisted language learning**” investigating the impact of MALL on classroom strategies, learner outcomes and teacher development needs. It was emphasized that the quality of tasks is crucial to students learning on mobile devices [Zou, 2014]. Effective mobile learning involves special skills in addition to the skills of using a mobile phone. That is why learners need training for MALL, just as teachers have to develop special competences.

In the context of growing professional mobility **language teachers development** has become one of the concerns of applied linguists. Considerable attention was paid to research on scholarly writing and publishing. Against the backdrop of growing pressure for the use of English in academic publishing, a special colloquium was devoted to the theme. It featured explorations and critiques of peer reviewing, writing practices, and textual and computer-based pedagogies about writing for publication [Paltridge, 2014].

As a result of globalization, English expands not only in quantity, but in quality too, assuming new roles. The conference revealed a strong trend for **business and professional communication study and integrating English into the workplace**. It highlighted such topics as ‘English oral competence and employment’, ‘The art of impression management through English at employment’, ‘The role of English in branding and mobility’ and others.

Further diversification of modern roles of English led to a role of shaping the social environment, which is studied by ‘**linguistic landscape**’. LL is an emerging and dynamic field of research of the past decade focusing on the use of languages in public spaces, i.e. in signs, billboards, labels, tattoos, graffiti etc. It draws on M. Bakhtin’s legacy, especially his notion of chronotopos [Busch, 2014]. Being a cross-disciplinary subject LL stud-
ies and interprets multi-modal sources of writing and images in urban public contexts, and contributes to understanding of the language policy in a community. LL research yields innovative findings about multilingualism, identity, language learning and language policy. LL can become a pedagogical tool for promoting sociopragmatic awareness and symbolic competence [Williams, Abraham, 2014]. This concept is closely interwoven with multilingualism.

Multilingualism and plurilingualism are regarded as complementary sides of the sociolinguistic phenomenon, multilingualism being social (the use of several languages in the community) and plurilingualism being individual (ability to speak several languages and to switch from code to code).

Finally, there are changes in the reasons for foreign language learning. Traditionally neutral proficiency-oriented language learning is being challenged by novel views of the purposes of language learning not only as a vehicle for socioeconomic mobility, but also as leisure and pleasure opportunity, involving such dimensions as pleasant pastime and hobby-sharing, socializing with native speakers, and even as a tribute to vogue, just because ‘it is cool’ [Thomson, 2014].

Conclusions
The 17th AILA Congress showed that the applied linguistics scholarly community readily responds to the challenges of nowadays from educational and social perspectives. “Humanization” of language studies is made evident by the following trends.
1. Researchers apply an interdisciplinary approach and target at meaningful findings to benefit business and professionals (politicians, educators, specialists in health care, tourism, finance etc.).
2. Modern research in applied linguistics is facing acute issues like coexistence of several languages, their unequal statuses and difference in functioning, which can be regulated by language policies.
3. Drastic changes are being observed not only in the functions of language use, but also in the purposes of language learning. Today foreign languages are more often than not learned and applied as a means of mastering other fields of human activity.

References:
4. Paltridge, B. (2014) *Referees' Comments on submissions to peer-reviewed journals: When is a suggestion not a suggestion?* http://www.researchgate.net/publication/269466138_Referees_comments_on_submissions_to_peer-reviewed_journals_When_is_a_suggestion_not_a_suggestion


**About the author:**

**Olga R. Bondarenko**

PhD. in EFLT, Professor, ESP Department, Moscow State Institute for Tourism Industry n.a. Yu. Senkevich; email: orbon@mail.ru

---

Искусствоведческие и музыковедческие тексты: проблемы перевода

А. В. Бояркина

Санкт-Петербургский государственный университет

**Аннотация**

При сравнении искусствоведческих и музыковедческих текстов можно заметить их явное сходство: оба производят впечатление научного, в данных текстах наблюдается определенное завышение стиля, на уровне лексики и синтаксиса встречается множество средств экспрессивной речи, использование которых полностью зависит от авторского выбора. Эмоциональная и эстетическая информация не блокирует объективность подачи когнитивной — и именно это сочетание наукообразно выраженной “точной” информации с экспрессией художественного текста и составляет особенность искусствоведческого и музыковедческого текстов. Основные переводческие проблемы появляются при переводе образных клише и искусство-
А. В. Бояркина

Ключевые слова: музыковедческие и искусствоведческие тексты, научные тексты, специальные термины, перевод.

Тексты, связанные с искусством и музыкой, встречаются переводчику нечасто — это аннотации концертов, выставок, материалы для сайтов филармоний, музыкальных театров, музеев, а также специальная и научно-популярная литература, которую из-за сложности содержания стараются переводить в основном искусствоведы и музыковеды.

При сравнении искусствоведческих и музыковедческих текстов можно заметить их явное сходство, например:

Строительство Эрмитажно-го театра, которое Екатерина II поручила в 1783 г. архитектору Джакомо Кваренги, было завершено в 1787 г. Здание, отличающееся гармонией и уравновешенностью архитектурных форм, является прекрасным образцом русского классицизма конца XVIII века. Окна первого этажа, отделанного рустом, украшают замковые камни с львиными масками — один из любимых приемов Кваренги [1].

Впреки невиданному избытку внemузикальных обстоятельств премьеры, говорить хочется только о Прокофьеве, который не может и не должен быть жертвой этих обстоятельств. Так вот: от купюр не выигрывало еще ни одно великое музыкальное творение, ибо у каждого из них своя мера времени и свой временной гипноз, разрушающийся из-за “убыстрений” [2].

Оба текста производят впечатление научного за счет использования специальных терминов, неличной семантики подлежащего, абсолютного настоящего времени глаголов, наличия пассивных конструкций, сложных синтаксических структур. Однако и в одном и в другом случае фон письменной литературной нормы в текстах не нейтральный, что было бы естественно для научного текста. За счет устаревающей лексики и архаических синтаксических конструкций, а также архаических инверсий текст приобретает оттенок возвышенного. Именно это стремление к высокому стилю является
характерной чертой музыковедческого текста. В искусствоведческих текстах фон письменной литературной нормы обычно колеблется в широких пределах — от возвышенного до разговорного, включающего в себя модные слова, просторечия, жаргон [3, с. 279]. И это, пожалуй, единственное существенное отличие искусствоведческого текста от музыковедческого. Однако в настоящее время это различие стремительно нивелируется, и музыковедческий текст постепенно теряет свой особый консерватизм и тягу к высокому стилю.

Наиболее ярко своеобразие музыковедческого и искусствоведческого текстов проявляется при анализе музыки и произведений искусств — обилие эмоциональной лексики, причем с гиперболизацией положительной оценки ("изумительный, замечательный"), эпитетов ("красочный", "героический", "ликующий", "победный"), преобладание метафорических эпитетов ("звуковой облик", "миф-стофельская скерцозность", синестезии "колорированная мелодия", "мозаичная пестрота тематизма"), развернутых сравнений, образных клише. На уровне синтаксиса — преобладание параллелизмов (с лексическим повтором, "с какой яркостью, с какой неповторимой изысканностью"), риторических вопросов и восклицаний, эмоциональной инверсии. Причем использование данных лексических и синтаксических средств полностью зависит от авторского выбора, то есть в анализируемых текстах очень активно проявляется авторский стиль. Эмоциональная и эстетическая информация в текстах не блокирует объективность подачи когнитивной информации — и именно это сочетание наукообразно выраженной "точной" информации с экспрессией художественного текста и составляет особые сложности перевода искусствоведческого и музыковедческого текстов.

Как ни парадоксально, основные проблемы перевода данных текстов появляются даже не при передаче эмоциональной или эстетической информации, а уже при переводе терминов, профессионализмов и образных клише. Образные клише предстают в текстах в большом разнообразии (например, "богатство гармонических красок, буря романтических чувств, гармоническая зыбкость музыкального импрессионизма, тонкое чувство ритма и пластики движения, создание световоздушной атмосферы, плавная гибкость линий рисунка"), не так часто образуют устойчивые сочетания и практически не имеют готовых соответствий на языке перевода, что требует от переводчика определенного творческого подхода.

Не менее трудной для перевода оказывается терминосистема анализируемых текстов, которая сама по себе довольно сложна для переводчиков-неспециалистов. К тому же некоторые термины часто используются в непривычных контекстах, смещаются
А. В. Бояркина

с общеупотребительными терминами или терминами из других областей знания, заменяются иноязычными терминами и профессионализмами (в эпистолярных текстах иногда вульгарными профессионализмами).

Во многих случаях при переводе терминов музыковедческих и искусствоведческих текстов переводчику приходится вводить уточняющий внутритекстовый комментарий, особенно это касается перевода иноязычных терминов, например, латинских, которые в некоторых случаях может “расшифровывать” сам автор, но чаще это приходится делать переводчику:

| So wurde etwa die Renaissance nicht müde, das Lob der vita contemplativa zu singen, des weltabgewandten Lebens, wie nur der privilegierte Intellektuelle es führen kann [4, S. 88]. | Например, в эпоху Ренессанса не уставали превозносить так называемую vita contemplativa, далекую от реальности жизнь, которую мог вести только привилегированный интеллектуал [5, с. 122]. |
| Sie können zum Beispiel in Stein geschnitten sein wie die berühmte Forma urbis, die der Kaiser Septimius Severus von der Stadt Rom anfertigen ließ (Abb. 28) [4, S. 85]. | Они могут, например, быть высечены из камня, как Forma urbis, знаменитый Мраморный план Рима, изготовленный по приказу императора Септимия Севера (Рис. 28) [5, с. 116]. |

Иногда при переводе авторских или малоупотребительных специальных терминов становится необходимым вводить затекстовый комментарий. Особенно часто это происходит в тех текстах, которые рассчитаны не на специалистов, а на широкую публику (например, в научно-популярной литературе). Любопытно, что именно в научно-популярных текстах в больших количествах встречаются различного рода сокращения или пропуски терминов, а также профессионализмы, которые придают тексту определенную неформальность, но являются для переводчика источником трудностей:

| Erste Sonaten, Ouvertüren und eine C-dur-Sinfonie fürs Leipziger Gewandhaus [6, S. 17]. | Первые сонаты, увертюры и C-dur’ная симфония для лейпцигского Гевандхауса [7]. |
| Rosalie wird einmal das Gretchen in der ersten Leipziger Aufführung des Faust geben... Rosalie mit siebzehn Jahren diejenige in Webers Preciosa [6, S. 19]. | Розали исполняет роль Гретхен на премьере “Фауста” в Лейпциге... Розали в семнадцать — в спектакле “Красавица” с музыкой Вебера [7]. |
Однако наиболее сложными для перевода являются авторские предтермины, “многолетное” значение которых не всегда выводится из контекста, например:


Зона терминов в искусствоведческих и музыковедческих текстах оказывается очень “опасной” для переводчика, так как помимо неоднородной, не всегда устойчивой специальной терминологии она часто подвергается различного рода “обыгрываниям” со стороны автора. На глазах порождаются новые предтермины, составляются новые образные клише, соответствия которым не успевают возникнуть в других языках. Учитывая также, что данная терминология выступает на фоне комплекса языковых особенностей научного текста и экспрессии авторского стиля, переводческие трудности оказываются довольно существенными.

Отчасти именно поэтому искусствоведческие и музыковедческие тексты стараются переводить переводчики, специализирующиеся на данных типах текста, нередко являющиеся специалистами в данных областях знаний, либо переводчики, постоянно пополняющие фоновые знания в области искусства и музыки и обладающие опытом перевода художественной литературы.


Список ссылок и литературы:
ART AND MUSICOLOGICAL TEXT:
PROBLEMS OF TRANSLATION
Albina Boyarkina
Associate Professor, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia;
email: al.bojarkina@mail.ru

Abstract
When comparing fine arts texts with musicological texts one can notice their obvious similarity. The combination of pseudo-scientifically conveyed “accurate” information and the expressiveness of fine arts text is a distinctive feature of these types of texts. Basic translation problems arise when translating figurative clichés and artistic and musicological terms. This is one of the reasons why such texts are translated by translators which are experts in the corresponding areas of knowledge, but with experience in translating fiction.

Key words: Musicology and fine art history texts, scientific text, special terms, translation.

References:
Когнитивно-дискурсивный подход к обучению устному переводу (на примере жанра house-keeping comments)

В.Л. Бурова
Московский государственный лингвистический университет

Аннотация
В фокусе статьи — повышение эффективности подготовки переводчиков путем применения на практике основного постулата когнитивной лингвистики и лингводидактики о необходимости моделирования того, как человек пользуется языком. На примере жанра “housekeeping comments” рассматривается когнитивно-дискурсивный подход к обучению устному переводу. Приводится характеристика данного жанра как фрейма-сценария, дается описание его морфологических, синтаксических и лексических характеристик. Практика показывает, что знание когнитивных программ формирования текстов разных жанров позволяет переводчику экономить усилия и освободить часть рабочей и оперативной памяти для запоминания референтной информации.

Ключевые слова: устный перевод, подготовка переводчиков, когнитивная лингвистика, дискурс, речевой жанр.

Речевое сообщение — сложный многоуровневый конструктор, оно существует одновременно и как результат речевой деятельности человека (текст), и как некая программа формирования речевого сообщения (дискурс) [2]. Такая программа должна учитывать не только то смысловое содержание, которое автор сообщения планирует передать в процессе коммуникации, но также способы передачи информации, конкретные условия коммуникации.

В описываемом в данной статье подходе к обучению переводу мы опираемся на классические идеи М.М. Бахтина о речевых жанрах как относительно устойчивых типах высказываний в тематическом, композиционном и стилистическом плане [4, с. 250]: “Мы говорим разнообразными жанрами, не подозревая об их существовании <…> Эти речевые жанры даны нам почти так же, как нам дан родной язык <…> Научиться говорить — значит научиться строить высказывания <…> Мы научаемся отливать нашу речь в жанровые формы, и, слыша чужую речь, мы уже с первых слов угадываем ее жанр <…> определенное композиционное построение <…> то есть с самого начала мы обладаем ощущением речевого целого, которое затем только дифференцируется в процессе речи [1, с. 270–271]. Отметим, что разработанные М.М. Бах-
тиными принципы и приемы осмысления и анализа речевых жанров активно используются в дискурсивном анализе и распространяются на самый широкий спектр речевых произведений. Данное же им определение жанра как типичной модели высказывания есть не что иное как определение речевого жанра, фактически, как фрейма, хотя, естественно, он не пользовался данной терминологией.

В фокусе данной статьи — речевой жанр “housekeeping issues” и принципы его выделения на основе набора коммуникативных параметров ситуации, в которой он реализуется. Словосочетание housekeeping issues/ comments/ remarks взято из выступлений ведущих пленарных заседаний, секций, модераторов круглых столов: Before we start can I please give one or two housekeeping notices; Before I introduce our presenters, I would like to go over a few housekeeping issues.

Речевое поведение в этой коммуникативной ситуации регламентировано, существуют языковые средства, характеризующиеся высокой степенью конвенциональности для описания такой стандартной ситуации. Зная и используя эти языковые средства, а также понимая программу формирования и развёртывания такого речевого сообщения (коммуникативная ситуация четко структурирована, а поведение регламентировано), на этом этапе перевода можно сэкономить усилия и освободить часть оперативной памяти для запоминания более важной, референтной информации.

На первый взгляд, дискурс модератора связан с относительно формальными характеристиками процесса коммуникации, а именно с установлением и поддержанием канала коммуникации. Используя те или иные вербальные и невербальные средства (смысл передается не только лексикой и синтаксисом, но также и интонацией, жестиккуляцией, мимикой), модератор организует аудиторию, акцентирует ее внимание на наиболее интересных/противоречивых выводах выступающих, интегрирует смыслы, иными словами настраивает аудиторию на выработку совместной платформы дальнейшего взаимодействия. Поскольку функция модератора заключается в управлении потоком сообщений, обеспечении эффективности коммуникации, нам представляется, что дискурс модератора, то есть создаваемое им речевое сообщение, следует рассматривать как некий метадискурс, который соединяет, скрепляет, конкретные речевые произведения отдельных выступающих в рамках одного мероприятия, придает некую целостность всему речевому произведению и способствует процессу продвижения коммуникации.

Наличие устойчивых характеристик с точки зрения структуры, устоявшийся сценарий (приветствие, обозначение дейктических координат лица, времени и места, включая представление себя, обозначение темы, представление участников, изложение регламента, программы, предоставление слова выступающим, “управление”
диалогом, завершение работы), позволяет представить жанр “house-
keeping comments” в виде следующего фрейма-сценария:

1. Обращение к аудитории, приветствие, представление:
   Good morning, ladies and gentlemen/ and welcome to this conference
   on the Single Market/ time to Act// My name is Jacki Davis// I’ll be moder-
   erating all our debates today/ and aiming to ensure that we have a very
   lively/ very interactive discussion;

2. Предоставление технической информации о мероприятии:
   a) This panel discussion is on the record;
   b) The languages today/ German on one/ English on two/ and French on
   three;

3. Обозначение повестки дня:
   a) We have a packed agenda;
   b) Just on the program;

4. Представление выступающих:
   So, let me just briefly introduce the panellists/ and then we will jump
   right to the discussions// To my far right is X// to his immediate left is Y/
   And to my immediate right is Z;

5. Предоставление слова выступающим:
   a) And so to kick things off, let me ask X to please share some remarks;
   b) So without further ado, I will hand over to X;

6. Регулирование дискурса:
   a) On the timing/ I think it’s very important for the speakers here to
   respect the ten minutes that have been allotted to them for the presen-
   tations;
   b) Everybody should identify themselves of course/ and their affiliation;

7. Объявление перерыва:
   We will break for lunch now/ we reconvene at 1.30 in the various
   working groups where you’ve registered;

8. Объявление окончания заседания:
   I would invite you simply to join me in thanking all of this morning’s
   participants/ for their contributions and for their presentations;

Что касается заполнения фрейма, то представляющие его языко-
вые средства характеризуются весьма высокой степенью конвенцио-
нальности и в зависимости от фазы развертывания дискурса под-
разделяются контактоустанавливающие, контактоподдерживающие
и контакторазмыкающие.

Работа с этим речевым жанром начинается практически с первых
занятий с объяснения, что формирование речевого произведения (тек-
ста) основывается на знании о том, как составляется текст, что процес-
сы кодирования и декодирования информации взаимосвязаны.

Одно из первых упражнений — упражнение на вероятностное про-
гнозирование: преподаватель озвучивает тему мероприятия (например,
EUROPEAN YOUNG FARMERS DAY), предоставляет студентам копии
программы мероприятия, ставит перед студентами задачу в течение нескольких минут продумать, как звучала бы речь модератора данного мероприятия на русском языке (или в переводе на русский язык) и просит студентов выступить в роли автора такого речевого сообщения, ограничивая продолжительность двумя — тремя минутами.

Далее дается видеозапись выступления ведущего данного мероприятия (желательно начинать работу с видеозаписями выступлений носителей языка). На данном этапе перед студентами стоит задача прослушать выступление, составить план и сравнить со своим прогнозом.


В качестве домашнего задания студентам предлагается 1) составить транскрипт предложенного преподавателем выступления или 2) проработать видеозаписи выступлений модераторов, обращающая внимание на соответствующие речевые формулы, которые выносятся в отдельный глоссарий.

Упражнения Open Cloze на заполнение пропусков в связном тексте (как английском, так и русском), когда варианты ответов не даются, можно выполнять в качестве разминки в начале занятий.

Через несколько занятий подключается перевод аналогичных сообщений на иностранный язык.

Следующий вид домашнего задания — создание звукового файла с переводом текста выступления, предварительно проработанного на занятии, или ранее незнакомого, но с предварительной самостоятельной проработкой. Файл высылается преподавателю, который приходит на занятие с комментарием выполненного перевода.

На других этапах работы, например на этапе моделирования “mock conference”, которым заканчивается каждый тематический блок, студенты пробуют себя не только в роли выступающих, но и в роли модератора.

Список литературы:

Сведения об авторе: Бурова Варвара Львовна, к.ф.н., профессор Московского государственного лингвистического университета, Москва, Россия; email: burovavl@mail.ru
COGNITIVE DISCURSIVE APPROACH TO INTERPRETER TRAINING: WITH REFERENCE TO GENRES OF SPOKEN DISCOURSE
Varvara L. Burova
Professor at Moscow State Linguistic University; email: burovavl@mail.ru

Abstract
The presentation focuses on applying key concepts of cognitive linguistics and linguodidactics to interpreter training for better efficiency. The author illustrates a cognitive-discursive approach to interpreter training from the perspective of a specific genre of “housekeeping comments” by first describing its schematic structure and lexicogrammatical features. Experience shows that the ability to think in terms of scenario-like cognitive structures underlying specific genres, rather than equivalents alone enables interpreters to free up both working memory and random access memory thus saving time and effort for extracting and processing relevant information in source language.

Key words: interpreting, interpreter training, cognitive linguistics, discourse, speech genres.

References:

Language Education in Slovak Universities: Interdisciplinary Approach
O. L. Byessonova, E. Smetanová
University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava (Slovakia)

Abstract
English has firmly established itself as a lingua franca of the 21st century. Its global status has an impact on the system of language education, which has recently acquired an interdisciplinary nature especially at the level of higher education. The paper addresses the system of language training in
Slovak universities especially in the fields, into which the English language is integrated either as a major or as a minor. The experience of the University of Ss. Cyril and Methodius (UCM) in Trnava in the English language training is discussed. The case study of UCM is considered with regards to the concept of transformative learning.

**Key words:** language education, English language training, interdisciplinary approach, transformative learning.

**Introduction into the system of education in Slovakia**

The status of the EU member, which Slovakia got in 2004, called forth considerable changes in the Slovak educational system. One of the important aims of the whole Slovak education system is an effective implementation of multicultural education and education against prejudice and stereotypes [7; 14; 20]. In Slovakia there are 36 higher education institutions which in the academic year 2013/2014 had about 193 000 students. The statistics clearly emphasize the position of foreign language education (FLE) as one of the priorities of the modern Slovak society.

In view of the challenges of the competitive multicultural labour market, language education plays a pivotal role [9]. Therefore, language education is at the heart of many national and international communities. Within a new European strategy for (smart, sustainable and inclusive) economic growth Europe 2020, seven flagship initiatives are proposed [6]. The two areas that present a particular interest for language educationalists are [3; 11; 13]:

— “Youth on the move” aimed to enhance the performance of education systems and to facilitate the entry of young people to the labour market, and

— “An agenda for new skills and jobs” which implies modernising labour markets and empowering people by developing their skills throughout the lifecycle with a view to increase labour participation and better match labour supply and demand, including through labour mobility.

Europe 2020 strategy implies the principle of transformative learning. The principle includes such properties as realizing the significance of professional interaction for growth, developing an open, critical stance to professional work and seeing oneself as a continuous learner, developing a reflective attitude as a basic habit of mind, developing new self-understandings in concrete situations, conscious risk-taking, ambiguity tolerance and some others [1; 4; 5].

The current structure of the Slovak educational system comprises several levels: pre-school or pre-primary education, basic or primary education, secondary education and higher education. Higher education institutions (HEIs) in Slovakia are third-level education, scientific and art institutions. The major task of HEIs is to provide higher education and creative scientific research or creative artistic activity [10]. Higher education institutions in
Slovakia are classified into university type of HEIs (which provide education in study programmes of all three levels of higher education (Bachelor, Master, Doctoral level)) and non-university type of HEIs (which provide higher education mostly in study programmes of the first level of higher education).

**Foreign languages education in the system of Slovak education**

The country’s commitment to new language education policy is clearly emphasized in the national documents. 

*The national reform Programme of education* in the Slovak Republic approved in 2000 [19] means a big shift in educational policies and aims to change the content and methods of education. It introduces new policies in several areas, among them foreign language teaching: language teaching will be compulsory from the third grade of primary schools pupils aged 8 — two years earlier than before the Programme. The aim is to increase the number of upper secondary schools graduates that will master two foreign languages and therefore will have a better position in the labour market [20].

State education programmes for foreign languages in Slovakia are linked to *the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* (2001) [2].

The basic document of foreign language education in Slovakia *The Conception of Foreign Language Education at Primary and Secondary Schools* (2007) highlights the main aim of foreign language education, which is to ensure reaching communicative levels B1 or B2 according to the CEFR in the first foreign language and communicative levels A2/B1 according to the CEFR in the second foreign language by all learners in the Slovak Republic at the end of the secondary school [17; 18]. The aim of the Conception is to provide quality foreign language education for all primary and secondary learners; to unify foreign language syllabi at all types of schools; to maximize intensity and lower extensity (variants) of foreign language teaching programmes; to guarantee continuity of foreign language education in the first foreign language while passing from primary schools to secondary schools; and to ensure that secondary schools graduates will be able to communicate appropriately in two foreign languages to perform well in European labour markets [15].

*The National Reform Programme of the Slovak Republic 2014* offers measures to optimize the education system and meet the targets of the Europe 2020 strategy [12]. It aims to help adults adapt to quick changes in the labour market when individuals are often required to obtain a re-qualification and further education. In doing so, the Programme states it as a crucial factor to create a functioning system of lifelong learning and counselling.

All the above mentioned documents recognize the importance of lifelong education. The EU countries, Slovak Republic among them, place great emphasis on providing access to lifelong learning for adults [8]. In
1992, the Slovak Government ratified “The Principles of Lifelong Education” which created the necessary environment to facilitate development of a lifelong education system. In 1995, the draft law on further education which defines the role of the state, state administration and self-government in adult education was approved. One of the areas of the National Programme of Education approved in 2000 is lifelong learning and guidance in Slovakia. The aim is to increase the number of adults involved in lifelong, further learning, professional training and developing new competencies [20].

A very important aspect of foreign language education is to provide equal conditions for pupils with special educational needs (SEN). Children with special educational needs in the Slovak Republic are either integrated with their healthy peers in mainstream classes or educated separately in special schools or in special classes of mainstream schools. S. Pokrivčáková studies the current state of foreign language education provided to learners with SEN and makes a conclusion that though the legislation in the specified area meets the international standards, the research results point to areas which need further development and improvement. The researcher mentions changes in teacher training programmes focusing on classroom management, development of the appropriate evaluation instruments of learners with SEN, development of theoretical sources and teaching materials [15].

**Interdisciplinary approach to the foreign languages training: a case study of UCM**

It is worthwhile to examine the principles of interdisciplinary approach focusing on the case study of a particular higher educational institution.

The University of Ss Cyril and Methodius (UCM) in Trnava is a public higher education institution founded in 1997. The University is a dynamic and prospective higher education institution offering 68 accredited study programmes both internal and external. It provides all three levels of higher education in different fields of social, economic, medical, legal, natural, humanity, pedagogical and historical sciences. The main ambition of the University is to achieve the highest level of quality education. At the university, comprising four faculties and one institute (Faculty of Arts, Faculty of Mass Media Communication, Faculty of Natural Sciences, Faculty of Social Sciences, Institute of Physiotherapy, Balneology and Medical Rehabilitation) there are currently 5915 students.

The interdisciplinary approach to language training is mainly maintained at Faculty of Arts, Faculty of Mass Media Communication, and Faculty of Social Sciences, with Faculty of Arts playing the leading role. The faculty’s educational programme is designed to provide the students with all the skills and knowledge needed for teaching requisite subjects, working as translators and interpreters, for becoming experts in science and research, culture and other spheres of public life. The Faculty of Arts trains students in academic
programmes and teacher-training programmes. At its 10 departments students are offered daily and external forms of study programs at three levels: undergraduate (Bc.), graduate (Mgr.), postgraduate (PhD.).

In the field of teacher training the Faculty of Arts offers a wide range of study programmes, among them: History — Slovak Language and Literature, History — Civics, Slovak Language and Literature — English Language and Literature, Slovak Language and Literature — German Language and Literature, English Language and Literature — Russian Language and Literature. The basic characteristic feature of these study programmes is their interdisciplinary nature. Graduates obtain two majors, which opens further employment possibilities for them. Given that the subjects are taught in FL, students acquire broad language knowledge and skills and enhance their language competence.

The Faculty trains specialists and academics in non-teaching professions in Ethnology, Philosophy, Psychology, Russian Language in Professional Communication, German Language in Professional Communication, Slovak Language and Literature, English Language in Professional Communication.

Addressing the academic work by the Department of British and American Studies we should mention two separate study branches: Teaching Academic Subjects and Foreign Languages and Cultures. The first field of study offers the following study programme: “Teaching English and one more subject” (e.g. Slovak, Russian, German, History, Social Sciences, etc.). Within the second study branch the Department offers the following programme: “English and Culture in Professional (Specialised) Communication”. Both are 2-level forms of study: three years for BA and two years for MA (both may be studied full-time or part-time).

The bachelor’s study programme for future teachers lasts for 3 years (6 semesters, 180 credits) with the minimum of 772 hours of English in class and 4 state examinations. Bachelors majoring in “English in Professional (Specialised) Communication” also study for 3 years (6 semesters, 180 credits) with the minimum of 1064 hours of English in class and 1 state examination. At both programmes students write a bachelor’s thesis in English.

To get a Master’s degree in Teaching Academic Subjects and Foreign Languages and Cultures students study for 2 years (4 semesters, 120 credits).

At the study programme “Teaching English and one more subject” they have minimum 272 hours of English in class and 3 state exams, while at the study programme “English and Culture in Professional (Specialised) Communication” they have more hours of English in class — 468 and they take a state exam at the end of their study. At both programmes students write a master’s thesis in English.

Both programmes offer subjects about English (Morphology, Lexicology, Phraseology, Lexicography, Development of English, Country study and
History of the USA and Great Britain, etc.). Students may practice and develop their language skills on Language seminars, Comparative Grammar seminars, etc. They gain knowledge on Literature (British and American as well as of English speaking countries), Sociolinguistics, Psycholinguistics and other subjects. They learn how to prepare effective presentations and develop their communication skills. There are also disciplines which are specifically offered only to teacher trainees, such as Methodology of English, Testing English, Information-Communication Technologies used in the classroom, Literature for Children and Youth, etc.

Students of the second study programme (AJOK — “English in Professional (Specialised) Communication”, AJKK — “English and Culture in Professional (Specialised) Communication”) also deal with disciplines such as Business English, English in Tourism, Legal English, English for Science and Technology, Business Correspondence, Translating, Interpreting and others.

As mentioned above, foreign languages education has gone through many changes and foreign languages are probably the most discussed subjects [16]. Children start learning a FL in kindergartens (which is optional), they may continue in the first or second year of primary schools (also optional), however, in the third year (3rd grade), English is a compulsory FL. Teachers — unfortunately — were not prepared for such a situation and many of them started attending English courses. Nevertheless, they need to have university education on FL. Therefore universities, UCM among them, responded quickly and started offering 2-year English courses (the so-called extensive studies — for teachers who are already educated in pedagogy and teach subjects other than English (e.g. Math and Geography) and need to extend their professional qualification in order to be able to teach English.

Graduates of both programmes may continue on the so-called post-gradual programme (applicant must be at least a year after his / her graduation) — they write a thesis (the so called “rigorous thesis”) and within two years after their application they are supposed to submit it. Teachers then receive an academic title of PaedDr. (Doctor of Pedagogy) and non-teachers — PhDr. (Doctor of Philosophy). These academic titles are placed before names. The Department also plans to introduce a PhD. programme in the near future.

Problems and Perspectives

The education system in Slovakia has undergone significant changes in the past decades, pushed by historical events and linked with political, economic and social changes in the European society. Slovak universities keep in line with the European standards of education. The current national educational programmes and legislation aim to ensure modern education of high quality.
In the field of foreign language education the Slovak system targets at achievement of good command of English by pupils and students at different stages of education.

The Slovak education system caters for learners with special educational needs. It ensures the possibility of lifelong learning. The higher education aims to prepare graduates to enter the competitive and multicultural European labour market.

Foreign language education is considered a priority by different stakeholders, including students, parents, teachers, school administration. So, much attention is paid to the problem of modernization of foreign language education by elaborating effective teaching methods, creating effective teaching materials and handbooks, introducing innovative approaches in teacher training programmes. From this viewpoint, interdisciplinary education is seen as a promising approach which increases the effective acquisition of foreign languages and provides better employability perspectives for graduates.

However, some aspects demand more research and further improvement. Despite a big number of graduates in the field of teacher training, analysis of the Slovak educational labour market suggests that English teachers are in demand.

References:
16. Pokrivčáková, S. (Ed.) et al. (2012). Research in Foreign Language Education. MSD Brno, the Czech Republic.

**About the authors:**

Prof. **Olga L. Byessonova**, DrSc.
Professor of the Department of British and American Studies, University of Ss Cyril and Methodius in Trnava, Slovakia;
email: olgabessonova@mail.ru

Paed **Dr. Eva Smetanová**, PhD.
Head of the Department of British and American Studies, University of Ss Cyril and Methodius in Trnava, Slovakia; email: eva.smetanova@ucm.sk
Мотивирующая роль видео в процессе преподавания иностранных языков студентам языковых факультетов

А. Ю. Волкова
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Аннотация
Данная статья посвящена мотивирующей роли видеоматериалов в процессе преподавания английского языка в условиях языковых факультетов, направленной на развитие всех видов речевой деятельности и академических навыков у студентов. Впоследствии у учащихся наблюдался не только повышенный интерес к процессу изучения английского языка посредством видеотекстов, но и более интенсивное развитие речевых навыков, а также способность осуществлять более эффективное запоминание материала во время работы с аудиовизуальными заданиями.

Ключевые слова: видеоматериалы, мотивация, формирование академических навыков, виды речевой деятельности.

Обучение английскому языку на современном этапе предполагает использование новейших технологий, которые становятся неотъемлемой частью подготовки специалистов практически во всех сферах деятельности. Безусловно, именно современные технические средства обучения могут стать полноценными помощниками в решении данных задач. Особое место среди них занимают видеоматериалы.

Актуальность работы с видеоматериалами заключается в том, что инновационные подходы в процессе преподавания английского языка позволяют поддерживать интерактивность во время занятий, которая сохраняет концентрацию внимания аудитории. Более того, новейшие технологии помогают добиваться большей эффективности в использовании аудиовизуальных средств в обучении английскому языку, которые, в свою очередь, способны полностью вовлечь учащихся в процесс изучения иностранного языка. В условиях современного образовательного пространства концепция использования технических средств обучения требует новых стратегических приемов для мотивации обучающихся.

Использование видеоматериалов — это эффективная форма учебной деятельности, которая не только активизирует внимание учащихся, но и способствует совершенствованию их навыков аудирования и говорения, так как зрительная опора звукающего с экрана иноязыч-
ного звукового ряда помогает более полному и точному пониманию его смысла. Несомненно, в условиях современных тенденций компьютеризации общества, данный метод обучения английскому языку мотивирует учащихся не только проводить свое время в интернете с пользой, но и глубже изучать политические, экономические, исторические и социокультурные аспекты других государств на иностранном языке с помощью дополнительных источников, таких, например, как видеоматериалы.

Язык является не только средством общения, без которого невозможно существование и развитие современного общества, но и, как отмечает Светлана Григорьевна Тер-Минасова, “зеркалом культуры”. Становится совершенно очевидным, что особенную значимость приобретает комплексное мотивирование студентов к изучению иностранных языков именно в условиях языковых факультетов. Более того, следует отметить, что знание одного иностранного (а именно английского языка) может приравниваться к знанию родного (например, для студентов языковых факультетов) и совершенно не считаться иностранным для них на рынке труда со стороны работодателя. Совершенно ясно, что на сегодняшний день преподаватели иностранных языков сталкиваются со сложной проблемой обучения языку как инструменту делового, дипломатического или академического общения студентов гуманитарных факультетов.

Бесспорно, молодое поколение черпает огромнейшее количество новой информации из ресурсов “глобальной паутины”, что не только расширяет спектр областей их знаний, но и снимает языковые барьеры. Взаимообмен новыми открытиями, новаторскими идеями, бесценным опытом и впечатлениями в бесконечных потоках постоянно обновляющейся электронной информации, которая снимает все возможные временные и пространственные границы, становится едва ли не центром пересечения интересующей студентов информации. Бесспорно, в таких условиях требуется немало усилий от самого учащегося, но важная роль отводится и работе преподавателя. Следовательно, преподавателям не стоит отставать от энергичных студентов и всегда помнить о концепции обучения не “на всю жизнь”, а “через всю жизнь”, мотивируя их собственными победами в овладении новейшими технологиями и использовании актуальной информации.

Взаимообмен информацией с аудиторией ведет как студентов, так и преподавателей к общим темам и научным проблемам, которые они могут обсудить в ходе образовательного процесса. Владение иностранным языком повышает уровень гуманитарного образования учащихся, способствует формированию филологической компетенции и развитию личности, а также социокультурной адаптации к условиям постоянно меняющегося полиязычного мира.
Сегодня преподавателю предоставляется возможность использовать широкий спектр технических и электронных средств обучения, среди которых самым доступным и распространенным, а также универсальным является видеотехника, позволяющая использовать одновременно аудирование и видеоподдержку учебного материала. Достаточно проявить творческий подход к созданию заданий по видеоматериалам, постараться заинтересовать аудиторию, так как применение видео на уроках способствует расширению общего кругозора учащихся, обогащению их языкового запаса и страноведческих знаний.

Кроме того, использование видео способствует развитию различных сторон психической деятельности учащихся, и прежде всего внимания и памяти. Во время просмотра в аудитории возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. Использование различных каналов поступления информации (слуховой и зрительный каналы, моторное восприятие) положительно влияет на прочность запечатления как страноведческого, так и языкового материала.

Итак, психологические особенности воздействия учебных видеороликов на учащихся способствуют оптимизации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной (языковой и социокультурной) компетенции студентов [4, с. 298].

Аутентичные видеоматериалы предлагают большее разнообразие образцов языка и речи, включая различные региональные акценты, общеупотребительную и специальную лексику, идиомы и т.д., причем в реальном контексте, как их используют носители языка. Они обеспечивают широкие возможности для овладения иноязычной культурой. В то же время эти видеоматериалы ориентированы главным образом на обучаемых с хорошей языковой подготовкой.

Во время просмотра всех вышеперечисленных видеоматериалов происходит слухо-зрительный синтез, одновременная трансляция звука и изображения, что способствует развитию навыков и умений восприятия речи на слух и стимулирует устно-речевое общение обучаемых, которое происходит в форме выражения собственного мнения, отношения, поиска аргументов и доказательств. Личный опыт преподавательской деятельности показывает, что большинство учащихся запоминают то, что они слышат и видят, в пять раз лучше того, что они только слышат.

Таким образом, можно отметить, что внедрение видео в процесс обучения иностранным языкам помогает решению следующих задач: повышению мотивации обучения, оптимизации процесса обучения, развитию умений самостоятельной работы учащихся, повышению качества их знаний. Студенты получают возможность участвовать в процессе совместной познавательной деятельности и более эффективно запоминать как социокультурный и страноведческий, так и языковой материал с помощью применения аудиовизуальных
средств, которые имеют эмоциональное воздействие на учащихся и влияют на формирование личностного отношения к видеоматериальному. Более того, использование видеоматериалов на уроках повышает активность учащихся, эффективность работы и является сменой видов деятельности. Итак, использование видеоматериала является инновационным и комплексным приемом повышения качества знаний обучаемых, которое способствует комплексному формированию навыков и умений в процессе изучения языков.

Сведения об авторе: Волкова Александра Юрьевна, преподаватель кафедры английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионарных наук МГУ им. М. В. Ломоносова; email: volkova-alexandra@mail.ru

Список литературы:
2. Леонтьева Т. П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе: материалы конференции. Минск, 1995. С. 61–74.

THE MOTIVATING ROLE OF VIDEOMATERIAL PRACTICAL APPLICATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING WITH REGARD TO LINGUISTIC PROFILE
Alexandra Y. Volkova
Lomonosov Moscow State University; email: volkova-alexandra@mail.ru

Abstract
The article focuses on the functional strategy of practical application of videomaterial in the process of Foreign Language Teaching (FLT) that deals with forming motivations, general academic and speaking skills. This issue is rather topical in FLT in accordance with application target transformation of learning foreign languages with regard to Linguistic Profile and underlines the importance of videomaterial for modern students.
Key words: linguistic profile, videomaterial, functional strategy of practical application, academic skills, speaking skills.

References:

Особенности взаимодействия текста
и изображения в иконотексте
(на материале искусствоведческого комментария к картине “Грачи прилетели”)

А. М. Волоскович
МГИМО МИД России

Аннотация
В данной статье процесссы полимодальной гибридизации рассматриваются на основе иконотекста искусствоведческого комментария к произведению живописи. Взаимодействие вербального и графического знака анализируется на формальном уровне; в тексте выявляются признаки иконичности релевантности, диаграмматической и локативной иконичности под влиянием изображения на лексико-синтаксическом уровне и уровне всего текста в целом. В статье также рассматриваются признаки символизации изображения под воздействием текста.

Ключевые слова: иконотекст, иконизация, диаграмматическая и локативная иконичность, иконичность релевантности, символизация.
Произведений живописи, которые пользовались бы в своей стране такой всенародной славой, как саврасовские “Грачи прилетели”, — небольшое скромное полотно: “холст, масло, — по справке деловито равнодушных каталогов, — 62 сантиметра в высоту, 48,5 сантиметра в ширину”!
Когда это небольшое полотно пришло в 1871 году из Москвы в Петербург [...] и [...] оно победило!
Стасов опубликовал обзор выставки, в котором выделил, как “особо примечательный”, пейзаж Саврасова: “Грачи прилетели” — наверное, лучшая и оригинальнейшая картина г. Саврасова.
Первое пробуждение природы от долгого зимнего оцепенения, едва уловимые первые признаки приближающейся весны, вот что является темой [...] ‘Грачи прилетели’.
На картине тонко и с большим чувством изображена в композиционно вольном варианте окраина села [...] в ранний весенний бессолнечный день, ознаменованный прилетом первых грачей, этих бесконечно дорогих для русского сердца вестников весны.
На заснеженном, но уже оседающем и потомнелом бережку пруда приткнулось несколько зазябших от долгих морозов типично русских березок. Их раскинувшиеся неприхотливым узором голые ветви с начинающими набухать почками усеяны гнездами, над которыми вьются с радостным криком возвращающиеся из теплых краев нахолченные от мартовской сырости грачи. За прудом и березами сереют невзрачные заборы и деревянные крыши строений, а в дымке просветленного весенними солнечными лучами, но все еще сыроватого воздуха маячит церковка с шатровой колокольней. [...]
Трудно, пожалуй, подобрать более простой, более незатейливый и, на первый взгляд, малозанимательный сюжет для художественного отображения. Глубокое чувство, которым насыщена картина, лирическая взволнованность художника перед лицом пробуждающейся природы, пафос почувствованной в ней силы, способной творить чудеса возрождения и обновления, сделали эту картину Саврасова одним из поворотных, этапных произведений русского реалистического пейзажа, бесконечно расширили горизонты эстетического восприятия красот родной природы [...].

Саврасовские ‘Грачи’ глубоки и национальны тем, что отразили присущее народу светлое чувство преображения с наступлением весны не только природы, но и внутреннего мира человека, живущего с природой единым трепетным дыханием. ‘Одушевленный’ пейзаж Саврасова звучит в русском искусстве, как народная песня, исторгнутая из самого сердца нежной и проникновенной любовью к родине” [1, c. 219].

В связи с огромным количеством информации, которую мы создаем, воспринимаем и которой мы обмениваемся в ежедневной жизни, остро встает вопрос о характере передаваемой информации, ее целях и форме. В настоящее время часто возникает необходимость передачи информации через семиотически разные знаки, что позволяет, с одной стороны, сократить ее объем, а с другой — сделать более “зрелищной” для читателя.

В данной статье мы сосредоточим внимание на иконотексте, гибридной семиотической системе, сочетающей в себе относительно законченные и дифференцируемые говорящими фрагменты вербальной и визуальной (графической) знаковых систем, переплетенные на формальном и содержательном уровне [2, c. 26].

Рассмотрим вначале приобретаемые под воздействием картины признаки иконичности текста. Иконичность в исследуемом примере будет связана с воспроизведением в тексте денотативного и коннотативного содержания картины (ее композиции и метафоры пробуждения природы). Здесь мы имеем дело с иконичностью релевантности, при которой текст в целом строится по подобию иллюстрации.

Итак, прямым и наиболее очевидным признаком иконичности релевантности текста является употребление в нем слов, называющих объекты на картине, и их повторы в корпусе текста. Как мы видим, картина представляет собой пейзаж, главными составляющими которого являются грачи, деревья, колокольня и зимне-весенний фон, на котором изображены эти объекты. Благодаря иконическому влиянию картины, слова, указывающие на объекты композиции, повторяются в 7 из 14 предложений текста. На заснеженном [...] бережку пруда [...] несколько [...] березок. [...] За прудиком и березками сереют деревянные крыши строений, а в дымке [...] маячит церковка с шатровой колокольней и т. д.
Главной темой картины является природа, что также выражено в тексте через иконичность релевантности. Природа — наиболее часто употребляемое в тексте слово (ср. природа — пять повторений, грачи — три). Данное наблюдение имеет своей целью показать, что главный элемент изображения также становится центром повествования в тексте, что делает текст более иконичным.

Более глубокий смысл картины, а именно пробуждение природы после зимы, а следовательно, и контраст между зимним оцепенением и весенней оживленностью, иконически передан в тексте на лексическом и синтаксическом уровне. В нем содержится множество антонимов, противительных предложений и конструкций, которые воплощают противопоставление между весной и зимой в целом, спячкой и пробуждением природы. Первое пробуждение природы от долгого зимнего оцепенения, […] первые признаки приближающейся весны… На заснеженном, но уже оседающем и потемнелом […] голые ветви с начинающими набухать почками […].

Еще одним признаком иконичности текста является построение некоторых из его частей на основе локативной иконичности. В тексте четко переданы пространственные отношения между объектами, изображенными на картине. Причем очередность употребления в тексте слов, указывающих на объекты картины, также находит в зависимости от картины и продиктована ее иконическим влиянием. В абзаце, описывающем композицию картины, речь сначала идет об объектах, изображенных на переднем плане, которые прежде всего привлекают внимание читателя. И лишь после этого автор переходит к описанию домов и колокольни, находящихся на заднем плане картины и имеющих меньшее значение. На заснеженном […] берегу пруда приткнулось несколько русских […] березок. За прудиком и березками сереют невзрачные заборы и деревянные крыши строений […].

Как мы видим, в тексте сначала описываются пруд и деревья, изображенные на переднем плане. Затем взгляд читателя поднимается в верхнюю часть картины, к изображению грачей, и далее скользит вглубь изображения, к заднему фону, на котором представлены дома и колокольня.

Как отмечалось выше, текст и изображение в данном иконотексте оказывают друг на друга взаимное влияние. Благодаря тексту картина символизируется и начинает восприниматься как народная ценность. Это достигается через многочисленные повторы в тексте слов всенародная слава, национальны, народная песня, любовь к родине. Все эти слова объединены идей значения картины для всего народа.

Эта мысль подчеркивается на основе выраженного в тексте противопоставления между маленькими размерами картины и ее значением и оригинальностью. Благодаря употреблению таких слов, как небольшое, скромное, простой, незатейливый, победило, лучшая,
оригинальнейшая, поворотный и т. д., которые становятся контекстуальными антонимами, еще раз подчеркивается идея величия картины. … “Грачи прилетели” — небольшое скромное […]. Когда это небольшое полотно пришло […] оно победило! […] лучшая и оригинальнейшая картина […].

В целом под влиянием текста картина приобретает более поэтический, эмоциональный смысл. Сам текст похож на поэтическое произведение из-за употребления в нем множества авторских эпитетов. К примеру, заячьиные от долгих морозов березки, раскинувшиеся неприхотливым узором голые ветви, нахохленные от мартовской сырости грачи и т.д.

Текст также обладает особым ритмом, созданным большим количеством однородных членов и восклицательных предложений. Восклицательные предложения не только вносят свой вклад в создание особого ритма, что делает текст похожим на стихотворение, но также наполняют картину ощущением радости, предвкушения весны и оптимизма. Глубокое чувство, […] лирическая взволнованность […], пафос почувствованной в ней силы […] ее скромной и благородной поэзии, ее утверждающей жизнь лирики. […] 48,5 сантиметра в ширину!

Употребление в тексте слов, относящихся к семантическому полю эмоций, также приводит к символизации смысла картины. На основе данных предложений создается идея эмоциональной интенсивности, силы и даже некого напряжения, что прямо не выражается изображенным на картине спокойным сельским пейзажем. Глубокое чувство, которым насыщена картина, лирическая взволнованность […].

Итак, на примере данного иконотекста мы кратко проанализировали процессы иконичности текста под влиянием изображения и особенности символизации текста под воздействием картины. Данные наблюдения еще раз доказывают, что в иконотексте происходит взаимодействие и взаимовлияние графического и вербального знака.

Список литературы:

Сведения об авторе: Анна Михайловна Волоскович, к.ф.н., старший преподаватель кафедры английского языка 1, МГИМО МИД России; email: vam33@yandex.ru
PECULIARITIES OF TEXT AND IMAGE INTERACTION
IN ICONOTEXT (ON THE BASIS OF AN ART COMMENTARY
TO THE PICTURE “ROOKS BACK”)
Anna M. Voloskovich
PhD, senior teacher, English department №1, MGIMO University, Moscow;
email: vam33@yandex.ru

Abstract
In this article processes of multimodal hybridization are analyzed on
the basis of an iconotext combining a picture and an art commentary de-
scribing it. The interaction of verbal and graphic signs on the formal level
is investigated in terms of relevant, locative and diagrammatic iconicity
present in the text due to the image influence. These types of iconicity are
analyzed on the lexical and syntactical levels, as well as in the whole text
in general. The article also looks into the process of symbolization of the
image under the influence of the text.

Key words: iconotext; iconization; relative, locative, diagrammatic ico-
nicity; symbolization.

References:
guistics of Text and Multicultural Communication (on the basis of multimodal
[Iconotext as a Form of Multimodal Hybridization]. Vestnik MSLU, 5(611), 25–36.
Linguistics. IPK ‘Rema’. M.

Why Do Student Presentations and Discussion Boards
Work So Well? A Work in Progress

Marianna Goral
Lecturer, Regent’s University London
(The United Kingdom)

Abstract
This paper reports on an on-going study, which was set up to initiate
a group of language teachers to research their classroom environment fol-
lowing the principled theoretical framework of Exploratory Practice (EP).
I shall report on my own journey of teacher as a neophyte researcher focusing on understanding “why some teaching materials develop better language learning opportunities than others in my language classes?” The paper outlines the research process that I followed, which has led my students and I to better understand my teaching puzzle and improve our ‘quality of life’ in the classroom [2, p. 128].

**Keywords:** Blackboard, Exploratory Practice (EP), Virtual Learning Environment (VLE).

**Introduction**
Exploratory Practice is a form of practitioner research developed in second language teacher education and professional development to empower teachers (and learners) to investigate their own teaching puzzles in order to develop a better understanding of their professional context [1; 2; 5].

Since it was originated in 1991 by Dick Allwright and Kathi Bailey, it has been developed both as a coherent set of ideas and practices for language teaching (and learning) research, and more importantly, as a set of principles for any sort of practitioner researcher as outlined below:

- Principle 1: put ‘quality of life’ first
- Principle 2: work primarily to understand classroom life prior to bringing any change
- Principle 3: involve everybody
- Principle 4: work to bring teachers and learners together (collegiality)
- Principle 5: work for mutual development (inclusivity)
- Principle 6: integrate the work for understanding into classroom practice (use of normal pedagogic activities as investigative approaches)
- Principle 7: make the work a continuous enterprise (sustainability) [2, p. 128].

Upon discovering and later following the EP principles I was able to start questioning my own tacit knowledge by researching my immediate teaching and learning environment. The methodology used for study has been outlined below.

**The Study**
The study encompasses my preliminary observations of how the quality of life of the students and teacher can be enhanced in a university Business English seminar, which tries to successfully cover and merge Business English and business-related topics, language and academic skills. A critical view of student generated materials, in the form of student presentations and VLE discussion boards, will be given with regards to the challenges faced and strategies used by both teacher and student. These will be explored through the EP framework. The purpose of this study will be to better understand classroom life by bringing together people and encouraging mutual develop-
ment and collegiality for both the teacher and students. As Principle 5 tells us, collegiality will perhaps be best served if all involved are manifestly working for each other’s development as well as their own [2, p. 129]. By bringing learners together and shifting the dynamics of the teacher role, learners can contribute their best to the class. This in turn will benefit their development by building their confidence as foreign speakers of the language.

The Participants
The teacher has observed 3 groups of students over a period of two semesters. The number of students per class has varied between 8–16. All the groups consist of undergraduate exchange students between the ages of 19 to 22 from various Asian, African and European linguistic backgrounds. They are all non-native speakers of English and two of the three groups observed were an upper-intermediate level class and the other was an advanced level class. English is the medium of instruction and the seminar hours are as follows: 2 × 50 minute slots and a 1 × 50 minute slot twice a week for a duration of 12 weeks.

The Student Presentations, Post Presentation Student-led Discussions and Discussion Board Set Up
The research for this study will specifically focuses on the 50-minute slots that take place once a week for the first 7 weeks of the 12-week semester. In these seminars students are expected to give a group presentation (2–3 people to a group) about a current business topic and provide clear definitions of ‘topic related vocabulary’. At the end of the presentation the students must provide a set of questions for the rest of the class and try to generate an in-class discussion. Next, the group is subdivided and each ‘topic expert’ leads the discussion in their respective groups. Their role is to also clarify any information that the other students may not have understood about the topic. After the debate takes place, the ‘topic experts’ are expected to report back to the entire class about the key points that were discussed or any conclusions that may have been drawn.

After the seminar the students become ‘discussion board administrators’ for a week and continue the in-class discussion on the RUL VLE. They are encourage to provide further links, videos and updates related to the topic, they should also try to continue generating topic interest and keep the discussion about the presented topic ‘alive’. The discussion board closes after 7 days and all the students are expected to contribute to the discussion board at least once. The teacher then goes through the discussion board and identifies student language issues. This is then collated and the language issues are underlined and copied into a word document so that student names are not visible. Further to this, the teacher identifies in brackets a description of the type of problem that has been highlighted i.e. punctuation, missing article, collocation issue etc. The students are later
given back this document in order to reflect on these mistakes and try to identify them and make corrections where necessary. Later, the teacher asks the group to give their suggested corrections and also shows them a model answer. Finally, towards the end of the semester the teacher chooses one of the 7 topics as the question for the final in-class timed-written report-style assessment that is worth 60% of the overall mark for this module.

Methodology
Given the nature of the study, an inductive approach is used as “a strategy of linking data and theory typically associated with a qualitative research approach” [3, p. 13]. The literature is therefore presented at the end of the study and used for comparing and contrasting findings of the study [4, p. 14]. Additionally, given the longitudinal nature of the study (a 2-year period), it seems to align with ethnographic strategies of enquiry whereby ‘the researcher studies a group (3 sets of students) in a given setting (classroom) over a prolonged period of time, collecting primarily observational data’ [4, p. 14]. The process involves group work and presentations, and student-led discussions using the University’s VLE.

EP involves thought and reflection on a teacher’s own practice stimulated through collaboration as suggested by Principle 5. Therefore, structured questionnaires, video recorded observations and recorded student interviews have been used to provide additional evidence of student engagement, confidence, feelings, participation and learning.

Preliminary Findings
Student Presentations and Post Presentation Student-led Discussions

As outlined above the presentations my students have to deliver involve a certain amount of group work when researching the topic and putting together a presentation. Moreover, further group work takes place when the students deal with the post presentation student-led discussion. EP Principle 1 [2, p. 128] emphasizes the ‘quality of life’ in the language classroom. Since life is necessarily social, group work may be a good way to improve the life in the classroom. Students have the opportunity to clarify points, practice the new vocabulary, receive a variety of different points of view and clarify what is puzzling them about the chosen topic or language point. This also gives the teacher an opportunity to find out what is going on in the class by examining the students’ contributions.

An investigation was carried out, by giving students a questionnaire. Since learning about EP as a framework I wanted to fully embrace it especially concerning student feedback as Principle 6 infers ‘integrate the work for understanding into classroom practice’ [2, p. 128]. Additionally, I wanted to learn more about the students rather than just focusing on my own teaching. The main questions I asked were as follows:
1. Do you feel you are teaching your classmates something when you give your presentation?
2. Do you feel you are learning from your classmates when you participate in the class discussion?

Each group of students prepared and found much more materials than I expected and gave a very high standard of content, delivery and analysis. Some information they brought to class was completely new to me and I learnt a lot from them. The students agreed that they learnt a lot from both the student presentations and the student-led in-class discussion, not only about language and content knowledge, but also something about cooperation and teamwork. Further breaking the group down into smaller subgroups post presentation took the pressure off the students and allowed them to express themselves more frequently.

**Work for Mutual Development**

Students have different levels of understanding, also different angles of understanding. Group work allows students to familiarize themselves with a different point of view on the topics discussed other than their own, which helped them when trying to effectively analyse a topic particularly for their written report assessment. They definitely saw the benefits of learning other points of view on the topic from each other. As one student put it: ‘I can see the problem from different angles after the other students share their ideas. From their opinions I can learn more.’

**Discussion Board Work VLE — Blackboard**

Some students do not always have the opportunity to voice their opinions in class during the presentation seminars due to time constraints, lack of confidence or they simply may feel they do not know enough about the topic to give an informed opinion. Group work as guided by EP Principle 3 highlights the importance of ‘involving everybody’ in the class, each participant being given the opportunity to practice the target language [2, p. 129]. However, thanks to the discussion board, students have the opportunity to continue giving their opinions and continue the discussion at least ‘virtually’. Although the students are not physically together, they can still contribute to a collaborative practice.

**Initial Findings of VLE Use**

The main question I asked in the questionnaire about the discussion board work was:

Do you find the discussion board useful? Why? Why not?

Most students found the discussion board a very useful activity particularly the post discussion board language correction task feedback. This activity makes it easier for the students to review and prepare for their written assessment. Students are aware of the benefits of working collaboratively.
One student wrote: ‘I love to share and discuss with my peers certainly I’ve grown my knowledge thanks to them.’ Another student expressed her thoughts on this point by saying: ‘I like it because we all learn together and we all teach at each other.’

Some discussions boards were more successful than others based on the number of posts made, which suggests student engagement. When students were asked in a questionnaire follow-up recorded in-class interview about this they gave a few reasons why this happened. Most students said that the choice of presentation topic made a big difference to their level of contribution both in the in-class discussion and on the discussion board thread. They said that if they did not feel they could ‘relate’ to the topic then they did find it more difficult to engage in the discussion. Another reason for poor student contribution was put down to lack of time because of other commitments. Some learners admitted that they would simply forget to contribute. They did, however, get motivated if the teacher sent an email reminder to all the students to contribute to the discussion board. Some students felt that they would have found it useful if the teacher had contributed some content to the discussion board or at least ‘kick started’ the discussion when the discussion was ‘drying up’. It was revealed that not all students were aware of the discussion board email alert system. Some students were unaware of this function and would have found it a useful tool.

**Conclusion**

The research so far has helped me reinforce by initial ‘feelings’ that the seminar set up is a success for various reasons despite the limitations and constraints that I have now been made more aware of as a result of my EP framework investigations, observations and student feedback. By following the EP theoretical framework I have been able to further clarify what contributes to the success of my Business English seminars. The process of my initial research has not only helped the learners to understand one another, but also helped teachers and learners develop a mutual understanding of the classroom practice. As this research is a work in progress I look forward in anticipation to see where my journey as EP research practitioner will take me next. However, I can say with a strong level of conviction that only by continuous exploration, and only by successful cooperation between teachers and students, can the challenges of language classrooms be resolved.

**References**

Информационные технологии как средство оценивания учебных достижений студентов вузов, изучающих иностранный язык

А. В. Гребенщикова, О. В. Суслова
Челябинский государственный университет

Аннотация
Для современного этапа развития общества создание и развитие систем оценки качества образования становится наиболее востребованным направлением. Для достижения значимых результатов при изучении иностранного языка такая оценка должна быть систематической и регулярной. При необходимости проведения большого объема педагогических измерений в рамках учебного процесса эта деятельность немыслима без автоматизации. В рамках данной статьи мы рассматриваем механизмы оценивания учебных достижений студентов-лингвистов при помощи современных информационных технологий.

Ключевые слова: оценка качества образования, иностранные языки, информационные технологии.

Оценка уровня качества — обязательный компонент любой образовательной системы. На современном этапе необходимо не только оценить уровень качества образования, но и определить условия, при которых данный уровень будет обеспечиваться и совершенствоваться. В этом случае в управлении качеством образования должен присутствовать диагностический компонент [2, C. 19].

Функции оценки не ограничиваются только констатацией уровня обученности. Под влиянием объективного оценивания у студентов...
создается адекватная самооценка, критическое отношение к своим успехам. Поэтому значимость оценки, разнообразие ее функций требуют поиска таких показателей, которые отражали бы все стороны учебной деятельности обучаемых и обеспечивали их выявление.

В области определения системы оценок наблюдается большое разнообразие, как в принципах, так и в конкретных подходах, выборе способов оценивания и выставлении оценок [1, С. 91].

Необходимо учитывать, что оценка осуществляется на основе эталонов, которые выполняют функции критериев определения результатов некоторых этапов процесса. Эталон представляет собой образ конечного результата, цели и играет роль ориентира в педагогической деятельности [2, С. 20].

Существуют три основных подхода в оценке образовательных достижений обучаемых: критериально-ориентированный, позволяющий оценить, насколько обучаемые достигли заданного уровня знаний, умений и отношений; подход, ориентированный на индивидуальные нормы конкретного студента, реального уровня его развития в данный момент времени и нормативно-ориентированный, нацеленный на статистические нормы, определяемые для конкретной группы обучаемых [3].

Объединяя три вышеназванных подхода в оценке образовательных достижений студентов, изучающих иностранный язык, в своей педагогической деятельности мы используем критериально-уровневое оценивание, которое рассматриваем как способ повышения качества обучения. Возможность использования критериально-уровневого оценивания в обучении обусловлена имеющейся практикой в некоторых учебных заведениях высшего образования России и за рубежом, взявших на вооружение критериальный подход и рейтинговую систему.

Таким образом, мы полагаем, что главными условиями эффективности критериально-уровневого оценивания при изучении иностранного языка являются: наличие эталонов — стандартов соответствия, которые могут помочь как при проведении оценивания, так и в процессе формирования определенной компетенции у обучаемых; наличие описания составных частей оцениваемых компетенций, этапов и основных характеристик действий, составляющих оцениваемые компетенции; наличие инструктурующих материалов по критериально-уровневому оцениванию, которые уточняют параметры, уровень или стандарт поведения, ожидаемый от студентов; наличие дескрипторов, определяющих и описывающих степень освоения действия.

Для достижения значимых результатов при изучении иностранного языка процесс оценивания должен иметь систематический и регулярный характер и должен включать формативное и констатирующее оценивание. Формативное оценивание включает в себя оценивание
текущей аудиторной работы и внеаудиторной самостоятельной деятельности студентов, а констатирующее оценивание представлено баллами, набранными студентами по итогам контрольных срезов по окончанию крупных тематических блоков курса, модулей учебных дисциплин. Очевидно, что проведение такого большого объема педагогических измерений в рамках учебного процесса обусловливает необходимость автоматизации данной деятельности.

В данной статье сделаем краткий обзор информационных технологий оценивания учебных достижений студентов, реализуемых посредством электронной платформы Moodle.

Компьютерное тестирование стало уже традиционным вариантом использования информационных технологий для осуществления формативного и констатирующего оценивания. Однако, отметим, что программный инструментарий тестов системы Moodle позволяет: — вводить в тест разнообразные виды заданий (открытого типа — дополнение, свободное изложение, а так же закрытого типа — множественный выбор, альтернативные ответы, установление соответствий, восстановление последовательностей; — запускать тест в режиме тренировки (с неограниченным количеством попыток, с предъявлением правильных ответов), либо в режиме контрольного тестирования (с ограничением по времени и количеству попыток).

Такие элементы курса Moodle как ответ в виде файла/текста и форум позволяют организовать процесс оценивания результатов самостоятельной работы студентов с объемными массивами теоретического либо практического материала в текстовом, аудио или видео форматах. В то время как ответ в виде файла/текста, очевидно, подходит для фиксации индивидуальных достижений студентов, форум дает возможность преподавателю организовать групповую работу с последующей оценкой командных достижений.

Огромным достоинством платформы Moodle с точки зрения оценивания является возможность интегрирования в учебный электронный курс внешних программных сетевых ресурсов. Примером таковых может являться программа ReadWriteThink, предназначенная для составления лент времени. Данный сетевой ресурс свободного типа пользования дает возможность оценить способность студентов к анализу и обобщению теоретического материала, предусматривающего хронологический характер изучаемых событий. Для проверки умений студентов в области анализа и обобщения материала продуктивным становится использование программы создания интеллектуальных карт X-mind.

Говоря о применении информационных технологий в процессе оценивания, кратко осветим проблему автоматизации фиксации и подсчета его результатов. Одним из эффективных инструментов автоматизации этого процесса является электронный журнал,
реализуемый на основе программы Excel пакета Microsoft Office, разработанный нами и внедренный в учебный процесс факультета лингвистики и переводов ЧелГУ. Так, электронный журнал обеспечивает автоматизацию процесса фиксации и подсчета результатов формативного и констатирующего оценивания результатов учебной деятельности студентов в рамках учебной дисциплины.

Пятилетний опыт автоматизации процесса критериально-уровневого оценивания с помощью электронного журнала позволяет нам отметить следующие достоинства использования данного инструмента:

1. со стороны преподавателя:
   — повышает уровень структурированности учебной дисциплины (еще до начала учебного курса преподавателю необходимо продумать и зафиксировать в электронном журнале необходимое количество мероприятий текущего и итогового оценивания и контроля);
   — делает процесс оценивания максимально объективным (наличие четко прописанных и предварительно озвученных студентам критериев оценивания тех или иных видов учебной деятельности);
   — минимизирует временные затраты на фиксацию и подсчет результатов итогового рейтинга студентов (программа Excel позволяет осуществлять подсчет по сложным математическим формулам).

2. со стороны студента:
   — ориентирует студента на достижение ближайших и отдаленных учебных целей (электронный журнал наглядно презентует план учебной дисциплины, включая названия разделов, тем, форм контроля и фиксированных дат организации вышеназванных мероприятий);
   — делает процесс оценивания прозрачным и понятным (электронные журналы заполняются преподавателем регулярно и являются объектом условно свободного доступа).

В заключении, следует сказать, что данная статья приоткрывает лишь немногие возможности информационных технологий в области оценивания учебных достижений студентов. Эти возможности могут быть ограничены лишь техническим оснащением учебных аудиторий, а также уровнем информационной компетентности и мотивации преподавателя.

**Список литературы:**
2. Медведенко Н. В. Оценка и ее взаимосвязь с контролем, измерением и диагностикой в управлении качеством образования /
EVALUATION OF LINGUISTICS STUDENTS’ STUDY ACTIVITY ON THE BASIS OF INFORMATION TECHNOLOGIES

Aleksandra Grebenshchikova
Associate Professor, Chelyabinsk State University;
email: aleksa151@gmail.com

Oksana Suslova
Associate Professor, Chelyabinsk State University;
email: suslovaoksana@yandex.ru

Abstract
Modern social realities orient the system of Higher education to the rapid transformation and reformation aimed at ensuring a high quality of study process. Creating a quality assessment system of students’ activities, which can function as a major instrument of quality monitoring, is becoming a topical issue. That is why one of the primary goals of Higher Linguistic education is to develop an innovative system of monitoring and evaluation of students on the basis of information technologies. In this paper, we offer the description of the system of monitoring and evaluation of Linguistics students’ study activity on the basis of information technologies.

Key words: quality assessment system, foreign languages, information technologies.

References:
3. Filjuk E. V. Organizacija i aprobacija sistemy monitoringa kachestva obra-zovaniya v obrazovatelnom uchrezhdenii [The Arrangement and Approbation of the Quality Measurement System in an Educational Institution](Novye tehnologii upravlenija kachestvom obrazovaniya). Available at: http://www.sinncom.ru/content/publ/info/silik/index.htm
Феномен толерантности: проблема статуса

Н. О. Григорьева
Южный федеральный университет

Аннотация
В статье рассматривается проблема статуса феномена толерантности как элемента культурного, когнитивного и коммуникативного пространства, обосновывается система параметров, по которым могут описываться как данные пространства конкретной лингвокультуры, так и отдельные значимые элементы этих пространств.

Ключевые слова: феномен толерантности, статус, коммуникативная категория, концепт.

На современном этапе развития общества особенно актуальны проблемы социального взаимодействия людей, различных этносов, социумов и т. д., что обусловливает необходимость определения важнейших принципов сосуществования. Одним из таких принципов, на наш взгляд, можно считать и толерантность. Разработка проблем толерантности имеет достаточно длительную сложившуюся традицию как в зарубежной, так и в отечественной науке. Вполне естественно, что рассмотрение феномена толерантности в первую очередь привлекало и продолжает привлекать внимание философов, культурологов, социологов, этнологов. Для лингвистики феномен толерантности считается относительно новым объектом изучения. До настоящего времени нет однозначного определения статуса данного феномена в лингвистике. Толерантность рассматривают и как коммуникативную категорию, и как концепт, и как культурный сценарий.

Феномен толерантности является междисциплинарным по своей природе. Можно говорить о некоторых общих подходах к рассмотрению данного феномена в современных гуманитарных науках в целом, однако не существует единой трактовки даже самого понятия “толерантность”. Сохраняя общую семантику готовности адекватно воспринимать чужое и чуждое, трактовки понятия “толерантность” существенно отличаются в различных традициях: если в русской культуре, а также и в языке толерантность в первую очередь определяется как терпимость к другому, то, например, как отмечают исследователи, в китайской культуре — это великодушие по отношению к другому.

Уже традиционно выделяют различные типы толерантности: социальная, этническая, политическая и т. д. Это позволяет рассматривать феномен толерантности и в лингвистике как сложное явление,
что и приводит исследователей к рассмотрению толерантности как коммуникативной категории, которая определяет отбор языковых единиц в различных текстах и дискурсах. При этом данная коммуникативная категория направлена в первую очередь на гармонизацию общения. Эта прагматическая направленность определяет ее отношения с категорией эвфемии, а следовательно, с процессом эвфемизации. В качестве одного из основных средств репрезентации данной категории выделяются именно эвфемизмы различного уровня. Кроме того, на наш взгляд, коммуникативная категория толерантности связана с определенными коммуникативными стратегиями и тактиками (в частности, со стратегией самопрезентации).

Толерантность рассматривают также как концепт, именем которого выступает лексема “толерантность”. На наш взгляд, при анализе лексических средств репрезентации данного концепта необходимо учитывать не только эвфемизмы, но и различные дериваты (толерантный, толерантно и т. д.), которые расположены в околоядерной зоне концепта.

Феномен толерантности является двойственным по своей природе, что определяется тем, что часть средств его репрезентации пересекается с русским феноменом терпимости, а часть — с также заимствованным и находящимся на стадии освоения феноменом политкорректности, что требует установления корреляций между ними. Оба феномена являются прагматическими, репрезентируются в официальной коммуникации, в институциональных дискурсах, доминантной сферой является политический дискурс, у них сходные средства репрезентации (эвфемизмы), но есть различия в пресуппозициях: политкорректность базируется на существовании дискриминации индивидов, групп, этносов по внешним признакам, а толерантность — на противоречиях в системе ценностей индивида. В определенном смысле можно считать, что политкорректность является одним из способов репрезентации толерантности. В бытовом дискурсе может быть представлен второй элемент оппозиции толерантность — интолерантность, политкорректность — неполиткорректность.

Анализ феномена толерантности подтверждает, что толерантность может быть рассмотрена и как прагмема, то есть как категория или единица языка с доминирующей воздействующей функцией. Эта характеристика применима к самой лексеме “толерантность” и ее дериватам. Выбор для анализа данных единиц определяется тем, что они являются наиболее частотными и регулярными в дискурсе, что подтверждается данными Национального корпуса русского языка. Данные единицы в тексте сочетаются, как правило, с оценочными лексемами. При этом в текстах, отражающих официальную коммуникацию, это лексемы с положительной оценкой. Следовательно, можно предположить, что и слово “толерантность”, и понятие
“толерантность” получают закрепленную положительную оценку в этом типе коммуникации. В разговорной речи, репрезентирующей бытовой дискурс, представлены как положительные, так и отрицательные оценки, в том числе за счет сочетаемости с наречиями меры и степени. То, что феномен толерантности находится в русской лингвокультуре (в том числе с учетом взаимодействия когнитивного, культурного и коммуникативного пространств) на стадии освоения, косвенно подтверждается и данными Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Так, в основном корпусе лексема “толерантность” представлена в 74 документах (108 вхождений), включая и научные, и научно-популярные тексты: Кстати, сам Дарвин, как и его сподвижник Томас Гексли, хорошо разграничивали в своих научных занятиях и в быту темы научные и религиозные. Это свойство (по-современному — социальная толерантность) было присуще многим людям их круга в викторианской Англии (С. Пучковский). В данном случае ввод лексемы сопровождается своеобразным авторским комментарием, подчеркивающим ее сохраняющуюся новизну. В газетном корпусе отмечено 189 документов, 209 вхождений: Как передает корреспондент “Нового Региона”, о том, каким образом на Среднем Урале будут прививать толерантность школьникам, можно судить по опубликованным планам мероприятий по профилактике экстремизма среди подростков (Игнат Бакин). В устном корпусе отмечено 5 документов, 17 вхождений: … так сказать, ну проводником что ли этой толерантности являемся именно мы саратовцы, потому что остальные между собой далеко не так толерантны, а мы со всеми с ними толерантны, и из-за этого и они вынуждены какую-то толерантность тоже соблюдать (речь О. Б. Сиротининой).

Дериваты лексемы “толерантность” представлены в НКРЯ в гораздо меньшем количестве, однако пропорция репрезентации в основном, газетном и устном корпусах в целом сохраняется. Что касается лексемы “толерантный”, то в художественных текстах она встречается уже в XIX веке, но не становится регулярной: Да, я знаю, что вы человек толерантный и к тому же вы обладаете счастливым даром слова: я слыхал, как вы говорите в ученых обществах (Н. С. Лесков). Преобладание фиксации анализируемых единиц в газетном корпусе (даже с учетом слабой представленности текстов блогов) подтверждает косвенно тот факт, что именно публицистика является сферой актуализации феномена толерантности. Следует учитывать, что в официальных масс-медиа и различных элементах блогосферы оценочность, закрепляемая за лексемой “толерантность” и ее дериватами, может существенно различаться.

В перспективе интересным представляется рассмотреть концепт “толерантность” с учетом его социального, социолингвистического, лингвокультурного слоев. Можно предположить, что данный концепт
имеет универсальную составляющую, а также включает в себя систему лингвокультурных концептов, так как в разных лингвокультурах существуют и сосуществуют различные трактовки толерантности. Встроенность феномена в систему знаний и представлений конкретной лингвокультуры определяет особенности его языковой репрезентации. Кроме того, представляется возможным достаточно непротиворечивое соотнесение коммуникативной категории толерантности и концепта толерантности, при котором категория толерантности может быть рассмотрена и как понятийная (по аналогии с понятийными категориями, функционально-семантическими категориями и полями). Прежде чем рассматривать тот или иной феномен (в частности, толерантности) или корреляции феноменов как элементов культурного, когнитивного и / или коммуникативного пространства, необходимо определить параметры, определяющие, формирующие и организующие пространство культуры либо иные пространства.

Представляется возможным говорить о внешних, синкретичных и внутренних параметрах по отношению к культурному или иным пространствам. Предлагаем рассматривать в качестве внешних параметров: тип культуры (высококонтекстная / низкоконтекстная); культурная парадигма (стиль культуры); тип языковой личности (человека говорящего). Синкретичные параметры — сам параметр является внешним по отношению к культурному (или иному) пространству, но его репрезентация определяется этим пространством: аксиологическая шкала; коммуникативное поведение; система речевых жанров; этикет, в том числе речевой. Внутренние параметры: коды культуры (культурные коды); система единиц, формирующих культурное пространство; парадигматические связи этих единиц; их синтагматические связи; способы и средства актуализации. Эти же параметры, но в другом наборе могут определять и когнитивное, и коммуникативное пространство. Изменяться будут в основном внешние и синкретичные параметры, что касается внутренних, то изменяться будут не столько сами параметры, сколько набор единиц. Так, например, при анализе элементов когнитивного пространства система единиц включает как концепты (систему знаний и представлений о некоем явлении), так и когнемы (в трактовке Ю. Караулова), а также предцедентные феномены, за которыми закреплена не только система знаний и представлений, но и комплекс прогнозируемых ассоциаций, который определяется в том числе и уровнем предцедентности того или иного феномена. Такой набор параметров вполне применим и для описания феномена толерантности.

Сведения об авторе: Надежда Олеговна Григорьева, доцент кафедры теории языка и русского языка, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону; email: ngreg25@yandex.ru
PHENOMENON OF TOLERANCE: PROBLEM OF THE STATUS
Nadezhda O. Grigoryeva
Associate Professor, Southern Federal University, Rostov-on-Don;
email: ngreg25@yandex.ru

Abstract
The article deals with the approaches to the status of the tolerance phenomenon which is represented as an element of cultural, cognitive and communicative spheres. The author describes the characteristics of these spheres, substantiates the system of parameters in accordance to which both these spaces of the particular linguistic culture and the specific meaningful elements of these spaces can be described.

Key words: phenomenon of tolerance, the status, communicative category, concept.

Виды заданий при работе с текстом на уроках мультимедия

В. А. Демина
MGIMO MID России

Аннотация
В начале XXI века стандарты жизни активизируют необходимость владеть эффективными технологиями познания, культурой анализа и осмысления текстовой информации, навыками зрелого чтения. Домашнее чтение или беспереводное, коммуникативное чтение есть гибкое чтение про себя, “зрелое” чтение. Текст используется в качестве ориентировочной основы для деятельности по конструированию смыслов. В работе рассматриваются предтекстовые задания, стимулирующие студентов к выражению их собственных идей, чувств и отношений еще до начала чтения. Работа показывает студенту, что текст — это не готовый продукт, а процесс конструирования читателем собственного смысла на основе читаемого в диалоге с автором.

Ключевые слова: антиципация, перевод смысла в мини-текст, познание межкультурной действительности, внутренний поиск.

В начале XXI века человечество переходит в информационное общество, в условиях которого возникает необходимость овладения эффективными технологиями познания, развитой культурой анали-
за и осмысления текстовой информации, навыками зрелого чтения. Домашнее чтение является таким зрелым чтением, которое формирует умение самостоятельно читать большой объем текста с высокой скоростью, сосредотачиваясь при этом на содержательной стороне прочитанного.

При отборе текстов для домашнего чтения рекомендуется придерживаться таких критериев, как актуальность материала, тематическая близость предмета изложения жизненному опыту и интересам обучаемых, наличие различных точек зрения, дающих повод для дискуссий и др. [Наказнюк, 2007, с.142].

Для достижения эффективного результата материал для чтения должен быть разнообразным, умеренно трудным, аутентичным, и также приносить чувство удовлетворения. Английский лингвист Кристин Нуталл (Cristine Nutall) для подбора материала для чтения предлагает следовать аббревиатуре SAVE [Nutall, 2002, с. 131]:

S — SHORT. Длина книги не должна пугать. Для начинающих нужно предлагать небольшие книги (статьи), которые можно прочитать быстро, не утомиться и не потерять интерес к чтению.

A — Appealing. Книги должны привлекать читателей: иметь хороший шрифт, иллюстрации (больше картинок, и больший шрифт для начинающих).

V — Varied. Большой выбор, отвечающий требованиям читателей по содержанию, уровню языкового овладения, интеллектуальной зрелости.

E — Easy. Уровень текстов для дополнительного чтения должен быть легче, чем та книга, которую студент читает на занятиях. Если книга будет сложной, то нельзя ожидать, что студент будет бегло и с удовольствием ее читать. Совершенствование происходит путем чтения большого количества легкого материала.

Домашнее чтение как вид речевой деятельности имеет (а) свои средства (действия, совершаемые чтецом в процессе восприятия и переработки информации, а также определенные умения и навыки, необходимые для выполнения этих действий), (б) свой продукт (условное заключение, к которому приходит читающий в процессе восприятия мысли автора), и (с) свой результат (понимание или непонимание мысли, выраженной автором текста).

В психолингвистической литературе описано множество попыток построить гипотетическую модель чтения (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, З. И. Клычникова, Н. И. Гез, И. М. Берман, В. П. Белянин и др.). Традиционно начальным моментом чтения считается зрительное восприятие текста. Внешние раздражители (графические знаки) воздействуют на зрительные рецепторы, вырабатывающие нервные импульсы, идущие в кору головного мозга. При этом взор читающего перемещается вдоль строки скачкообразными
(саккадическими) движениями, которые чередуются с остановками (паузами, фиксациями). Наряду с поступательными движениями, глаз совершает регрессивные движения, которые не прерывают процесса чтения, так как в памяти удерживается ранее воспринятое.

При этом читающий охватывает зрением не все слово, а дополняет его мысленно, прогнозируя дальнейшее. Восприятие завершается узнаванием слова, которое наступает в результате его сличения с образ-разом-эталоном, хранящимся в долговременной памяти читающего и на этой основе его идентификации. Зрительное восприятие слова сопровождается актуализацией его слухомоторного образа, без чего невозможно его узнавание, так как физиологической природой хранимых в памяти следов, является, по мнению Н. И. Жинкина, “двигательный стереотип”: “Только то слово может быть принято и узнано, которое уже образовано и двигательные следы которого хранятся в речедвигательном анализаторе” [Жинкин 1958, с. 152]. Другими словами, оно проговаривается во внутренней речи. Заключительным звеном узнавания является соотнесение зрительно-слухомоторного комплекса с определенным значением путем сличения сенсорной информации с соответствующим эталоном в долговременной памяти читающего.

Чтение представляет собой активный процесс. Читающий в процессе восприятия текста “творит, формирует фразы… Читающий подобен строителю, который должен по чертежу архитектора (автора) воспроизвести из строительного материала (языковых средств) задуманное здание (текст)” [Берман, 1970, с. 10].

Для осуществления данной деятельности важную роль играет антиципация, которая заключается в том, что при восприятии первых слов текста у человека сразу же прогнозируется тема текста, но не конкретная, поскольку это неизвестная, а потому искомая величина, а тема — понятие, и которая относится к некоторой предметной области, а, следовательно, и к множеству потенциальных текстов, а не к данному конkretnому тексту, т.е. и к нему в том числе. Тема-понятие — это практически некоторое знание, опыт. В силу своих свойств тема-понятие позволяет очертить некоторый круг возможных гипотез по поводу того, о чем данный текст.

Принимая во внимание данные методологические подходы, предтекстовые задания должны стимулировать студентов к выражению их собственных идей, чувств и отношений еще до начала чтения, необходимо показать студенту, что текст — это не готовый продукт, а процесс конструирования читателем собственного смысла на основе читаемого в диалоге с автором.

1. Для создания благоприятной атмосферы и вызова критической реакции студентов на прочитанное можно выполнить следующее задание, под названием “Выбери цитату”. Студентам предлагается список, состоящий из пословиц, поговорок, цитат из произведений известных
авторов или, примеру, из Библии. Задача каждого студента — отобрать из всего списка только две. Первая должна выражать мысль или идею, которая ему очень близка и которую он разделяет, вторая — должна демонстрировать одну из характерных черт его личности. Выполняя это задание, студенты приходят к пониманию того, что художественный текст обращен к каждому из нас как к уникальной личности. У студентов появляется мотивация к дальнейшему чтению.

Задание: Vote a quote. You are given a list from established literary authors. You have to choose two from the list:

A: One which you would like to have framed in place of honour in your home. It should express a thought or idea of which you approve.
B: One which would be engraved on your tombstone. It should express a key feature of your own personality.

No man, but a blockhead, ever wrote for money (Dr. Johnson).
Human kind cannot bear very much reality (T. S. Eliot)
And forgive us our trespasses as we forgive those who trespass against us (The Lord’s Prayer)
Words are, of course, the most powerful drug used by mankind (Rudyard Kipling)
But at my back I always hear Time's winged chariot hurrying near (Andrew Marwell)
Beware that you do not lose the substance by grasping at the shadow (Aesop)
Those who can do, those who can’t teach (G. B. Shaw).

2. Можно также предложить студентам прокомментировать фразу, которая неразрывно связана с содержанием произведения, выражает его идею. Главное, чтобы эта фраза носила проблемный характер и позволяла множество интерпретаций. Студенты по очереди комментируют фразу, высказывают свои мысли, вступая в дискуссию с преподавателем, или друг с другом.

3. Следующее задание называется “Пирамида”. В соответствии с проблемой текста подбирается список интересных утверждений, из которых каждый из студентов в парах выбирает по три наиболее ему близких. Затем студенты работают в парах, с целью выбрать два из утверждений, с которыми они согласны. Наконец, студенты работают в группах и выбирают единственное из утверждений, которое каждый из членов этой группы согласен принять. Происходящее таким образом движение от основания пирамиды к вершине, от множества утверждений к одному, способствует глубокому погружению в выбранную проблему.

4. Студентам предлагается отметить утверждения, правдивость которых подтверждается их жизненным опытом, и утверждения, которые расходятся с ним.
5. Задание на создание семантической карты. Преподаватель предлагает студентам одно из ключевых слов или понятий, связанных с будущим текстом. А студенты добавляют слова или словосочетания по ассоциациям. Можно предположить, что если актуализировать знания читателя, относящиеся к тематике текста, то это облегчит понимание. Нужно только сразу предостеречь студентов от сужения понимания и замыкания на обозначенной теме.

6. В ходе предтекстовой работы уместно задание по предвосхищению содержания текста на основе заголовка. В групповой работе по интерпретации названия выстраиваются различные предположения, вызываются определенные представления, верность которых проверяется читателем во время чтения текста.

7. К пониманию текста на уровне смысла с опорой на свой уникальный личностный опыт можно также подготовить студентов, предложив им разрешить несколько проблемных ситуаций по теме текста. Предположим, что текст затрагивает тему взаимоотношений между соседями.

Работа над данным упражнением может начинаться со вступления преподавателя — ввода в ситуацию общения:

The text, which we will read today, explores indirectly some of the attitudes we have for our neighbours. The theme of “neighbours” and “neighbourliness” is an accessible one. Everyone has a neighbor. This can be the person we live next to, or the person we sit next to at work or in the classroom. We can even think of people who live in an adjacent village or town or country as our neighbours.

Само задание можно сформулировать так:

Your neighbour’s television is on every night, late into the night. It is also at a high volume. You find it very difficult to sleep at night. Do you

a) sleep with your head under the pillow?
b) keep your own TV on very loudly every morning?
c) speak to your neighbour and ask him to be more considerate?

На следующем этапе по мере углубления в текст довольно широкая первоначально выбранная схема начинает наполняться конкретным содержанием, все более приближаясь к теме текста. Поскольку всякий текст обязательно несет новую информацию, постижение темы текста является творческим моментом в процессе осмысления информации и требует догадки, которая возможна лишь при перестройке существующих смысловых связей и замыкании их в акте понимания. Эта перестройка смысловых связей становится возможной, потому что в процессе понимания текста линия антиципации взаимодействует по обратной связи с линией осмысления при помощи так называемого “механизма корректировки”, который “встроен” как в процесс осмысления, так и в антиципацию, вследствие чего оба эти процесса realmente
В. А. Демина
как бы “вплетены” друг в друга, образуя тем самым единую линию. Антиципация представляет собой неодннаправленный процесс, его “челночность” проявится в том, что произойдет как бы возврат назад, переосмысление предшествующего, с одной стороны, и выдвижение новой схемы, более близкой к образу конечного результата, с другой.
Таким образом, мы приходим к выводу, что смысловая составляющая представляет собой не внешнюю по отношению к знанию процедуру, а внутреннюю.
Для осуществления данной практической деятельности можно также предложить следующие виды заданий.
1. Верные и неверные утверждения, ключевые слова. Этот прием можно использовать в начале урока. Студенты, выбирая “верные утверждения” из предложенных преподавателем, описывают заданную тему (ситуацию, обстановку). Затем студенты обосновывают свой ответ, отстаивая свою точку зрения, приводя различные аргументы.
True or false.
Put the key words into the logical order.
2. Написание синквейна (стихотворение из пяти строк). Составление синквейна требует от студента в кратких выражениях резюмировать учебный материал, информацию, что позволяет рефлексировать по какому-либо поводу. Это форма свободного творчества, но по определенным правилам.
Правила следующие:
— На первой строке записывается одно слово — существительное. Это и есть тема синквейна.
— На второй строке надо написать два прилагательных, раскрывающих тему синквейна.
— На третьей строчке записываются три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме синквейна.
— На четвертой строке размещается целая фраза, предложение, состоящее из нескольких слов, с помощью которого ученик высказывает свое отношение к теме, это может быть крылатое выражение, цитата или составленная студентом фраза в контексте темы.
— Последняя строчка — это слово-резюме, которое дает новую интерпретацию темы, позволяет выразить к ней личное отношение. Синквейны являются быстрым и мощным инструментом для рефлексирования, синтеза и обобщения понятий и информации.
Пример:
Australia.
hot, strange.
to discover, to settle, to develop.
It is situated in the Southern hemisphere.
The upside down world.
3. Сформулируйте ключевую мысль каждого абзаца.
4. Отметьте слово (словосочетание), которое лучше всего передает содержание текста (части текста).
5. Составление своих собственных вопросов к тексту помогает студентам более глубоко проникнуть в содержание текста.
6. Рефлексия — это осмысление текста на личностном уровне. Рекомендуется делать особые пометки на полях текста, если его содержание не соответствует мнению, представлению или убеждению студента.

Сведения об авторе: Демина Виктория Александровна, к.пед.н., доцент МГИМО МИД России, доцент; email: demina72@rambler.ru

Список литературы:

READING TASKS AT MULTIMEDIA CLASSES
Victoria A. Demina
Associate Professor, MGIMO University; email: demina72@rambler.ru

Abstract
At the beginning of the 21st century living standards activate the necessity to possess the effective technologies of perception, analytical culture and interpretation of text information, “mature” reading skills. Home Reading or “without translating” communication is silent reading or a “mature” one. Text is used as a preliminary ground for absorbing meanings of the author’s intention. The article is devoted to pre-reading tasks encouraging students to express their own ideas, feelings and attitudes before getting down to reading a text. The article shows that a text is not a final product but the process of absorbing and taking a new meaning of the author’s text through the means of the dialogue between an author and a reader.

Key words: anticipation, transformation of the meaning into a mini-text, perception of multicultural reality, internal search.
Технология 3D в лингводидактике: цели, приемы, эффективность

Д. А. Демина, О. В. Негодова
Московский государственный лингвистический университет

Аннотация
В настоящее время технология трехмерной визуализации (3D) нашла широкое применение в различных сферах человеческой деятельности, однако в сфере образования ее использование зачастую носит спонтанный характер. Прежде чем внедрять данную технологию в учебный процесс, сотрудники Московского государственного лингвистического университета провели теоретические исследования, которые доказали, что трехмерная визуализация лингвосоциокультурного пространства предлагает уникальные возможности в области обучения межкультурной коммуникации и формирования вторичной языковой личности.

В МГЛУ создана лаборатория трехмерной виртуальной визуализации, в которой созданы учебные 3D-фильмы на различных языках для различных специальностей. В рамках учебной и экспериментальной работы активно используется фильм на немецком языке “Путешествие из Берлина в Бремен”. К фильму разработано учебное пособие с различными упражнениями и заданиями: как предпросмотровые, так и послепросмотровые. Также в работе находится книга для преподавателя. Основная задача данного методического пособия — подготовка преподавателей, которые не пользовались прежде технологией 3D в своей деятельности, к работе с материалами в трехмерном формате.
Эксперименты, проводимые научными сотрудниками лаборатории, демонстрируют, что визуализация пространства в объемном виде способствует прочности запоминания, а также непроизвольному запоминанию материала.

**Ключевые слова:** трехмерная визуализация; технология 3D, лингводидактика, вторичная языковая личность, межкультурная коммуникация.

Теоретические исследования, проведенные в Московском государственном лингвистическом университете и посвященные исследованию целесообразности и эффективности применения технологии 3D в лингводидактике для формирования межкультурной компетенции и вторичной языковой личности, показали, что человек воспринимает окружающий мир в пространственных и временных категориях и отражает этот опыт в концептуальной и языковой картинках мира. При этом, несмотря на общность человеческого мышления, восприятие пространства является культурно обусловленным [1; 2; 3].

Естественными условиями восприятия визуальной информации для человека являются условия трехмерности. Механизм же распознавания (как и производства) двухмерного изображения вырабатывался веками и носит культурно обусловленный характер: в процессе восприятия / раскодирования такого изображения может возникать межкультурная интерференция, так как недостающую информацию человек дополняет, опираясь на опыт, полученный в своей культуре. Таким образом, в процессе формирования вторичной языковой личности [4] необходимо формировать иное восприятие пространства, которое актуализируется в процессе межкультурной коммуникации, позволяя действовать в системе координат иной культуры.

Для наиболее полного воспроизведения пространственных отношений в учебных условиях были созданы фильмы в формате 3D для различных специальностей (юриспруденция, экономика, лингвистика и переведение, теология, туризм) на различных языках (русский, английский, немецкий). В написании сценариев для этих фильмов принимали участие преподаватели вуза. В настоящее время эти фильмы используются как в учебном процессе, так и в экспериментальной деятельности Лаборатории трехмерного виртуального моделирования МГЛУ. Для фильма “Путешествие из Берлина в Бремен” (немецкий язык) создано учебное пособие, которое состоит из 8 глав, что соответствует 8 эпизодам фильма. Каждая глава содержит лексический минимум к эпизоду и упражнения для работы с лексикой, предпросмотровые упражнения (которые знакомят студентов с явлениями культуры, представленными в эпизоде) и послепросмотровые упражнения (которые призваны закрепить усвоенный материал). Так-
Д. А. Демина, О. В. Негодова

же ведется работа над созданием книги для преподавателя, которая призвана заинтересовать педагогов в новой технологии, мотивировать их применять материалы в трехмерном формате на своих занятиях и показать, как эффективно работать с имеющимися фильмами.

В Лаборатории трехмерного виртуального моделирования МГЛУ также ведется активная экспериментальная работа. Основная задача экспериментов — определение степени эффективности применения новой технологии на занятиях по иностранному языку.

Проведенный весной 2015 года эксперимент заключался в оценке запоминания лексических смысловых единств при просмотре учебного материала студентами в моно- и стереоскопическом форматах. Перед началом эксперимента студенты были поделены на 2 равноценные группы с учетом их успеваемости, развития визуальной, аудиальной памяти, а также бинокулярного зрения. Эксперимент состоял из трех частей.

В первой части исследования изучался уровень продуктивности произвольного запоминания вербального материала после просмотра одного и того же видеофрагмента в разных форматах: 2D и 3D.

Перед первичным просмотром эпизода студентам выдавались бланки с предпросмотренным заданием запомнить диалог. Затем студенты записывали услышанный диалог на бланке. После этого испытуемые смотрели эпизод второй раз и выполняли то же задание.

После первичного просмотра видеофрагмента общее количество баллов, набранных учащимися группы А (2D), составило 175 из 406 возможных. Участники группы Б (3D) набрали в сумме 225 из 406 возможных баллов, что на 50 (12%) баллов больше.

После повторного просмотра того же отрыва группа А набрала 237 баллов (что в процентном соотношении превысило предыдущий результат на 15%), группа Б — 265 баллов (что на 10% превысило предыдущий результат). При повторном просмотре продуктивность произвольного запоминания информации, показанной в стереоскопическом изображении, оказалось выше на 7% (28 баллов).

Во второй части эксперимента изучался уровень продуктивности непроизвольного запоминания невербального материала.

Для определения уровня непроизвольного запоминания невербального материала участникам эксперимента было предложено на специальных бланках описать максимально подробно внешность персонажей эпизода.

Максимально возможное количество баллов за полное описание служащей аэропорта — 180 баллов. При этом участники группы А набрали 82 балла (что в процентном соотношении составило 49%), участники группы Б — 93 балла (55%).

Таким образом, эффективность непроизвольного запоминания невербальной информации при просмотре видеоматериала в стереоформате оказалась выше на 6%.
Третья часть эксперимента заключалась в оценке отсроченного воспроизведения видеоматериала.
Через 7 дней испытуемым было предложено воспроизвести прослушанный ранее диалог главного героя со служащим аэропорта. Испытуемые группы А набрали 257 баллов (62%), участники группы Б — 293 балла (72%).
Таким образом, продуктивность запоминания и сохранения вербальной информации, демонстрируемой в стереоскопическом формате изображения, оказалась выше на 10%.
В результате проведения трех этапов теста на произвольное запоминание вербальной информации можно отследить изменения кривой продуктивности запоминания и сохранения вербальной и визуальной информации в зависимости от того, в каком формате (моноксикском или стереоскопическом) он был показан испытуемым. На рис. 1 можно сравнить две кривые продуктивности произвольного усвоения материала.

Рис. 1. Кривая продуктивности произвольного запоминания вербального материала, показанного в 2D (группа А) и в 3D (группа Б)

Данные результаты позволяют нам говорить о том, что использование стереоскопических учебных фильмов при обучении иностранным языкам является перспективным и эффективным.

Список литературы:
3D TECHNOLOGY IN LINGUODIDACTICS: AIMS, METHODS, EFFICIENCY
Darya A. Demina, Olga V. Negodova
Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia;
email: dasha_k@mail.ru; 5252523@rambler.ru

Abstract
Nowadays the technology of three-dimensional visualization (3D) is widely used in various spheres of human activities, however in the sphere of education it is often used in a spontaneous way. Before implementing this technology into the educational process academic researchers of the Moscow State Linguistic University conducted a theoretical study, that proved high capabilities of three-dimensional visualization of linguo-socio-cultural space in the sphere of forming intercultural communication and the secondary linguistic personality.

The laboratory of three-dimensional virtual visualization was opened in the MSLU, educational 3D films in various languages for various specialties were made in the lab. The film in German “A Journey from Berlin to Bremen” is being actively used within training and experimental activities. A workbook is written to work with the film in class, it contains various exercises and tasks, which should be done before and after viewing the film. Also a teacher guide is being written. The main task of this teacher edition is to instruct teachers who have never used 3D technology in their work before, how and for which purposes to work with materials in three-dimensional format.

The experiments conducted by academic researchers of the laboratory demonstrate that visualizing space in three dimensions stimulates retentive and involuntant memory.

Key words: three-dimensional visualization; 3D technology, linguodidactics, secondary linguistic personality, intercultural communication.

References:
Формирование навыков правового мышления
и содержание обучения иностранному языку
студентов-юристов

Н. Н. Дианина
МГИМО МИД России

Аннотация
Правовое мышление представляет собой особого рода интеллектуальную деятельность основной характеристикой которой является логика мышления. На занятиях по иностранному языку открываются большие возможности для формирования навыков логически верного мышления и развития аналитических способностей обучаемых. Анализ профессиональной деятельности юристов также показывает, что виды речевой деятельности в данной специальности имеют некоторые специфические особенности, которые должны быть учтены как при отборе лексического и грамматического материала, так и в выборе приемов и методов обучения. Основными особенностями видов РД юриста являются возможно более точное восприятие устных и письменных сообщений и продуцирование речевого высказывания таким образом, чтобы исключалась вероятность не только разночтений в понимании смысла высказывания, но и ограничивалась возможность различного толкования смысла порождаемого высказывания. Вследствие этого возрастает значение формирования языковых компетенций, связанных с употреблением грамматических форм и асимметричных синонимических рядов типа: admit — acknowledge — concede — recognize.

Ключевые слова: логически верное мышление, особенности видов РД, отбор материала, формирование компетенций.

Формированию профессиональных навыков и умений всегда уделялось и уделяется большое внимание в ходе обучения иностранному языку в таких специальных вузах, как МГИМО, ВЭШ, РУДН и многих.
других высших учебных заведениях. Обычно формирование профессиональных компетенций выделяется в отдельный аспект обучения — язык специальности. Существует огромное количество учебников и учебных пособий, посвященных данной проблеме. Например, учебник Ю. А. Карауловой, А. Н. Поляковой “Английский язык: основы англо-американского права” [6], учебное пособие И. Г. Федотовой, Г. П. Толстопятенко “Юридические понятия и категории в английском языке” [7], пособие Н. Д. Афанасьевой, С. С. Захарченко “Читаем тексты по специальности” [1] и многие другие.

Однако профессиональные компетенции могут успешно формироваться и в ходе общеязыковой подготовки будущих специалистов. Основным направлением работы в данной области должно быть формирование навыков правового мышления.

В традиционном понимании правовое мышление представляет собой особого рода интеллектуальную деятельность, связанную с решением правовых проблем, основной характеристикой которой является логика мышления, аналитические умения и навыки критического мышления.

Вполне возможно, что на занятиях по иностранному языку открываются не меньшие возможности для формирования компетенций правового мышления, чем в ходе преподавания специальных дисциплин, так как сравнительно небольшая наполненность учебных групп и частота занятий позволяет целенаправленно работать практически с каждым студентом. Для выполнения поставленной задачи требуется создание специальных учебных пособий, имеющих своей целью формирование как языковых, так и профессиональных компетенций, а наиболее приемлемыми материалами для этой цели являются пособия по внеаудиторному чтению. Примерами таких материалов может служить пособие Дианиной Н. Н. по книге Платона “Законы” [3], в котором обсуждаются некоторые мировоззренческие вопросы, связанные с философией права, и учебное пособие “Платон “Государство”: искусство дискуссии” [4], целью которого является формирование таких профессиональных компетенций, как доказательство некоторой точки зрения, доказательство противоположной точки зрения, сведение обеих позиций к компромиссу, построение убедающего высказывания и многие другие.

Работа с материалами по внеаудиторному чтению не исчерпывает возможностей формирования и развития правового мышления. Для решения этой проблемы необходимо обратиться к вопросам психологии речи. И. А. Зимняя выделяет “три основных уровня процесса речепорождения и смыслообразования — мотивационно-побуждающий, формирующий и реализующий. Формирующий уровень, в свою очередь, может быть представлен двумя фазами —
смыслообразующей и формирующей". [5, с. 70] Однако для формировании правового мышления требуются не простые задания по продуцированию или восприятию речевого сообщения, а включение обучаемых в какую-либо интеллектуальную деятельность — дискуссию, свободное обсуждение сложных проблем, беседу на профессиональные темы. Это в значительной степени затрудняет процесс порождения и декодирования речевого высказывания, так как здесь обучаемые должны анализировать информацию по обсуждаемой теме, сопоставлять свое мнение с мнением собеседников, находить противоречия в их высказываниях и производить многие другие мыслительные операции. Помимо этого, на основании анкетирования и частных бесед с ведущими ученными МП факультета МГИМО (И. И. Веремеенко, Г. И. Соломахой, Г. П. Толстопятенко), проведенных в 2003–2004 гг., можно утверждать, что и продукт речевой деятельности юриста должен иметь некоторые специфические черты.

Особенности говорения и письма:
— краткость высказывания;
— соответствие требованиям логически верного мышления;
— употребление грамматических форм, исключающих разнолчения в понимании высказывания;
— употребление лексических единиц адекватно замыслу высказывания (правильное использование синонимов типа claim — state — maintain, admit — acknowledge etc.)

Особенности аудирования и чтения:
— возможно более полное понимание высказывания;
— постоянное сопоставление поступающего сообщения со своей собственной точкой зрения на предмет высказывания;
— выявление неточностей и логических ошибок в высказывании собеседника;
— определение намерений собеседника;
— определение, правильно ли собеседник воспринимал ваши сообщения (в диалогической речи).

Для успешного обучения студентов-юристов также необходимо выявить особенности употребления грамматических форм в юридических текстах. На основе анализа юридических документов (договоров на английском языке, написанных носителями языка), было установлено, что для юридических текстов характерно употребление:
1. формы Present Perfect в придаточных предложениях времени и условия (Sb cannot do sth until / before they have done …);
2. эмфатических конструкций с инверсией (Under no circumstances can sb do sth);
3. условных предложений с инверсией (Should sb do sth, sb will …);
4. форм сослагательного наклонения (demand that sb (should) do …);
5. модальных глаголов shall, be to do;
6. герундийного комплекса (sb doing / sb having done).

Данным формам, естественно, должно уделяться особое внимание в ходе обучения студентов-юристов. Помимо этого, как отмечалось выше, от юриста требуется возможно более полное понимание устных и письменных сообщений, а также употребление грамматических форм, исключающих разночтение в понимании высказывания. Данное требование не может быть выполнено без целенаправленной работы. Адекватное понимание текста невозможно без анализа структуры предложения. Обучение данному виду дельности требует целенаправленной и постоянной работы на протяжении всего курса обучения (от простого к сложному). Помимо объяснения структур сложных предложений, могут быть использованы следующие упражнения:

— переклад текста;
— трансформация предложений из актива в пассив;
— замена придаточного предложения на инфинитивную конструкцию, конструкцию с причастием или герундием (He claims that he has done it. — He claims to have done it. He admitted that he had done it. — He admitted having done it.)
— изменение порядка слов в группах существительных (the rate of unemployment among graduates of top universities — top university graduates unemployment rate).

Основными способами обучения употреблению грамматических форм являются упражнения на раскрытие скобок в отдельных предложениях и связных текстах, а также письменный перевод с русского языка на английский.

В заключение необходимо отметить, что выполнение указанных выше задач невозможно без создания специальных учебных материалов, ставящих своей целью поэтапную целенаправленную работу по формированию языковых и профессиональных компетенций, необходимых юристу-международнику. Примером таких материалов может служить учебник Дианиной Н.Н. “Authentic English for Advanced Learners” [2]

Список литературы:
FORMATION OF LEGAL THINKING SKILLS AND THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF LAW STUDENTS
Natalia N. Dianina
PhD, MGIMO University;
email: dianina@nm.ru

Abstract
Legal thinking is a kind of intellectual activity, its basic feature being logic of thinking. The process of foreign language teaching opens up great opportunities for forming skills of logically correct thinking and developing analytical abilities of students. An analysis of professional activity of lawyers also indicates that the types of speech activity in the given profession also have certain specific properties which should be taken into consideration both in the selection of grammar or lexical material and in the choice of techniques and methods of teaching. The basic peculiarities of the types of speech activity for lawyers are accurate perception of oral and written messages and production of messages in such a way that any discrepancies in understanding or interpretation of the utterance produced would be excluded. In this context comes to the fore the problem of forming language skills connected with the use of grammar forms and synonymous lines such as admit — acknowledge — concede — recognize.

Key words: logically correct thinking, peculiarities of the types of speech activity, selection of material, formation of skills.

References:
Современные подходы
к исправлению речевых ошибок
при обучении английскому языку

Е. Е. Долгалёва
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

Аннотация
Ошибки являются неотъемлемой и важной частью процесса изучения иностранного языка. Именно появление ошибок доказывает, что обучающиеся экспериментируют, получают новый опыт, активно общаются на изучаемом языке. Отсутствие или наличие ошибок считается отражением успешности освоения языка. В работе рассмотрены виды ошибок, которые могут появляться у обучающихся в письменной и устной речи на иностранном языке, причины их появления, а также оптимальные способы их исправления. Результаты исследований показали, насколько велика интерференция родного языка при изучении иностранного. Трудность абстрагирования от родного языка приводит к появ- лению наиболее распространенных языковых ошибок. При этом преподаватель играет ключевую роль направляющего в процессе эффективного обучения иностранному языку. Задача преподавателя заключается не только в выявлении ошибки, распознании...
ее типа, но и умелом исправлении ее (а иногда и игнорировании), с целью поддержания обучающегося в его стремлении к коммуникативности на языке.

Ключевые слова: исправление ошибок, английский язык, виды ошибок, способы исправления, обратная связь.

Способы обучения иностранным языкам всегда были предметом дискуссий лингвистов и методистов. За последние годы в преподавании языков произошли значительные изменения в методике обучения иностранным языкам, и английскому языку, в частности. Подобное “обновление” произошло и в способах исправления ошибок при обучении иностранному языку.

Существуют две основные причины появления ошибок в иноязычной речи обучающегося. Первая причина заключается во влиянии родного языка (интерференция или перенос) на изучение иностранного [1]. Обучающиеся могут ошибочно использовать фонетические, лексические или грамматические структуры родного языка, применяя их в изучаемом языке. Интерференция родного языка, чаще всего, приводит к таким ошибкам, как пропуск артиклей, неправильный выбор предлогов и местоимений, неверное использование глаголов. Вторая причина допущения ошибок связана с самим процессом изучения иностранного языка; при этом ошибки могут проявляться как следствие “неверно интерпретированных или самостоятельно выработанных закономерностей во всех аспектах языка” или, так называемого, “сверхобобщения”, т.е. переноса изученного правила на исключения [2, с. 47].

Один из современных подходов к методике исправления ошибок подразумевает разделение их на 1) Ошибки, сделанные в пройденном материале (errors), которые студент не может исправить самостоятельно, хотя знаком с правильной формой; 2) Ошибки-оговорки (slips), которые студент может исправить сам, если на них указать; 3) Ошибки при изучении нового (научного) материала (attempts или developmental error), которые обучающиеся допускают в незнакомых структурах или, когда преподавателю не ясно, что студент имеет в виду и какую структуру или форму он пытается использовать для выражения своей мысли[1; 3, с. 5].

Ошибки являются естественной частью процесса изучения иностранного языка. Задача преподавателя заключается в корректном, деликатном и продуманном подходе к способам и времени исправления ошибок, допускаемых студентами. Преподавателю необходимо установить со студентом отношения обратной связи (feedback), что поможет сделать процесс обучения более продуктивным. Постоянное исправление ошибок может вызвать у обучающихся
страхах и привести к снижению мотивации, при этом, лояльность преподавателя к ошибкам студентов может спровоцировать завышенную самооценку и пренебрежение к чистоте речи. Поэтому целесообразно применение различных приемов исправления и предупреждения ошибок.

При коммуникативном характере выполняемого задания и сосредоточенном внимании на содержании, исправляться должны только те ошибки, которые препятствуют пониманию. Когда на занятии отрабатываются языковая форма (при изучении грамматического материала или формировании навыков письменной и устной речи), задача преподавателя — сфокусировать внимание на ошибках разного рода, в том числе, оговорках.

В целом, выделяются несколько типов исправления ошибок, допускаемых обучающимися в устной речи [4;5, с. 62]:
1. Прямое исправление (explicit correcting или identifying). Преподаватель указывает на совершенную ошибку, объясняет ее и дает правильный вариант.
2. Повторение (repetition или echo correcting). Преподаватель повторяет неправильное высказывание студента, интонационно выделяя место ошибки.
3. Перифраз (recast). Преподаватель произносит исходно неверное речевое высказывание правильно, меняя формулировку и тем самым исправив ошибку.
4. Переформулировка (reformulation). Преподаватель исправляет ошибку, повторяя высказывание студента правильно. Этот тип исправления может быть использован, когда преподаватель не хочет прерывать обучающегося на объяснение ошибки.
5. Просьба о пояснении (clarification request). При коммуникации со студентом преподаватель дает знать, что не понял его высказывание.
7. Побуждение к исправлению ошибки (elicitation). Задача преподавателя при таком типе исправления ошибки заключается в стимулировании речемыслительной деятельности студента, с тем, чтобы студент сам осознал ошибку и дал правильную форму. При этом преподаватель может прибегнуть к таким техникам, как использование жестов (gestures or finger correction), фонематической таблицы (phonemic chart) или временной шкалы (timeline), нарисованной на доске, — тем самым привлекая внимание студента.
к неправильно использованной лексической, фонетической или грамматической форме.
8. Исправление ошибок студентов одногруппниками (Peer correction). Студенты исправляют ошибки друг друга, тем самым стимулируя не только активное говорение, но и активное слушание высказываний друг друга.
9. Отсроченное исправление (delayed correction). Преподаватель не прерывает и не исправляет студентов во время высказывания (при проведении ролевых игр или других видов заданий, направленных на развитие беглости речи обучающихся), записывает наиболее серьезные ошибки с тем, чтобы после прокомментировать и проанализировать их.
10. Игнорирование ошибок. Преподаватель может игнорировать ошибки, которые выходят за рамки уровня владения языком, т.е. допущенные в языковых формах, которые еще не были изучены.

Безусловным является тот факт, что без исправления ошибок в речи обучающихся развиваются, так называемые, “окаменелости”, т.е. использование неверной языковой формы на постоянной основе, вне зависимости от воздействия изучаемого языка.

Список литературы:
2. Ивицкая Н. Д. О наиболее типичных ошибках при изучении английского языка и некоторых путях их преодоления.// Иностранные языки в школе.—1995.—№ 3. — С. 46–52.

Сведения об авторе: Екатерина Евгеньевна Долгалёва, к.п.н., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия; email: dolgaleva_e@ mail.ru
THE MODERN APPROACHES TO CORRECTING LANGUAGE MISTAKES AT THE LESSONS OF ENGLISH

Ekaterina E. Dolgaleva
Senior lecturer, department “Foreign languages-1” Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia;
email: dolgaleva_ee@mail.ru

Abstract
Mistakes are an integral and essential part of learning a foreign language. Making mistakes proves that a learner experiments with the language, gets new experience, and successfully communicates in a foreign language. The presence or absence of mistakes is considered as an indicator of successful mastering the language. The article focuses on the kinds of mistakes that learners may make in their written and oral speech, reasons for the mistakes, and the optimal ways of the mistakes correction. The research shows the importance of the interference of the mother tongue. The difficulty in abstracting from the mother tongue may result in making the most widespread language mistakes. The teacher takes the key role in directing the learner in the process of a productive learning. The teacher’s aim is not only to notice the mistake, categorizing it, but mainly to efficiently correct it (or sometimes ignore it) in order to support the learner in their striving for communication.

Key words: mistakes correction, the English language, kinds of mistakes, ways of correcting mistakes, feedback.

References:
Структура “артикль + существительное” в английском языке как лингводидактическая проблема

Е. А. Долгина
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Аннотация
Статья подвергает критике традиционные описания структуры “артикль + существительное”, представленные в современных учебниках по английской грамматике. Основным недостатком в них является отсутствие системности, а именно определений постоянных значений каждой из артиклевых форм имени, что приводит к непониманию роли артикля в языке и, как результат, к многочисленным ошибкам в речи. Для решения этой лингводидактической проблемы предлагается концепция, которая легла в основу соответствующих разделов двух учебников — грамматики для широкого круга изучающих английский язык и специализированной грамматики для студентов старших курсов языковых вузов. Концепция представляет собой когнитивно-грамматический подход, позволяющий раскрыть неизменное категориальное значение каждой из трех артиклевых форм существительного в системе языка путем соотнесения их семантики в речи и мыслительных операций, обусловивших их функционирование, а также определить в целом выражаемую ими грамматическую категорию. Значением нулевых артиклевых форм имени является абстрактное противопоставление, формы имени с неопределенным артиклем, а также их корреляты во множественном числе без артикля означают сравнение, а формы имени с определенным артиклем имеют значение дискретизации. Данная трактовка структуры дает изучающему возможность усвоить принципы мышления на изучаемом языке, что важно для успешного понимания аутентичного английского текста и создания собственной грамотной английской речи.

Ключевые слова: артикль, когнитивно-грамматический подход, мыслительные процессы, противопоставление, сравнение, дискретизация.

Несмотря на то, что вопрос употребления артикля освещается во всех учебниках и пособиях по английской грамматике и ему посвящены многочисленные отечественные и зарубежные исследования, он по-прежнему актуален, поскольку остается одним из самых сложных как в собственно языковом, так и лингводидактическом плане.
В практических грамматиках представлена принятая во всем мире методика преподавания, которая объясняет выбор артикля в английском языке лексико-грамматическими свойствами существительного. Она представляет собой разграничение исчисляемых и неисчисляемых, а также собственных и нарицательных имен, и таким образом для каждого класса устанавливаются свои правила, которые приводятся в виде долгих перечислений групп имен, требующих того или иного артиклевого оформления [4, с. 147–185; 8, с. 46–65; 12, с. 140–156]. Наименьшее внимание при этом уделяется дифференциации абстрактных и конкретных значений существительных.

В недостаточном объеме представлена также информация об отсутствии артикля, которое всегда является значимым: не различаются типы опущения, и в результате все они оглушно именуются нулевым артиклем [10, с. 55–70; 11, с. 90–95]. Однако основным недостатком существующей практики является отсутствие четкой формулировки значения каждой из артиклевых форм имени в системе, что затрудняет понимание аутентичной речи и препятствует грамотному использованию данных грамматических знаков в собственной речи изучающих английский язык [4; 8; 10; 11; 12 Ibid.].

В теоретических грамматиках английского языка, напротив, отражается разнообразие и противоречивость научных теорий. Тем не менее все существующие теоретические подходы укладываются в два основных направления. Во-первых, артикли рассматриваются как служебные слова с лексическим значением, которые образуют с именем словосочетание [9, с. 380–386; 1; 6]. Во-вторых, ослабленное значение артиклей, а также в целом аналитический характер английской морфологической системы привели к появлению теории артикля как компонента грамматической формы, участвующей в выражении особой грамматической морфологической категории существительного [2, с. 74–85; 3, с. 120; 5, 7].

Однако практические грамматики предлагают довольно упрощенный взгляд на артикль как на служебное слово, что придает ему значительную вариативность, самостоятельность и даже свободу употребления относительно существительного, чем это позволено вспомогательному элементу аналитической формы. Такая трактовка сообщает изучающим, что артикль не столь важен, и при отсутствии определения его системной функции существительное, которое является главным смысловым компонентом, теряет точное значение.

Предлагаемый научно-методический взгляд на проблему представляет собой компромисс между двумя указанными направлениями в изучении артиклей и состоит, с одной стороны, в следовании
теории артикля как средства выражения морфологической категории существительного, и таким образом существительное с артиклем представляет собой аналитическую форму, а с другой стороны — в использовании определений значений артикля, сформулированных проф. А. И. Смирницким [9, Ibid].

Содержание категории определяется противопоставлением понятий абстракции и конкретизации, и таким образом артикльные формы имени (включая значащее отсутствие артикля) рассматриваются в качестве дополнительных грамматических средств выражения понятийной категории абстракции-конкретизации. В зависимости от выбранного артикля, и абстрактное, и конкретное имя в данной структуре передают разную степень абстракции / конкретизации предмета мысли.

Конкретизация категориальных значений артикльных форм имени была проведена путем соотнесения их семантики в речи и мыслительных операций, обусловивших их функционирование. На основании контекстуального анализа произведений речи было установлено, что в основе процесса абстрагирования лежит операция противопоставления предмета в его отвлеченном виде какому-либо другому, столь же отвлеченному предмету — его противоположности, что определяет категориальное значение противопоставления у нулевых артикльных форм имени.

Иллюстративная фразеология толковых словарей подтверждает данное значение в следующих парах:

форма — содержание: In a novel form and content are equally important;

дело — отдых: Business before pleasure. Is this trip to Rome business or pleasure?

жизнь — смерть: Hurry, doctor! It’s a matter of life and death;

война — мир: The real and lasting victories are those of peace, and not of war.

Противопоставления настолько закреплены в сознании, что имя в нулевой форме может употребляться самостоятельно, и тогда абстрактное противопоставление становится имплицитным:

форма — содержание: Partners of employees are invited as a matter of form. — Her poetry has a good deal of political content;

дело — отдых: He’s away on business. How’s business? — I never have time to read for pleasure;

жизнь — смерть: Where there’s life, there’s hope. — Would you like to be super busy or bored to death?

война — мир: Let’s hope that they can find a solution without going to war. — The two communities live together in peace.

Установление данного значения позволяет разграничить собственно нулевые артикльные формы имени и различные случаи опу-
щения артикля, при которых значение абстрактного противопоставления отсутствует.

Классификация предмета мысли базируется на мыслительной операции сравнения, предполагающей, в отличие от противопоставления, сходство предметов, на основании которого они причисляются к некоторому классу. В результате формируется категориальное значение сравнения у форм имени с неопределенным артиклем.

Помимо сходства предмета с классом сравнение предполагает и его отличие от представителей другого, но сопоставимого с ним класса. Так, в зависимости от цели высказывания форма конкретного имени a man может выражать разные типы сравнений, эксплицитных и имплицитных: a man — a boy (по возрасту), a man — a woman (по полу), a man — an animal (по типу живых организмов), a man — a robot (по функции).

Абстрактные имена в данной грамматической форме сужают значение до периода, для которого характерно то или иное состояние, и поэтому они требуют определений, усиливающих сравнение:

- It’s a sad business. It’s a pleasure to meet you. She’s had a hard life. He died a slow and painful death. The threat of a nuclear war.

Индивидуализация предмета мысли связана с исключением операций противопоставления и сравнения и представляет собой прямую направленность на предмет мысли и выделение его из набора предметов. Это определяет категориальное значение дискретизации у форм с определенным артиклем.

Дискретизацию обусловливают либо собственно языковые факторы, т. е. информация в тексте, вводимая до или после соответствующей артикльной формы имени, либо ситуация. Текстуально обусловленную дискретизацию обеспечивают либо анафорические употребления тех же имен, либо катрафорические определения. Ср.:

- A man and a woman were sitting opposite me. The man was American, but I think the woman was British.
  The government is not in the business of reducing taxes. She had the pleasure of seeing him look surprised.

Ситуативно обусловленная дискретизация выводится из контекста:

- I washed the car yesterday. I have to go to the bank. I asked the doctor for advice. That’s the life.

Практическое применение данного описания структуры “артикль + существительное” в грамматических справочниках позволяет изучающему английскй язык однозначно трактовать данный грамматический знак в любом тексте и, следовательно, может способствовать осмысленному использованию этих знаков в процессе создания собственной речи.

125
Список литературы:

Сведения об авторе: Долгина Екатерина Андреевна, профессор кафедры английского языкознания, филологический факультет Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова; email: eadolgina@mail.ru

THE STRUCTURE ‘ARTICLE + NOUN’ IN ENGLISH:
LINGUODIDACTIC APPROACH
Ekaterina A. Dolgina
Professor of the Department of English Linguistics,
Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University;
email: eadolgina@mail.ru

Abstract
The article criticizes contemporary English grammars which fail to provide the learners with a systemic view of the structure ‘article + noun’. This results in constant misinterpretation of the role the article plays in the system and leads, consequently, to numerous errors. As a solution to the problem, the author suggests a cognitive approach
which allows to specify the grammatical meaning of each article form of a noun in the system by way of correlating their semantics in speech with thought processes that condition their functioning. The meaning of the zero-forms of a noun is defined as abstract opposition, the meaning of a-forms as well as their plural counterparts without the indefinite article is comparison, and the meaning of the-forms is formulated as discretization and viewed as the absence of both opposition and comparison. The approach is to be implemented in two grammar books the author is working on: a concise grammar for the intermediate level of language acquisition and a specialized grammar intended for advanced and proficiency-oriented instruction. Both are meant to increase the learner’s awareness of the article forms of nouns and interpret them unambiguously in any text as well as stimulate the correct usage.

**Key words:** article, cognitive-grammatical approach, thought processes, opposition, comparison, discretization.

**References:**
Особенность профессионально ориентированного обучения немецкому языку студентов бакалавриата

А. М. Ионова
МГИМО МИД России

Аннотация
Статья посвящена вопросам реализации профессионально ориентированного обучения немецкому языку студентов бакалавриата по направлению подготовки “международные отношения”. Исходя из целей профессионально ориентированного обучения иностранному языку, в статье выделены профессиональные компетенции, формирование которых возможно в процессе обучения иностранному языку, предложены виды работ, этапы и аспекты, в рамках которых может осуществляться формирование и развитие отобранных компетенций. В статье также намечены перспективы дальнейшей работы в целях профессионализации обучения иностранному языку на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, международные отношения, обучение иностранному языку, немецкий язык.

Основной целью дисциплины “Иностранный язык” в неязыковом вузе становится сегодня “овладение студентами необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях профессиональной, научной, культурной и бытовой сфер деятельности” [1, с. 5].

Под профессионально ориентированным обучением (ПОО) ИЯ понимают обучение, “основанное на учете потребностей студентов в изучении ИЯ, диктуемого особенностями будущей профессии” [2, с. 3]. Данное обучение предполагает “сочетание овладения профессионально ориентированным ИЯ с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях” [2, с. 3]. При этом сущность ПОО ИЯ “заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности” [2, с. 3].

Мы разделяем мнение исследователей, которые считают, что цель ПОО ИЯ представляет собой формирование профессиональной ино-
язычной межкультурной коммуникативной компетенции, которая “характеризуется способностью к эффективному коммуникативно-му взаимодействию в процессе понимания и интерпретации смысла инокультурных ситуативных действий на основе осознания общих и различных признаков культур, способов их языкового и неязыко-вого выражения в условиях профессионального дискурса” [3, с. 14].

Исходя из целей и сущности ПОО ИЯ из компетенций, перечис-ленных в Образовательном Стандарте ВО МГИМО МИД России, нами были выделены те, формирование которых может осуществляться как в рамках профессионального обучения, так и в рамках обучения ИЯ:

Приведем лишь некоторые из них.

Общекультурные компетенции:
— способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличност-ного и межкультурного взаимодействия (ОК-7);
— способность работать в коллективе, толерантно воспринимая со-циальные, этнические и культурные различия (ОК-8).

Общепрофессиональные компетенции:
— способность ясно, логически верно и аргументированно строить устную и письменную речь в соответствующей профессиональной области (ОПК-2);
— владение как минимум двумя ИЯ, умение применять ИЯ для ре-шения профессиональных вопросов (ОПК-12).

Профессиональные компетенции:
— владение техниками установления профессиональных контак-тов и развития профессионального общения, в том числе на ИЯ (ПК-3);
— способность работать с материалами средств массовой информа-ции, составлять обзоры прессы, находить, собирать и обобщать фактический материал, делая обоснованные выводы (ПК-10);
— способность владеть навыками публичных выступлений (ПК-11);
— умение устанавливать, поддерживать и развивать межличностные и деловые отношения (ПК-18).

Обучение ИЯ в неязыковых вузах осуществляется в следующих формах:
— аудиторные групповые занятия под руководством преподавателя, включающие самостоятельную работу студентов;
— индивидуальная внеаудиторная работа студентов под руковод-ством преподавателя (а также индивидуальные консультации);
— обязательная внеаудиторная самостоятельная работа студентов (в том числе с использованием новейших средств информации).

Перечисленные формы занятий могут дополняться внепрограмм-ной деятельностью — внеаудиторной работой разных видов.
Исходя из этого, в условиях обучения ИЯ студентов бакалавриата по направлению подготовки “международные отношения” указанные выше компетенции можно формировать и развивать путем включения в процесс обучения следующих видов работ:

**Аудиторная работа:**
1) организация общения на уроке в рамках условно речевых ситуаций, имитирующих ПО (формирование и развитие ОПК-2, ОК-7, ОК-8, ОПК-7, ОПК-11, ПК-10, ПК-11, ПК-25);
2) написание писем различного характера (личных, деловых) (ОК-7, ОПК-2, ОПК-12, ПК-3, ПК-4, ПК-10);
3) работа в рамках аспекта “домашнее чтение” (подбор произведений, рассмотрение проблем, затронутых в произведении, с обязательным акцентом на ПО и др.) (ОК-7, ОК-8, ОПК-2, ОПК-7, ОПК-11, ПК-3, ПК-10, ПК-11, ПК-25);
4) организация и проведение деловых игр (ОПК-7, ОПК-11, ОК-7, ОК-8, ОПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-10, ПК-11, ПК-25);
5) проектная работа (ОПК-12, ПК-11, ОК-7, ОК-8, ОПК-2, ОПК-12, ПК-4, ПК-10).

**Внеаудиторная работа:**
— организация проектной работы, проведение различных конкурсов, межкурсовых мероприятий, конференций, деловых игр и пр. (ОК-7, ОК-8, ОПК-2, ОПК-7, ПК-3, ПК-10, ПК-11, ПК-25).

Современная методическая наука признает в качестве основных компонентов содержания курса ИЯ для неязыковых вузов:
— сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации речевого иноязычного общения;
— средства общения: языковые явления, информационный материал, включающий социокультурные и лингвострановедческие знания, а также отдельные элементы профессиональных знаний;
— навыки понимания и использования языкового материала в устных и письменных видах речевой деятельности на ИЯ;
— умения устного и письменного иноязычного общения, коррелирующие с соответствующими сферами деятельности будущего специалиста;
— учебные умения, в том числе определенные приемы умственного труда и др.

Многие методисты отмечают, что ПОО предусматривает профессиональную направленность не только содержания учебных материалов, но и деятельности, включающей в себя приемы и операции, формирующие профессиональные умения. Подчеркивается, что при изучении профессионально ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком. ИЯ признается при этом эффективным средством профессиональной и социальной ориентации.
Исходя из всего вышеизложенного и учитывая специфику обучения немецкому языку студентов бакалавриата по направлению подготовки “международные отношения”, ПОО ИЯ можно разделить на 4 этапа:

I этап — подготовительный (1-й семестр первого курса). В рамках этого этапа студенты приобретают начальные знания, умения и навыки, необходимые для осуществления ПО. Основной упор делается на формировании устойчивых начальных фонетических, грамматических и лексических навыков. Реализация профессиональной направленности обучения возможна путем включения в содержание обучения лексических единиц, использующихся в ПО в рамках тем и ситуаций общения данной ступени обучения.

II этап — начальный (2-й семестр первого курса, второй курс). На данном этапе возможно включение в содержание обучения условно-речевых и речевых ситуаций, имитирующих общение в профессиональной среде (например, работа над формированием и развитием умений и навыков, связанных с составлением и написанием писем различного характера). В рамках работы в ЛУРе возможна организация работы над развитием у студентов начальных навыков делового общения по телефону. Помимо этого, начиная с данного этапа, возможно проведение межкурсовых (групповых) мероприятий, направленных на расширение социокультурных знаний студентов, приобщающих их к культуре народа — носителя изучаемого языка, помогающих адаптироваться к иноязычной среде.

III этап — средний (третий и четвертый курс). На третьем этапе ПОО ИЯ осуществляется в рамках аспекта “Язык профессии”. Возможна также организация внеаудиторной и проектной работы, проведение различных деловых игр.

IV этап — продвинутый (магистратура). На данном этапе все обучение ИЯ направлено на развитие коммуникативных умений и навыков в рамках соответствующих ситуаций ПО.

Видится возможным на первом и втором этапе осуществлять ПОО обучения немецкому языку в рамках следующих аспектов:
1. Проведение межкурсовых мероприятий, помогающих в формировании социокультурных знаний, — начиная с I этапа.
2. Работа в мультимедийной аудитории — начиная со II этапа.
3. Организация выступлений студентов с презентациями — начиная со II этапа.

Для наилучшей организации работы в рамках указанных аспектов и в целях оптимизации учебного процесса необходимо:
— включать в разрабатываемые учебные пособия, начиная с I этапа обучения, профессиональные модули, профессионально ориентированные ситуации общения (в рамках тем и ситуаций общения, соответствующих программе обучения), задания и упражнения,
направленные на развитие навыков и умений межкультурного общения;
— разработать для каждого этапа обучения и для каждого направления подготовки пособия по домашнему чтению, позволяющие организовать работу над произведением с учетом специализации факультета.

Список литературы:
3. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. … д. пед. наук, 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования. Тюмень, 2003. 29 с.
4. Образовательный Стандарт Высшего Образования МГИМО (У) МИД России, 2013 г. [Электронный ресурс].

Сведения об авторе: Ионова Анна Михайловна, к.п.н., доцент кафедры немецкого языка МГИМО МИД России;
email: anna.ionova@bk.ru

SPECIFIC FEATURES OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING OF GERMAN TO BACHELORS
Anna M. Ionova
Associate Professor, Department of German, MGIMO University, Moscow;
email: anna.ionova@bk.ru

Abstract:
The article discusses the problems of professionally oriented teaching of German language as part of the bachelor degree programme “International Relations”. Taking into account the goals of professionally oriented teaching of German language the author emphasizes professional competences that may be formed through learning the foreign language, suggests types of activities, phases and aspects that form and develop the selected competences. Moreover, the prospects of further work on professionalization of teaching the foreign language are outlined.
Экзамен международного формата как средство итогового контроля иноязычной компетенции студентов нелингвистических специальностей

С. Ю. Казанцева
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Аннотация
Система высшего профессионального образования продолжает претерпевать существенные изменения, обусловленные социально-экономическими и политическими факторами, а также новым социальным заказом в сфере образования и переходом на новые образовательные стандарты, которые не только поддерживают компетентностный подход в обучении специалистов, но и всё больше ориентируются на языковые стандарты Совета Европы. В целях обеспечения уровня иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов современным требованиям предлагается использование новой системы итогового контроля для оценки уровня владения
иностранным языком на примере нового итогового экзамена по английскому языку за курс бакалавриата, который был специально разработан для студентов биологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. Особое внимание уделено структуре экзамена, в котором используются задания, характерные для международных экзаменов, что позволяет наиболее kompleksno оценить уровень иноязычной коммуникативной компетенции студента и задать новый ориентир в процессе обучения иностранному языку для специальных целей.

**Ключевые слова:** неязыковой вуз, иноязычная компетенция, образовательные стандарты, язык для специальных целей, итоговый контроль, международные экзамены.

За последнее время в стране произошли существенные изменения в сфере языковой образовательной политики, обусловленные совокупностью многих факторов.

Во-первых, в условиях новой социально-экономической и политической конъюнктуры страны влияние процессов глобализации и интернационализации стимулировало реструктуризацию экономики, создание мировых рынков и непрерывное расширение международного сотрудничества, которое в свою очередь, потребовало преодоления языкового барьера.

Во-вторых, сформировался новый социальный заказ общества на высококвалифицированных специалистов со знанием иностранного языка, которое подразумевает не только функциональное владение иностранным языком для решения задач в профессионально-деловом ключе, но и осуществление межкультурной коммуникации.

В-третьих, существует ряд нормативных документов, регламентирующих иноязычную образовательную деятельность. Согласно “Примерной программе по иностранным языкам для неязыковых вузов и факультетов” от 2009 года основной целью учебной дисциплины “Иностранный язык” является “повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования” [3, с. 5]. В зависимости от исходного уровня студентов программа предлагает реализовать обучение иностранным языкам по двум уровням: основному (в диапазоне уровней А1 — А2+) и повышенному (в диапазоне уровней А2+ — В1+) по Общеевропейской шкале уровней владения иностранными языка-
ми. Новые государственные образовательные стандарты (ФГОС 3+)
для высшего образования также предполагают компетентностный
подход в процессе обучения, т.к. иноязычная компетенция входит
в перечень общекультурных компетенций (ОК), в большинстве тек-
стов ФГОС сформулированная как “способность к коммуникации
в устной и письменной формах на русском и иностранном языках
для решения межличностного и межкультурного взаимодействия”
[2, с. 3].
Благодаря федеральному закону от 10.11.2009 N 259-ФЗ “О Мос-
ковском государственном университете им. М. В. Ломоносова
и Санкт-Петербургском государственном университете” Московский
университет имеет право вести обучение на основе своих образова-
tельных стандартов, согласно которым выпускники всех неязыковых
факультетов МГУ им. М. В. Ломоносова должны обладать такой ин-
струментальной компетенцией (ИК-2), как “владение иностранным
языком в устной и письменной форме для осуществления коммуни-
кации в учебной, научной, профессиональной и социально-культур-
ной сферах общения (не ниже уровня B2 по общеевропейской шкале
уровней владения иностранными языками CEFR)” [1, с. 8].
Таким образом, для разработки учебных программ и экзаменна-
ционных заданий сейчас необходимо ориентироваться на языковые
стандарты, разработанные Советом Европы. Однако подготовка по
таким стандартам предполагает новую траекторию обучения и, как
следствие, новую форму итогового контроля, которая будет пред-
ставлять собой максимально независимую систему оценивания
иноязычной коммуникативной компетенции, используя задания
таких авторитетных международных экзаменов как экзамены Cam-
bridge ESOL, IELTS, TOEFL, PTE Academic и др. При разработке кон-
трольных измерительных материалов для итогового экзамена по ан-
глийскому языку на уровень B2 за курс бакалавриата для студентов
биологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова было также
важным отразить профессиональную направленность содержания,
т.к. язык для специальных целей является неотъемлемым и порой
преобладающим тематическим блоком в обучении студентов не-
лингвистических специальностей. Несмотря на то, что структура
нового экзамена приближена к структуре Кэмбриджского экзамена
FCE, она была адаптирована, и, таким образом, задания рассчитаны
на соответствующий контекст деятельности студентов биологиче-
ских специальностей. Итоговый экзамен по модели международ-
ного формата позволяет оценить коммуникативную компетенцию
студентов по всем четырем видам речевой деятельности и состоит
из пяти разделов: чтение (Reading), письмо (Writing), лексико-грам-
матический тест (Grammar and Vocabulary), аудирование (Listening)
и говорение (Speaking).
Раздел чтения содержит задание на понимание содержания текста с выбором одного правильного ответа из нескольких вариантов, задание на понимание структуры текста с заполнением пропусков в тексте и задание на поиск определенной информации в тексте. В разделе письма требуется кратко изложить в письменной форме содержание небольшой научной статьи и написать эссе. Лексико-грамматический тест содержит задание на заполнение пропусков в тексте с вариантами ответов, задание на заполнение пропусков в тексте без вариантов ответов, на словообразование и на трансформацию предложений. Раздел аудирования состоит из задания на соотнесение с предложенными вариантами, задания на заполнение пропусков и задания с выбором одного правильного ответа из нескольких предложенных. Раздел говорения включает интервью с экзаменатором о научных интересах студента, монолог-описание картинки с изображением биологического процесса и обсуждение вопросов по тематике картинки из второго задания.

Применение данного формата итогового контроля при работе со студентами биологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова подтверждает идею о том, что подготовка студентов на неязыковых факультетах к сдаче итогового экзамена по иностранному языку в вышеизложенной форме может оказаться эффективным средством достижения иноязычной компетентности в пределах заданного уровня по Общеевропейской шкале CEFR в процессе иноязычного образования специалистов различных профилей.

Список литературы:
2. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 944 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки Биология (уровень бакалавриата)”. М., 2014. — 9 с.

Сведения об авторе: Светлана Юрьевна Казанцева, преподаватель, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия; email: svetix26199@mail.ru
EXAMINATION MODELED AFTER INTERNATIONAL EXAMS AS A TOOL OF FINAL ASSESSMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALIZATIONS

Svetlana Yu. Kazantseva
Teacher, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; email: svetix26199@mail.ru

Abstract
The Russian higher education system is still changing due to such factors as socioeconomic and political situation, new social demands and educational Russian standards which not only endorse competence-based approach in foreign language teaching, but also tend to use as a benchmark language standards by the European Council. A new language competence assessment system is offered in order to meet the present-day demands for a good command of a foreign language in regard to the students of non-linguistic profile using the example of a new English language exam following the form of international language exams, which was devised for the Moscow State University students of the biological faculty. Special emphasis is laid on the exam structure which enables to assess the level of communicative competence comprehensively and to specify new milestones in terms of teaching foreign languages for specific purposes.

Key words: non-linguistic profile, foreign language competence, educational standards, language for specific purposes, final assessment, international exams.

References:
2. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 07.08.2014 N 944 “Ob utverzhdenii federal’nogo gosudarstvennogo obrazovatel’nogo standarta vysshego obrazovanija po napravleniju podgotovki 06.03.01 Biologija (uroven’ bakalavriata)” [The order N 944 of 07.08.2014 of the Russian Ministry of Education and Science “On Adoption of Federal State Higher Education Standard for Specialization 06.03.01 ‘Biology’ (bachelor degree)”], 9 p.
Структура и содержание учебно-методического комплекса по спецпереводу
(финансово-экономическая тематика)

М. Е. Коровкина
Факультет повышения переводческого мастерства
Межотраслевого института повышения квалификации,
Московский государственный лингвистический университет

Аннотация
В статье описывается авторский учебно-методический комплекс (УМК) по преподаванию перевода в области финансово-экономической тематики. В теоретическом плане комплекс основывается на теории языковой личности Ю. Караулова, вторичной языковой личности И. Халеевой и на компетентностном подходе: целью УМК является формирование профессиональных переводческих компетенций на основе развития вторичной языковой личности. В статье также описывается структура УМК, который состоит из трех частей, и его содержание. 1 часть УМК представляет собой тексты для перевода, принадлежащие финансово-экономическому дискурсу; 2 часть — ключи, которые можно использовать для самостоятельной работы, что повышает автономию обучающегося; 3 часть — это теоретический переводческий комментарий и упражнения, выявляющие несоответствия между русским и английским языками на уровне грамматики, семантики, стилистики и прагматики, связанные с несоответствиями в картине мира двух языков. Практика показывает, что анализ таких несоответствий при преподавании перевода ускоряет развитие переводческих навыков и компетенций.

Ключевые слова: вторичная языковая личность, преподавание перевода, язык для специальных целей, переводческие компетенции, языковая картина мира, концептуальная картина мира.

Разработанный нами учебно-методический комплекс (УМК) посвящен выработке устойчивых навыков перевода с русского языка на английский текстов общеэкономической тематики и формированию переводческих компетенций вторичной языковой личности переводчика.
Как известно, термин “языковая личность” был введен в лингводидактический обиход Ю. Карауловым. Далее при развитии этой концепции при обучении иностранному языку И. Халеевой было введено понятие “вторичная языковая личность” применительно к обучению переводчиков. Основным компонентом этого подхода, в дополнение к развитию коммуникативной компетенции, является формирование тезауруса вторичной языковой личности, овладение языковой
и концептуальной картинами мира изучаемого языка и развитие соответствующих переводческих компетенций. Еще одним важным моментом в развитии лингводидактических подходов к обучению переводчиков была модель переводческих компетенций профессиональной вторичной языковой личности, предложенная Н. Гавриленко: в настоящее время особый интерес вызывает специальный перевод и языки для специальных целей (language for special purposes).

Поэтому методисты-преподаватели иностранных языков и переводов стоят перед необходимостью разработки программ, отвечающих современным требованиям преподавания и учитывающих достижения отечественной дидактики. Речь идет о создании так называемых интегрированных программ, в рамках которых происходит взаимодействие нескольких специальностей, например, экономики, юриспруденции, культуры, иностранного языка и собственно перевода.

Авторский учебно-методический комплекс и является примером такой интегрированной программы. Познакомимся поближе со структурой учебника. Вспомним, что учебник представляется как “сценарий процесса обучения” [6, с. 66].

Авторский УМК состоит из 3 частей. Первая часть УМК представляет собой подборку публицистических текстов, характеризующих экономическую ситуацию в мире и оперирующих макроэкономическими и финансовыми терминами. 

В первой части, состоящей из двух разделов, подобраны тексты по экономико-финансовым и экономико-правовым темам. 

Каждый урок состоит из нескольких компонентов. Во-первых, это глоссарий к уроку или словарь наиболее употребительных терминов, посвященный определенной теме. Он представляет собой термины на английском языке и их перевод на русский. Глоссарий составлен по алфавиту, иногда гнездами, его также можно использовать в качестве справочника.

После словаря следуют тексты. Как известно, основным звеном коммуникации и основным компонентом содержания обучения являются тексты, “которые представляют собой связную последовательность устных и письменных высказываний, порождаемых и понимаемых в процессе речевой деятельности, осуществляемой в конкретной сфере общения” [3, с. 129].

Выбор текстов для УМК основывается на методических принципах, обеспечивающих понимание дискурса и способствующих развитию переводческих навыков.

Вторая часть УМК представляет собой ключи к переводу текстов 1-й части. Использование ключей способствует формированию навыков самостоятельной работы обучаемого, то есть повышает его автономию, что является глобальной целью обучения через всю жизнь (life-long learning — LLL), так как работа с параллельными текстами может осуществляться студентом самостоятельно.
В третьей части рассматриваются переводческие трудности, снабженные теоретическим комментарием и практическими примерами из текстов первого раздела УМК.

Как известно, упражнение, направленное на “формирование какого-либо умения, по сути, представляет собой выполнение-освоение соответствующего действия. Овладение данным действием, что в свою очередь составляет содержание учебной задачи, обеспечивает формирование необходимого умения” [6, с. 244].

Специфика обучения переводу заключается в том, что переводческие умения и навыки развиваются в процессе выполнения перевода связных текстов. При этом перевод текста требует решения целого комплекса переводческих задач, а для освоения отдельных, конкретных умений нужны специальные упражнения, так как освоить одну специфическую переводческую трудность в рамках одного текста не представляется возможным, так как вряд ли она там будет встречаться достаточно часто. Поэтому и возникает необходимость составления упражнений, способствующих формированию отдельных навыков и автоматизации конкретных приемов перевода. Переводческие упражнения бывают языковые, коммуникативные и операционные [5, с. 65].

В операционных упражнениях ставится задача использовать при переводе указанный прием перевода или самостоятельно выбрать нужный прием перевода и обосновать его выбор. Третья часть УМК представляет собой операционные упражнения, построенные на языковом материале, отражающем различия в концептуальной и языковой картине мира между английским и русским языками на грамматическом, семантическом, стилистическом и прагматическом уровнях. Использование таких упражнений ускоряет становление профессиональных компетенций вторичной языковой личности переводчика.

Новым является то, что:
1. Тексты, входящие в УМК, охватывают темы по экономике, финансам и юриспруденции, что соответствует интегрированной программе, обучающей спецпереводу.
2. Операционные упражнения в УМК позволяют эффективно и целенаправленно развивать и совершенствовать навыки перевода с русского языка на английский язык, а также обеспечивают автоматизацию конкретных переводческих приемов, призванных преодолевать языковые и контекстуальные несоответствия, вызванные различиями в языковой картине мира.

Список литературы:
2. Гавриленко Н. Обучение перевodu в сфере профессиональной коммуникации. М. : РУДН, 2008. 176 с.


Сведения об авторе: Марина Евгеньевна Коровкина, доцент кафедры теории и практики перевода Факультета повышения переводческого мастерства Межотраслевого института повышения квалификации, Московский государственный лингвистический университет; email: mekorovkina@gmail.com

STRUCTURE AND CONTENT OF LSP TRANSLATION TEXTBOOK
(FINANCE AND ECONOMICS)
Marina Evguenevna Korovkina
Assistant Professor, Chair of Translation Theory and Practice, Department of Upgrading Translation Skills, Interdepartmental Institute of Retraining and Upgrading of Skills, Moscow State Linguistic University; email: mekorovkina@gmail.com

Abstract

The article describes the LSP-translation textbook devised by the author. The theoretical approaches, the textbook is based on, is the theory of language personality by Yu.Karaulov, secondary language personality by I.Haleeva and the model of competences. The textbook's aim is to develop professional translator's competences on the basis of the second language personality. The article also presents the structure and contents of the textbook. It consists of three sections. The first section includes texts for translation belonging to the financial and economic discourse. The second section comprises the translated texts that can be used by students as the keys, which can enhance the students' autonomy. The third section consists of a comment on the theory of translation and exercises illustrating translation difficulties, which can be coped with only through the use of translation devices. Such difficulties at the level of grammar, semantics, stylistics and pragmatics is a result of the differences in the world view of two language communities. As practice shows, the consideration of such differences speeds up the process of development of professional translator's competences.
**Key words:** secondary language personality, teaching of translation, LSP, translator’s competences, language and conceptual world view.

**References:**


---

**Специфика обучения студентов — военных переводчиков испанскому языку в условиях неязыкового вуза**

**А. С. Кукилина**

Нижегородский государственный университет им. Лобачевского

Институт международных отношений и мировой истории (ИМОМИ)

**Аннотация**

В работе исследованы проблемы обучения студентов направления “Зарубежное регионоведение (бакалавр)” по специальности “Лингвистическое обеспечение военной деятельности (военный переводчик)”. Практический опыт преподавания испанского языка как первого в неязыковом вузе показал необходимость включения в учебный курс
и рабочую программу дисциплины “Испанский язык” (как первый иностранный язык) тематик специальных дисциплин классического языкового образования: теоретическая фонетика, лексикология, теоретическая грамматика, стилистика. Знать исторические, политические, социальные, демографические и лингвистические особенности страны специализации при изучении испанского языка (у которого кроме специфичных латиноамериканских диалектов существует множество пиренейских социолингвистических особенностей) студент должен при учете всех нормативных правил лингвистики. Классическое и квалифицированное обучение бакалавра направления “Зарубежное регионоведение со знанием иностранных языков” испанскому языку — на данный момент важный внешнеполитический аспект обучения военной специальности.

**Ключевые слова:** лингвистика, зарубежное регионоведение, испанский язык.

Высшее образование в неязыковых вузах (университетах) часто подвержено некоторой унификации, требований к обучению студентов иностранным языку. Желание преподавателя сводится к предоставлению студенту общей базы стандартизированных средств общения, без углубления в специфику специализированной направленности обучения бакалавра. Вновь создаваемые стандарты направлений, внутривузовские учебные планы и учебные программы не успевают за информационными, политическими и лингвистическими изменениями. Стандарты часто не учитывают специфику вузов, профессиональные и персональные задачи студентов, не определяют уровень владения иностранным языком выпускника, будущего специалиста, не рассматривают межпредметные связи внутри определенного направления обучения. Преподавателям неязыковых вузов чаще всего приходится самостоятельно дорабатывать рабочую программу предмета иностранного языка, опираясь на личный опыт обучения в специализированных лингвистических высших учебных заведениях, вводить предлагаемые рекомендации. Преподаватель испанского языка у студентов — военных переводчиков вынужден разрабатывать наиболее оптимальные способы обучения — эффективные приемы практической лингвистики для занятий по иностранному языку на всех этапах с учетом верификационных возможностей студентов, особенностей их когнитивной сферы.

Испанский язык является одним из профилирующих предметов специализации “военный переводчик”. Углубленное владение одним или двумя иностранными языками (у военных переводчиков испанский язык изучается как первый, вторым иностранным языком выступает английский) дает студенту возможность не только...
ко получать выбранные профессиональные знания, но и узнавать уникальность культурного наследия страны изучаемого языка, непосредственно знакомиться с институционными аспектами политики, развивать способности к принятию самостоятельных, нестандартных решений, получать возможность стажировки в стране изучаемого языка.

Задача высшей школы на современном этапе формирования военных переводчиков заключается в повышении когнитивности студентов, их подготовке к профессиональной деятельности. В ее решение вносит свой вклад иностранный язык, обучение которому развивает информационные и коммуникативные возможности будущих специалистов. Наиважнейшую роль при освоении языка играет лексическая составляющая материала, предложенная преподавателем для освоения синтаксиса языка. Будущие переводчики (а тем более военные) должны грамотно и безошибочно выражать свои мысли на испанском языке, интерпретировать сказанное и предоставлять качественный перевод информации.

Практический опыт преподавания испанского языка как первого иностранного языка и сознательно обозначенные проверки усвоения материала свидетельствуют о том, что студентам непросто удается познать лингвистические основы стилистики речи. Причины данной ситуации в следующем:

1. Студентам языкового вуза на изучение первого иностранного языка, как правило, отводится шестнадцать часов в неделю только на изучение непосредственно языка.
2. Отсутствие в учебном плане таких узкоспециальных предметов, как: теоретическая фонетика, лексикология, теоретическая грамматика, стилистика.
3. Отказ от изучения основ латинского языка, несмотря на то, что все романские языки обозначают в своей лексике и морфологии (в меньшей степени) латинские черты. Глагольная система испанского языка является развитием грамматических форм глаголов, обозначившихся уже в народной латыни.
4. Преподавание испанского языка не является доминирующей задачей в работе учебного процесса у студентов — военных переводчиков.
5. Недостаточное количество учебных материалов для студентов, особенно по военному переводу, по сравнению с английским языком.

На фоне вышеобозначенного следует отметить повышенную мотивацию у студентов. Им не просто нравится изучать испанский язык, понимая, что уровень овладения им — основа их карьерного роста, студенты не пропускают занятий и всегда качественно выполняют задания для самостоятельного изучения.
Особое внимание следует остановить на необходимости преподавателю вносить элементы специальных предметов в часы преподавания непосредственно испанского языка.

Обобщенное число испаноговорящих людей на сегодняшний день достигло около полумиллиарда человек, государственным испанский язык принят в около двадцати странах. При изучении испанского языка будущими военными переводчиками необходимо учитывать культурные, ментально-языковые, мировоззренческие параметры непосредственно интерпретации страны языковой среды. На занятиях важно останавливаться и исследовать лексико-семантические системы языка на диалекте отдельных национальных вариаций испанского языка. Обращение к этимологической основе лексикона — необходимая часть процесса обучения, особенно конкретно испанскому языку.

Фонетическая база языка — предмет, которому в узконаправленных языковых вузах отводят целые семестры (добиваясь отсутствия акцента у студентов). Правильное и четкое произношение, фонологический строй как у носителей языка — трудноразрешимая, но крайне необходимая задача, тем более у военных переводчиков.

Особенность строя изучаемого языка как системы понятий современной грамматики — необходимая часть описательной и нормативной характеристики испанского языка, определяющая глубину и уровень овладения языком. Изучение текстов классиков, образование определенного представления об изучаемом языке, отождествление его с латынью — создание потенциальной устоявшейся мыслительной формы на испанском языке.

Как основу для подведения итогов исследования хотелось бы отметить необходимость включения в вариативную часть учебного плана специальных предметов по изучению испанского языка: теоретической фонетики, лексикологии и теоретической грамматики испанского языка. А в случае желания полного погружения в языковую среду занятия со студентами необходимо начинать с изучения основ латинского языка. Испанский язык, как и все романские, сохраняет в своей лексике, и даже в морфологии, латинские черты. Военный переводчик, свободно владеющий испанским языком и знающий основы латыни, может понимать не только итальянский и португальский, но, при необходимости, даже французский язык. Просматривая рабочие программы дисциплин, студенты определяются и самостоятельно выберут приоритетные для себя знания.

Список литературы:
SPECIFICITY OF SPANISH LANGUAGE TEACHING (MILITARY TRANSLATION) AT A NON — LINGUISTICS UNIVERSITY

Alla Kuklina
Postgraduate student of Nizhny Novgorod State University Lobachevsky;
Institute of International Relations and World History
email: unn@unn.ru; siakuk@rambler.ru

Abstract
The article dwells upon the problems of the students majoring in “Linguistic support military activities (military translator)”. Practical experience in teaching Spanish as a first foreign language at a non-linguistic university showed the necessity to include in the curriculum some special disciplines of classical linguistics education, such as: Theoretical Phonetics, Lexicology, Theoretical Grammar, Stylistics. It is also important to know historical, political, social, demographic and linguistic characteristics of the Spanish — speaking countries. It is a well — known fact that there are a lot of differences in the pronunciation, grammar in the Spanish speaking countries. It is necessary for the students to account on all existing linguistics rules. The main task is to improve the system of teaching students majoring in International studies.

Key words: linguistics, foreign regional studies, Spanish.

References:
Почему современные учителя иностранного языка не могут приспособиться к инновациям в методике преподавания языка?

Т. О. Мамедова
Азербайджанский Университет Языков (Азербайджан)
Университет Сантиаго де Компостела (Испания)

Аннотация
Целью данной исследовательской работы является выявление проблем во время преподавания английского языка, в результате которых невозможно достичь желаемых результатов, а точнее, в связи с чем, мы сталкиваемся с несоответствием преподавания английского языка сегодняшним требованиям. Для выявления причин вышеуказанных проблем, педагоги Азербайджанского университета языков прошли оценку в рамках опроса и наблюдения, что дало полное основание для того, чтобы сделать выводы, касательно отношения педагогов к использованию инновационных методов и технологии на своих уроках. Анализ работы показывает, что основной причиной нежелания педагогов перейти к инновационным методам преподавания языка является страх неумения использовать эти новые методы, полная неподготовленность к ним, а главное, вера в то, что старые методы на столько эффективны, что они не могут себя изжить.

Ключевые слова: оценка, преподавание английского языка, инновации.

С недавних пор возник вопрос оценки процесса преподавания английского языка. Интерес также возрос и в странах постсоветского пространства, так как чувствовалась необходимость перейти от старой системы преподавания языка, где ключевым подходом был метод перевода грамматики, к западной системе [5, с. 112], где царит коммуникативный подход преподавания английского языка. Если мы оглядимся в не столь далекие 90-е и даже 2000-ые годы, то увидим, что даже тогда еще основную часть урока занимали чтение и перевод текстов, грамматические упражнения, где также надо было, в основном, переводить грамматические конструкции с родного языка на английский и наоборот.
Сегодня ситуация в корне изменилась: все старые методы практически изжили себя, и главной причиной этому является появление и широкое использование технологий, расширение и прозрачность границ общения, а также, желание каждого (в данный момент мы говорим о студентах), не просто получить знания, а получить их...
интерактивным путем. То есть, модель пассивного студента, выполняющего функцию робота, полностью себя изжила. Medgyes [с. 104] подчеркивает важность коммуникативного подхода и предлагает понятие “коммуникативного педагога”, где педагог должен в одинаковой степени обращать внимание на форму и содержание преподаваемого материала.

Обычно, когда мы сталкиваемся с предложениями внести новшества, нашей первой реакцией бывает чувство того, что все что предлагается, может не сработать в нашей ситуации [4, с. 189]. Подобный пессимистичный подход к инновациям может привести к фоссилизации в процессе преподавания. Поэтому, необходимость интегрирования к инновациям в методике преподавания побуждает нас проводить оценку педагогов с целью нахождения выходов из тупиковых ситуаций, а также нахождения альтернативных путей, ведущих к прогрессу в области современного преподавания английского языка.

На начальном этапе, такие инновационные подходы как онлайн уроки, виртуальные доски, видео уроки, могут показаться странными и непривычными для многих учителей. То есть, даже если университет и приобретет все эти детали инновационного процесса, это не значит, что все работники данного учреждения примут и поймут их [1; с. 159]. В связи с этим, Huseynzadeh [с. 5] пишет: “К сожалению, многие педагоги чувствуют себя комфортнее, используя старые методы и даже устаревшие материалы для преподавания языка”.

Сегодня многие специалисты сходятся на мысли, что помимо навыков преподавания, у педагогов, немаловажную роль играют жизненные навыки. Huseynzadeh [с. 163] подчеркивает, что главная причина неумения вносить инновации в процесс преподавания находится в самих педагогах: нежелание педагогов адаптироваться к новым методам, а также страхи перед изменениями в каррикулуме парализуют весь процесс преподавания английского языка в целом. Таким образом, прежде чем принять определенные меры касательно применения инновационных методов в преподавании педагогов, необходимо провести небольшой анализ, и посмотреть, что на этот счет думают сами педагоги, а также студенты и эксперты, непосредственно имеющие отношение к процессу преподавания. В связи с этим, в 2012 году, педагоги Азербайджанского университета языков прошли процесс оценки посредством вопросников, а также обсервации их уроков.

В процессе опроса студентов касательно самих уроков, где преподают вышеупомянутые педагоги, стало известно, что на уроках не использовалась технология, то есть видео, интерактивные доски, и даже редко использовались треки для прослушки, которые требуют использование дисководов. Также, избегались такие задания, как игры, обсуждения в паре, вместо чего, все больше внимания уде-
является чтению и переводу текстов, а также грамматическим упражнениям, представленным в учебниках. Из ответов самих педагогов стало понятно, что многие из них глубоко уверены, что основной частью преподавания языка является преподавание его грамматики. Некоторые считают, что вся используемая техника только отвлекает студента от занятий. Однако ключевым ответом в вопросниках стал ответ об учебниках. Педагоги полагают, что для того, чтобы правильно использовать учебник необходимо пройти определенный инструктаж, касательно его употребления, особенно тех новейших учебников, которые предлагают использование интерактивных досок и прочих инноваций. Наконец, в результате обсервации уроков экспертами, подтвердилась вышеуказанная ситуация, после чего появилась полная картина того, какие именно нужно принять меры, чтобы устранить сложившуюся ситуацию.

Таким образом, благодаря данному исследованию стало понятно, что инновации в учебном процессе — это не создать что-то новое, и поставить перед фактом, это еще и умение правильно представить новый продукт, показать его со всевозможных сторон. Для этого, прежде чем сталкивать педагогов с новшествами и требовать от них правильно их использовать, необходимо провести ряд тренингов, на которых педагогам будут объясняться все новейшие подходы преподавания языка, и даже отдельных языковых навыков и грамматики. Необходимо показать работу с интерактивными досками, оснастить классы и аудитории удобной для использования аппаратурой, ранее объяснив ее работу и функции. А главное, необходимо проводить массовые наблюдения уроков, где, в дальнейшем, педагоги смогут обсудить свои уроки, указывая на слабые и сильные стороны его проведения. Следует отметить, что в результате проведенного анализа, в Азербайджанском университете языков, стало возможным применить все упомянутые предложения на деле, после чего, ситуация на уроках в корне изменилась. Пройдя полный курс инновационной подготовки, педагоги полностью изменили свое отношение к уроку, что привело к повышению уровня преподавания английского языка в университете. На сегодняшний день, данная тенденция укрепляет свои позиции и охватывает большой масштаб педагогов, преподающих английский как иностранный язык в стране.

Список литературы:


Сведения об авторе: Мамедова Тамилла Октаевна. Докторант Азербайджанского Университета Языков, г. Баку; докторант Университета Испании, Сантиаго де Компостела; член исследовательской команды SPERTUS (Испания); email: tamillamamedova@mail.ru

WHY PRESENT DAY EFL TEACHERS CANNOT ADJUST TO INNOVATIONS IN LANGUAGE TEACHING?
Tamilla O. Mammadova
PhD student of Azerbaijan University of Languages and University of Santiago de Compostela, Spain, a member of SPERTUS research team; email: tamillamamedova@mail.ru

**Abstract**

The aim of this work is to investigate the problems that impede the use of innovations in the present day classes. To identify the reasons we had to evaluate the teachers Azerbaijan University of Languages to see their attitude towards the use of technology and new teaching approaches in general. We used questionnaires and class observations to fulfil the evaluation. The analysis showed that the main reasons not to use innovations in the class are fears of teachers of not being able to use these innovations. In addition, some teachers strongly believe that old methods are so efficient that there is no need for changes.

**Key words:** Evaluation, EFLT, innovations, teachers.

**References:**


Практическая аналитика в условиях академического капитализма

Н. Е. Медведева
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Аннотация
Уровень владения письменной речью является важным критерием, определяющим степень подготовки будущего специалиста. В существующих программах по иностранному языку обучению коммуникативным стратегиям письменного изложения уделяется недостаточно внимания. В результате, порождение аргументативного высказывания является проблемой для большинства студентов. В статье рассматриваются методические основы и принципы построения курса, направленного на развитие навыков письменного рассуждения на английском языке, способствующие решению проблемы, связанной с небольшим количеством часов, выделенных на изучение иностранного языка, за счет продуктивного увеличения доли самостоятельной работы. Целью автора является пригласить заинтересованное сообщество к разговору о нахождении наиболее эффективных путей решения этой насущной проблемы.

Ключевые слова: аналитическое письмо, коммуникативные стратегии, речевая компетенция, аргументация, языковая форма, смысловое содержание, метаобучение.

“Практическая аналитика” — это сокращенное название курса “Практика аналитического письма”, направленного на развитие навыков письменного рассуждения на английском языке.

Владение грамотной письменной речью на иностранном языке, умение составлять и оформлять письменные тексты в требуемом формате ценится очень высоко. Это подтверждается тем, что письмо как вид речевой деятельности является неотъемлемой частью международных сертификационных экзаменов по иностранному языку.
Подтверждением важности письменной речи является и разработанная Отделом современных языков Совета Европы с участием Российской Федерации система “европейских языковых портфелей”, которая предполагает наличие у выпускника ВУЗа “папки” с образцами письменных работ на изучаемых иностранных языках (portfolio writing). Уровень владения аналитическим и академическим письмом является важным критерием, определяющим степень подготовки магистранта, аспиранта и будущего специалиста [2; c. 77–83].

Как ни парадоксально, но при всей очевидной значимости письменной речи, в существующих программах по иностранному языку ей отводится недостаточно времени: письменные работы чаще всего являются способом закрепления или контроля пройденного грамматического и лексического материала, при этом обучению коммуникативным стратегиям и тактикам письменного изложения уделяется крайне мало внимания. В результате, порождение аргументативного высказывания является проблемой для большинства студентов. И проблема заключается в том, что, умея логически мыслить и владея иностранным языком на достаточно высоком уровне, студенты сталкиваются с реальной трудностью структурированного выражения мысли в письменной форме. Способность донести до адресата собственные мысли в письменном виде — этот вид речевой компетентности, который не является простой суммой знаний и умений. Она приобретается и вырабатывается путем систематического и последовательного развития определенных навыков и умений в процессе обучения.

К сожалению, приходится констатировать, что модернизация системы высшего образования в России, проходящая в условиях “академического капитализма”, не только не способствует приобретению и совершенствованию необходимых знаний и умений, а напротив ускоряет процесс их “нивелирования”.

Впервые термин “академический капитализм” был введен в 50-х годах прошлого века Э. Хэкеттом для обозначения важных структурных изменений науке [8; 221]. Однако, задолго до этого М. Вебер описывал медицину и естественные науки как предприятия государственного капитализма. А в 1997 г. выходит книга “Академический капитализм”, в которой дается следующее определение данному явлению: “Мы называем академическим капитализмом рыночную или рыночноподобную (marketlike) деятельность научно-образовательной организации, а также ее сотрудников по привлечению внешних денежных средств” [7; 5]. Как следствие наступления академического капитализма, академическое сообщество оказалось перед проблемой частичного отказа от академической свободы во имя деятельности, направленной на обеспечение финансового благополучия.

Наблюдения свидетельствуют о том, что в последние годы возникла опасность сокращения дисциплин, позволяющих освоить лучшие
достижения культуры, влияющие на формирование у студентов духовных ценностей. Проявились тенденции снижения оценочных требований к обучающимся для максимально возможного сохранения студенческого контингента. В этой связи возникает противоречие между высокими требованиями, предъявляемыми к вузовской подготовке специалистов, и небольшим количеством часов, предоставляемых на фундаментальную подготовку выпускников.

Попытаемся, однако, рассмотреть нынешние трудности высшей школы не как “потери” и “утраты”, а как “вызовы”, требующие переосмысления форм научно-методической работы.

Прежде всего, рассмотрим саму концепцию письма. Справедливо представляется мнение, высказанное Дж. Ф. Триммером: “Аргументация в известном смысле лежит в основе всех письменных текстов” [9]. Если под письменным рассуждением мы понимаем вид творческой работы в форме законченного текста, обладающего единством языковой формы и смыслового содержания, построенного по законам логики в соответствии с нормами письменной речи, то становится понятно, что развивать навык письменного рассуждения следует, опираясь на два связанных умения: умение оперировать логикой аргументации и умение оперировать логикой языка. Следовательно, базовыми элементами курса, направленного на развитие навыка письменного рассуждения являются два инструмента аналитического мышления — язык и логика.

Каковы же методические принципы его построения? Основополагающим является принцип коммуникативности, предусматривающий межличностное общение и тесное сотрудничество между студентами и преподавателем. Следующим принципом является принцип когнитивной направленности, предполагающий постоянное решение речемыслительных задач, в ходе которых студенты развивают критическое мышление, опираясь на уже накопленный опыт. В этом смысле данный принцип можно рассматривать как инструмент познания, развития и овладения языком в процессе обучения.

Значимым является принцип поэтапного обучения, при котором на каждом из этапов решается конкретная задача. Структурно курс состоит из модулей, реализующих пошаговое развитие навыков письменного рассуждения по принципу восходящей расширяющейся спирали. Каждый модуль разбит на блоки, материал которых представляет постепенный переход от теории письма и аргументации к практике создания собственных прагматических текстов различных жанров.

1 блок — подготовительный. Представляется логичным, приступая к изучению новой темы, уделять 10–15 минут обсуждению вопросов, выявляющих объем фоновых знаний, имеющийся у студентов по той или иной теме. Вводная информация, предлагаемая в рамках
этого блока, представляет преимущественно теоретический материал для ознакомления и последующего обсуждения.

2 блок — содержательный. Основной методический принцип обучения письму — это метод “синтеза через анализ” с опорой на аутентичный функционально-значимый модельный письменный текст [3; 228–247], поэтому усвоение теоретических знаний осуществляется посредством анализа текстов-образцов. Анализируя языковое оформление эссе-образцов различных жанров, обучаемые учатся:
— определять лексико-грамматический материал, обеспечивающий жанровое своеобразие эссе;
— выявлять внутри текстовые связи, обеспечивающие связность и целостность эссе;
— анализировать композиционное построение текста.

3 блок — практическая тренировка. Лингводидактика рассматривает упражнения как “целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков, умений характера реально существующих актов речи” [5; 173]. К упражнениям относятся не только задания, направленные на тренировку и закрепление умений, но и задания репродуктивного (написание собственного текста с опорой на образец) и репродуктивно-продуктивного характера (написание собственного текста с опорой на ключевые слова, выражения, схемы, планы). По мере развития и совершенствования навыка происходит переход к продуктивным заданиям.

4 блок — учебная автономия, которая предполагает выход в самостоятельную письменную речь. В качестве задания студенты выбирают одну из предложенных тем для письменной работы, исходя из собственных интересов.

5 блок — анализ и рецензирование работ. Здесь отрабатываются умения оценивать текст, написанный другими учащимися, находить в нем логические и смысловые погрешности и несоответствия, выделять основную и исключать избыточную информацию. Здесь же осуществляется контроль выполненных работ и со стороны преподавателя и со стороны обучаемых. Особенностью этого вида работы является то, что акцент смещается от оценки к совместному обсуждению стратегий и технологий аналитического письма, тренируемых в процессе обучения. Это можно назвать своего рода “метаобучением”, когда члены группы учатся, анализируя свой собственный опыт [4; 68–69]. Для осуществления эффективного процесса обратной связи используется система четко разработанных критериев. Такая форма организованного обсуждения вырабатывает у студентов более ответственное отношение к процессу обучения, что в свою очередь способствует решению проблемы, связанной с небольшим количеством выделенных часов за счет продуктивного увеличения доли самостоятельной работы.
Analytical writing is essentially about communicative strategy that requires enough time to be developed and mastered. In the existing language programs, however, analytical writing is not given the attention it deserves. As a result lack of cohesion and adequacy in writing is a problem that plagues many students. The article focuses on the methodological
principles underlying the course on analytical writing and describes the constituent parts of its Modules. The author hopes that her contribution to the subject will give those interested in this expanding area of teaching some guidelines and an alternative perspective to consider.

**Key words:** analytical writing, communicative strategies, language competence, arguments, expression plane, content plane, metateaching.

**References:**
1. Akhmanova, O., Idzelis, R. 1978. What is the English We Use? Moscow. 76–133.

Иноязычные СМИ в контексте вузовского обучения иностранным языкам

Н. Е. Меркиш
МГИМО МИД России

**Аннотация**
Данная статья посвящена проблеме использования иноязычных СМИ в вузовском обучении иностранным языкам. В статье рассматриваются преимущества включения масс-медиа в процесс преподавания, среди которых актуальность получаемой информации, наличие нескольких каналов и разнообразных источников новых сведений, жанровое и стилистическое многообразие материалов, а также возможность создания на занятии учебной культурно-языковой среды, под которой понимается созданное в учебных целях культурно-языковое коммуникативное пространство, в котором реализуется восприятие иноязычной речи и транслируемой ею культуры.
Помимо этого, показываются проблемные моменты работы с иноязычными медиа в вузовской аудитории, к которым относятся возможности СМИ оказывать манипулятивное воздействие на рецептора и способствовать формированию мозаичной картины мира студентов. В качестве решения обозначенных проблем предлагается создание на занятии плурализма информационного пространства, развитие критического мышления обучаемых, а также организация грамотного методического сопровождения работы с ИноСМИ.

Ключевые слова: иноязычные СМИ, влияние средств массовой информации, различия культур, обучение иностранному языку, учебная культурно-языковая среда.

Использование материалов средств массовой информации страны изучаемого языка сегодня прочно вошло в вузовскую практику преподавания. Иноязычные СМИ (или ИноСМИ), а именно: пресса, радио, телевидение, представленные на иностранном языке, а также иноязычный сегмент интернета стали одним из основных источников лингвистической и экстрадиалингвистической информации, используемой при обучении студентов.

Такое активное вовлечение масс-медиа в процесс преподавания связано с изменением их роли в функционировании современного общества. Неслучайно сегодня говорят об утрате культурой статуса литературноцентричности и приобретении ею статуса медиацентричности. Средства массовой информации называют “одной из основных сфер речепользования”, а медиатексты — “одной из самых распространенных форм бытования языка” [2, с. 4, 13]. СМИ получили статус четвертой власти, ведь они обладают монополией на информацию и таким образом формируют общественное мнение. Считается, что именно масс-медиа “принадлежит лидерство в области идеологического воздействия на общество и личность” [3, с. 7, 32].

Таким образом, становится понятным, что интенсивное использование средств массовой информации в процессе обучения является закономерным явлением, отражающим реалии современной деятельности. Вузовское обучение иностранным языкам подчинено целям подготовки высококвалифицированных специалистов, владеющих языком на уровне, необходимом для полноценного понимания и анализа специальных текстов, а также ведения профессиональной коммуникации на иностранном языке. Выпускник вуза обязан владеть актуальной социокультурной информацией о стране изучаемого языка, уметь передать данную информацию средствами иностранного языка и эксплицитно или имплицитно использовать ее для обоснования собственной позиции в акте межкультурного общения.
Использование в обучении средств массовой информации обладает рядом неоспоримых преимуществ:
— тексты ИноСМИ являются единственным в своем роде источником актуальной культурно-специфической информации;
— данная информация носит оперативный характер и доступна уже в момент происходящих событий;
— материалы СМИ разнообразны по жанру и стилю;
— к освещению и комментированию событий привлекаются ведущие специалисты в различных областях знания;
— студенты имеют возможность выражения собственного мнения на иностранном языке посредством участия в форумах, чатах, написании комментариев к прочитанным и услышанным сообщениям;
— и, наконец, включение материалов СМИ в процесс обучения способствует созданию искусственной культурно-языковой среды, то есть созданного в учебных целях культурно-языкового коммуникативного пространства, в котором реализуется восприятие иноязычной речи и транслируемой ею культуры (Н. Меркиш). Погружение в такую среду обладает эффектом, схожим с реальным пребыванием в стране изучаемого языка: интенсивное развитие умений аудирования и чтения, а также говорения и письма при использовании интерактивных возможностей интернета, активизация словарного запаса, непроизвольное запоминание грамматических структур, повышение мотивации к изучению языка. Помимо этого, студентами усваивается значительный объем информации страноведческого характера, которая так же, как и лингвистическая, является необходимым компонентом содержания обучения в вузе.
Однако, наряду с рассмотрением преимуществ использования иноязычных СМИ, необходимо остановиться на некоторых проблемных моментах работы с ними в студенческой аудитории. Спецификой работы с любыми средствами массовой информации является вовлечение реципиентов в сферу их воздействия, вследствие чего обучаемые поневоле становятся объектом манипулятивного влияния данных медиа. Важным аспектом считаем ознакомление студентов с существующими манипулятивными технологиями (навязыванием повестки дня, то есть ранжированием событий по степени важности; монтажом, то есть перегруппировкой компонентов реальности; смещением фокуса внимания; стереотипизацией и мифологизацией событий и т.д.), что послужит им своеобразной защитой от такого воздействия.
Следующим моментом, который необходимо учитывать при работе с ИноСМИ, является их “идеологическая” нагруженность. Любой иноязычный текст несет в себе “иностранный” идеологию, то есть принципы морали, нормы и ценности, отличные от существующих в родной культуре. Так, в немецких масс-медиа нередки передачи о гомосексуальных семьях (homosexuelle Ehen), инициативах правительства по отношени-
нению к этой развивающейся новой форме “браха” (например, снижение налогов по аналогии с налоговыми льготами для “нормальной” семьи — Ehegattensplitting für Homo-Paare). Другим примером могут послужить передачи о помощи в самоубийстве тяжело больным и престарелым (Hilfe zum Suizid), или скрытая реклама смены пола, или, к примеру, информация об инициативе студентов по “просвещению” школьников и “развенчиванию” предрассудков по отношению к гомосексуальным отношениям (http://asta.uni-duesseldorf.de/referate/lesbi-referat).

Как показывает опыт, не вся информация такого плана адекватно воспринимается русскоязычной аудиторией. Возникает эффект противопоставления собственных ценностей нормам “иностранный” морали. Однако чаще происходят процессы, прямо противоположные решительному отрицанию “чужих” понятий. Так, капля за каплей, одна культура незаметно оказывает влияние на другую, размывая границы норм и представлений об окружающей действительности. Представляется, что процесс “косвенной коммуникации”, заключающийся в аудировании и чтении сообщений иноязычных СМИ, “запускает” механизм аккультурации студентов, понимаемой как “изменение ценностных ориентаций, ролевого поведения, социальных установок” [4, с. 113, 116].

Помимо этого, следует отметить, что студент, изучающий два иностранных языка (к примеру, студент МГИМО), оказывается вовлечен в три сферы влияния. Как показал опрос, студенты, изучающие немецкий и английский языки, слушают в основном такие радиовещательные каналы, как немецкоязычный Deutsche Welle, англоязычный ВВС и (в меньшей мере!) отечественные СМИ. Считаем, что особенно во времена спорных, конфликтных ситуаций в мировой политике справиться с таким трехсторонним влиянием непросто.

Идеологизированность медиатекстов — не последняя проблема, с которой сталкивается преподаватель иностранного языка в вузе. Рецепция сообщений СМИ способствует развитию у обучаемых клипового мышления. Медиатексты несут информацию о разных сегментах окружающей нас действительности, они не взаимосвязаны и не дают полной, исчерпывающей картины мира. “Мозаичность подачи информации создает дополнительный “смысловой шум”, затрудняющий ориентацию в потоке сообщений и вынуждающий ориентироваться на оценку комментаторов” [3, с. 76].

Таким образом, представляется, что основными моментами, нейтрализовать которые необходимо в процессе работы с иноязычными СМИ, являются идеологическая направленность материалов и их способность влиять на мнение реципиента, а также опасность развития мозаичного мышления.

Решение обозначенных проблем представляется основным условием оптимального использования ИноСМИ в вузе. С этой целью необходимо создать в учебной аудитории плюрализм информационного
пространства, который позволит студентам оценить ситуацию из разных социокультурных перспектив и сформировать собственное мнение по рассматриваемой проблематике. Помимо этого, следует развивать критическое мышление обучаемых, что позволит им анализировать события путем сопоставления фактов, а также с позиции собственного опыта, сложившегося на основе историко-социального опыта родной культуры. И, наконец, необходимо обеспечить грамотное методическое сопровождение работы с медиатекстами, предполагающее расстановку смысловых акцентов в интерпретации сообщений и влияющее таким образом на статус освещаемой информации. Помимо этого, чрезвычайно важна работа в группе, которая представляет собой своеобразный мини-социум, способный оказать студенту большую поддержку в формировании собственной позиции.

Таким образом, использование иноязычных СМИ в вузовском обучении при условии минимизации их нежелательного влияния представляется перспективным направлением. Работа с иноязычными масс-медиа позволяет создать на занятии культурно-языковую среду и сообщить обучаемым большой объем лингвистической и социокультурной информации, а также способствует осмыслению инокультурных норм и ценностей и дает возможность подготовить студентов к успешной профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Список литературы:

Сведения об авторе: Наталия Евгеньевна Меркиш, к.п.н., доцент, МГИМО МИД России; email: merkisch@hotmail.com

MASS MEDIA IN THE CONTEXT OF HIGH SCHOOL FOREIGN LANGUAGE TEACHING
Natalia E. Merkish
PhD, Associate Professor, MGIMO University, Moscow;
email: Merkisch@hotmail.com
Abstract

The article focuses on the problem of using the foreign media in high school education. The paper considers the benefits of using the media, including relevance of information, existence of several channels of information, variety of genres and styles, as well as ability to create the cultural-linguistic environment, which is defined as designed for training purposes cultural-linguistic communicative space, in which implements speech and culture perception.

The article also presents problems of teaching on the basis of foreign media, which include the possibility of manipulative impact on the students and shaping the mosaic picture of the world. As a solution the author proposes the creation of pluralism of information space, the development of critical thinking and competent organization of methodological support.

Key words: foreign mass media, influence of the media, cultural differences, foreign language teaching, cultural-linguistic environment.

References:
всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Проведенный анализ определений языковой компетенции показал, что при рассмотрении феномена данной компетенции наибольшее внимание уделяется именно лексико-грамматической, а не фонетической стороне иноязычной речи. В рамках лексико-грамматической составляющей языковой компетенции автор выделяет основные продуктивные и рецептивные навыки и умения. В статье также определена система и основные элементы спецификации итогового контроля лексико-грамматического компонента языковой компетенции в рамках тематического блока курса “Иностранный язык для общих целей” по теме “Семья”. Предложенные тесты можно использовать не только как средство контроля и оценивания успешности овладения программой курса, но и как средство самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: языковая компетенция, знания, навыки, многоуровневый подход, контроль, лексико-грамматического компонента.

В настоящее время в вузовской системе языкового образования, в частности, в неязыковых вузах, где компетентностный подход прочно завоевывает свои позиции, активно разрабатывается концепция формирования иноязычной коммуникативной компетенции и ее составляющих. Языковая компетенция является ключевым компонентом иноязычной коммуникативной компетенции. Анализ определений языковой компетенции показал, что при рассмотрении феномена данной компетенции наибольшее внимание уделяется именно лексико-грамматической, а не фонетической стороне иноязычной речи. Так как иноязычная коммуникация в значительной степени обеспечивается умением эффективно оперировать лексико-грамматическими средствами иностранного языка, лексико-грамматический компонент можно определить как ее материальную базу, гарантирующую правильное лексико-грамматическое оформление и незатрудненное понимание иноязычной речи, что, в свою очередь, определяет важность данного компонента языковой компетенции. В контексте настоящего исследования лексико-грамматический компонент языковой компетенции рассматривается как совокупность языковых знаний в области лексики и грамматики, а также лексико-грамматических навыков и умений во всех видах речевой деятельности, способствующих их дальнейшей реализации в речи с целью коммуникации в соответствии с языковыми нормами изучаемого языка.

В рамках лексико-грамматической составляющей языковой компетенции следующие навыки и умения можно рассматривать как основные (табл. № 1):
Содержание и структура лексико-грамматического компонента языковой компетенции определяет систему его контроля. К ключевым положениям предлагаемой модели контроля можно отнести следующие:
— тематическую, ситуативную и функциональную обусловленность заданий;
— интегрированный подход к формированию и контролю лексико-грамматических умений в устной и письменной речи в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности;
— уровневость контроля с учетом объективных и субъективных особенностей изучения иностранного языка различными группами учащихся;
— возможность использования тестовой формы контроля в аудитории и в процессе самостоятельной работы студентов.
В основу разработки системы контроля была положена “Примерная программа ‘Иностранный язык’ для нязыковых вузов и факультетов” [1], одобренная НМС по иностранным языкам при Министерстве образования и науки РФ. Приведем пример созданной системы контроля для блока “Иностранный язык для общих целей” темы “Семья” и рассмотрим спецификацию разработанного теста. Цель предложенных тестовых заданий — контроль уровня сформированности лексико-грамматического компонента языковой компетенции по теме “Семья” студентов I курса нязыкового вуза. Они могут быть использованы как в качестве итогового, так и текущего или промежуточного контроля по завершении изучения соответствующей темы.
с целью контроля лексико-грамматических знаний, навыков и умений, приобретенных в процессе изучения данной темы студентами. Представленный тест состоит из письменной части (Раздел I) и устной части (Раздел II). Каждый раздел теста, в свою очередь, состоит из заданий двух уровней сложности: Базового (A2) и Повышенного (B1). Типы лексико-грамматических заданий, которые включены в данный тест, представлены в таблице № 2.

Таким образом, актуальной представляется проблема разработки системы лексико-грамматических тестов для всех тематических модулей курса иностранного языка. Это обусловлено тем, что языковая компетенция является основой для формирования практически всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, а грамматический и лексический аспекты языка могут стать при современном

| Таблица №2 |
|---|---|
| **Базовый уровень** | **Повышенный уровень** |
| **Письменная часть** | **Языковые задания** |
| 1. Соедините предложения, приведенные в левой и правой частях колонок, для получения связанных утверждений. | 1. Перепишите предложения, сохраняя их смысл.
2. Составьте предложения из данных слов. | 2. Составьте предложения, используя образец.
3. Расширяйте следующие предложения по указанному образцу, употребляя новые слова и словосочетания. | 3. Измените исходный текст, добавляя новые предложения, уточняющие его содержание.
4. Составьте 5 предложений, используя данные модели и приведенные пары слов. | 4. Дополните следующий диалог.
5. Переведите предложения на английский язык. | 5. Переведите текст на английский язык.

**Условно-речевые задания**
1. Совместитесь с данными утверждениями и обоснуйте свое согласие, используя образец.
2. Выскажите несогласие с приведенными ниже утверждениями, используя образец.
3. Опровержите следующие высказывания, используя образец.

| **Условно-речевые задания** |
| 1. Опишите свои домашние обязанности, используя образец и приведенные ниже словосочетания и выражения. |
| 2. Напишите, как вы обычно празднуете свой день рождения, используя образец. |
| 3. Передайте содержание диалога в форме монолога по образцу. |
подходе к обучению иностранным языкам основными объектами самостоятельной работы студентов и обеспечить реализацию уровневого подхода.

Список литературы:

Сведения об авторе: Мусаелян Инесса Феликсовна, к.п.н., старший преподаватель кафедры “Иностранные языки-2” Финансового университета при Правительстве РФ, Москва, Россия;
email: maretti@yandex.ru

LEXICAL-GRAMMATICAL COMPONENT OF LINGUISTIC COMPETENCE AND THE SYSTEM OF ITS ASSESING IN NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS
Inessa F. Musayelyan
PhD in Pedagogics, senior lecturer of the “Foreign Languages — 2” Department, Finance University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia; email: maretti@yandex.ru
Abstract
The following article is concerned with the concept “lexical-grammatical component of linguistic competence” and the system of its assessing and evaluating in non-linguistic departments. It substantiates the importance of lexical-grammatical component of linguistic competence for developing all the components of communicative competence in foreign language. The analysis of linguistic competence has shown that more attention is paid to the lexical-grammatical than to the phonetic aspect of foreign speech. The author singles out the main productive and receptive skills in the structure of lexical-grammatical component of linguistic competence. The article presents a model and specification for the final test for a module “My family” for the modular course English for General Purposes. The tests proposed can be used both as a means of assessing and evaluating of students’ knowledge and as a means of their independent studies.

Key words: Linguistic competence, knowledge and skills, multi-level approach, assessment, lexical-grammatical component of linguistic competence.

References:

Культуроведческий подход к обучению иностранным языкам: возможности концептуального анализа

И.А. Морозова
Борисоглебский филиал
Воронежского государственного университета

Аннотация
В настоящее время цель обучения иностранным языкам формулируется как “обучение языку и культуре”. При достаточном теоретическом обосновании культуроеведческого подхода методическая сторона процесса разработана пока недостаточно. С позиции прикладной лингвокультурологии и других современных направлений языковознания в статье характеризуется концептуальный анализ, определяется его роль в формировании поликультурной языковой личности. Автор
И. А. Морозова описывает методику проведения сравнительного концептуального анализа при обучении иностранным языкам (этапы проведения, применяемые технологии, формы работы).

**Ключевые слова:** прикладная лингвокультурология, концепт, языковая картина мира, сравнительный концептуальный анализ.

Культурovedческий подход на сегодняшний день в методике обучения любому языку является одним из популярных, базируется на достижениях современных направлений языковознания — этнолингвистики, лингвострановедения, лингвокультурологии, когнитивной и контрастивной лингвистики. Он стимулирует использование в образовательном процессе педагогических технологий, направленных на единство обучения языку и культуре. Естественно, методисты разграничивают цели и способы формирования культурovedческой компетенции в обучении неродному и родному языкам, однако некоторые методы и приемы могут быть универсальными.

Особую роль в формировании культурovedческой компетенции обучающихся играет концептуальный анализ, который используется как комплексный метод описания концептов в перечисленных направлениях языковознания. Под концептом понимается научный construct, с помощью которого объясняются “ментальные или психические ресурсы нашего сознания и та информационная структура, которая отражает знание и опыт человека” [1, с. 90].

В методике обучения русскому языку как родному концептуальный анализ уже активно применяется не только в вузовской, но и школьной практике (см. работы Н. Л. Мишатиной [2, 3, 4 и др.]). Целесообразно данный вид анализа использовать в процессе преподавания иностранного языка.

Специалисты, в частности И. А. Шерстобитова, в технологии концептуального анализа выделяют 5 этапов: ассоциативно-образный, ценностный, этап культурной интеграции, концептуальный, этап интериоризации ценностей и смыслов разных культур и формирования на их основе ценностно-смысловых ориентиров поликультурной личности [5, с. 31]. Рассмотрим каждый из этапов.

1. Ассоциативно-образный этап направлен на анализ восприятия концепта носителями языка, выявление образного и ассоциативного поля концепта. На этом этапе возможна работа с ассоциативными словарями, подготовка сообщений на основе научной литературы, проведение психолингвистических экспериментов и обобщение их результатов.

2. Ценностный (научно-понятный) этап предполагает описание ключевых слов и других языковых средств объективации
концептов на основе лексикографических сведений. В этом случае необходимо:
— установление лексического значения слова (по толковым словарям);
— определение “внутренней формы” слова на основе этимологического и историко-культурного анализа;
— установление понятийного значения слова (по энциклопедическим словарям);
— изучение словообразовательного гнезда;
— анализ сочетаемостных свойств слова;
— учет системных отношений с другими словами.
Работа с различного рода словарями (на бумажных и электронных носителях) может проводиться в рамках аудиторной и внеаудиторной нагрузки, выполняться индивидуально, в парах. Важным этапом этого вида деятельности является когнитивная интерпретация, направленная на обобщение результатов лингвистического описания языковых средств, объективирующих концепт.
3. Этап культурной интеграции связан с приобретением знаний о концепте в культуре. В этом случае необходимо получение информации из различных видов искусства (литературы, живописи, фотографии, архитектуры, кинематографии и др.), что будет способствовать созданию целостного фрагмента национальной картины мира.
Целесообразным на этом этапе является анализ, инсерт-чтение, комментирование (лингвистическое, историческое, лингвострановедческое) фольклорных, художественных, философских, публицистических и других видов текста, подготовка компьютерных презентаций, демонстрация кинофрагментов и т.п.
4. Концептуальный этап направлен на концептуализацию, категоризацию полученных знаний, выявление структуры знаний о мире, на формирование личностного отношения к концепту.
5. Этап интериоризации (появление субъективного знания посредством усвоения объективных ценностей) и формирования ценностно-смысловых ориентиров.
Четвертый и пятый этапы тесно взаимосвязаны между собой. На этих фазах концептуального анализа возможно применение одинаковых педагогических технологий: написание эссе и других творческих работ, составление кластеров, синквейнов, лингвокультурологических задач и словарей.
Концептуальный анализ может быть полным и частичным, проводиться в рамках одного или серии занятий. Для его проведения подходят индивидуальные, парные и коллективные формы организации работы обучающихся. Этот анализ может стать основой проектной
и научно-исследовательской деятельности студентов. При обучении иностранным языкам этот вида анализа обязательно должен быть сопоставительным.

Список литературы:

Сведения об авторе: Ираида Алексеевна Морозова, к.ф.н., доцент, Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета, г. Борисоглебск, Россия; email: iraida_morozova@mail.ru

CULTURAL STUDIES APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES:
THE POSSIBILITY OF CONCEPTUAL ANALYSIS
Iraida A. Morozova
Head of the Department of philological disciplines and teaching methods, The Borisoglebsk branch of the Federal State Educational Institution of Higher Professional Education Voronezh State University, Borisoglebsk, Russia; email: iraida_morozova@mail.ru

Abstract
Currently, the goal of foreign language teaching is formulated as a “learning the language and culture.” With sufficient theoretical justification culturological approach methodological aspect of the process developed is lacking. From the standpoint of applied linguistics and other
areas of modern linguistics article is characterized by conceptual analysis, determined by its role in the formation of a multicultural linguistic identity. The author describes how to conduct a comparative analysis of the concept in teaching foreign languages (stages of applied technology, forms of work). Currently, the goal of foreign language teaching is formulated as a “learning the language and culture.” With sufficient theoretical justification culturological approach methodological aspect of the process developed is lacking. From the standpoint of applied linguistics and other areas of modern linguistics article is characterized by conceptual analysis, determined by its role in the formation of a multicultural linguistic identity. The author describes how to conduct a comparative analysis of the concept in teaching foreign languages (stages of applied technology, forms of work).

Currently, the goal of foreign language teaching is formulated as a “learning the language and culture.” With sufficient theoretical justification culturological approach methodological aspect of the process developed is lacking. From the standpoint of applied linguistics and other areas of modern linguistics article is characterized by conceptual analysis, determined by its role in the formation of a multicultural linguistic identity. The author describes how to conduct a comparative analysis of the concept in teaching foreign languages (stages of applied technology, forms of work).

**Key words:** applied cultural linguistics, concept, language picture of the world, a comparative analysis of the concept.

**References:**

Чтение-размышление как когнитивная операция

Ю. Н. Мухина
Национальный исследовательский Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского

Аннотация

Наблюдающаяся в настоящее время тенденция к экономии времени и усилий привела к разработке методик ускоренного усвоения знаний, в том числе — скоростного чтения. Во многих сферах жизни их использование вполне оправдано. Однако к этим сферам не относится чтение для учебных целей, которое выходит за границы классной аудитории и сопряжено с привлечением информации, рассредоточенной в различных содержательных смысловых пространствах. Установление связей между этими пространствами происходит в процессе сложного когнитивного процесса, для обозначения которого в контексте данного сообщения используется термин “чтение-рассуждение”. Чтение-рассуждение не спонтанно, поскольку определение дискретных смыслов текста и их взаимодействий это сложный интеллектуальный процесс. В фокусе настоящего исследования — описание механизмов чтения-рассуждения, представленное в виде сообщества содержательных смысловых пространств: пространства места и времени действия, пространства главного персонажа, пространство второстепенных персонажей, событийного пространства, фонового пространства, тематического пространства, идейного пространства, аксиологического пространства.

Ключевые слова: быстрое чтение, медленное чтение, чтение-размышление, смысловое пространство.

Темп современной жизни зачастую сталкивает нас с необходимостью овладения методиками ускоренного усвоения знаний, в том числе и скоростного чтения. Во многих сферах жизни их использование вполне оправдано. Однако при быстром чтении и интерпретации художественной литературы в рамках учебного процесса не только теряются некоторые дискретные смыслы произведения, но и искажается его общий смысл, независимо от того, на каком языке проходит чтение (родном или изучаемом иностранном). Интенсификация усвоения прочитанного в учебных целях достигается не за счет прочитанных страниц, а за счет качества чтения, при котором из книги извлекается вся существующая в ней информация. Читатель вовлекается в сложный, но в то же время интересный и творческий процесс установления связей и ассоциаций между фрагментами
знаний, представленными в различных по содержанию смысловых пространствах текста. Для обозначения этого когнитивного по своей сути процесса мы используем термин “чтение-рассуждение”.

Актуальность чтения-рассуждения, или медленного чтения, объясняется, прежде всего, установкой на то, что учебное чтение художественной литературы рассматривается не как самоцель, а как повод для дискуссии. Аксиоматично утверждение Е. С. Кубряковой о том, что текст неизменно фиксирует какой-либо фрагмент человеческого опыта и его осмысления, что делает его объектом концептуального и когнитивного анализа. В результате такого анализа становится понятным видение мира, фрагменты знания и оценок, представленные в тексте и т.д. [1, с. 80]. Но это понимание приходит не сразу и не ко всем в одно и то же время, поскольку чтение-рассуждение не спонтанно, и определение дискретных смыслов текста и их взаимодействий это сложный интеллектуальный процесс. Это, в свою очередь, диктует необходимость использования действенных механизмов чтения, например опорной схемы анализа прочитанного.

В этой связи уместно провести параллели между восприятием визуальной информации и информации, представленной в графическом виде (фактически, тоже визуальной) в художественном тексте. Обратимся к так называемым стереокартинкам, на первый взгляд представляющим собой неразборчивые узоры. Правильный подход к рассмотрению изображения, владение техниками рассматривания и достаточный опыт приводят к тому, что размытые узоры раздвигаются вглубь и вширь, открывая глазу невидимое пространство. Опорная схема анализа, разбитая на отдельные пункты, представляет собой один из правильных подходов к рассмотрению изображения-текста, т.е. того, что находится на поверхности и материализовано в виде предложений и сверхфразовых единиц. Она же является базой для последующего, синтезирующего этапа чтения-рассуждения.

Рассмотрим, каким образом работает опорная схема анализа и каково ее участие в создании механизма чтения-рассуждения на примере рассказа Дж. Вайорст “Александр и ужасный, кошмарный, нехороший, очень плохой день” (Judith Viorst “Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day”).

Начальный абзац рассказа при поверхностном прочтении не представляет особого интереса. “I went to sleep with gum in my mouth and now there’s gum in my hair and when I got out of bed this morning I tripped on the skateboard and by mistake I dropped my sweater in the sink while the water was running and I could tell it was going to a terrible, horrible, no good, very bad day.” Это распространенное предложение с сочинительной и подчинительной связью, содержащее в основном
нейтральные слова, тем не менее, открывает широкие горизонты возможных интерпретаций. Именно с него начинается наполнение содержанием отдельных смысловых пространств текста, которые в самом общем виде можно представить в следующем виде:
— пространство времени и места действия;
— пространство главного персонажа;
— пространство второстепенных персонажей;
— событийное пространство (сюжет);
— фоновое пространство (фон, на котором разворачиваются события);
— тематическое пространство (тема рассказа);
— идейное пространство (основной смысл рассказа);
— аксиологическое пространство (место рассказа в системе ценностей).
Количество содержательных смысловых пространств различно у каждого читателя, так же, как и выявленные между ними возможные связи и ассоциации.
Поскольку ознакомление с методикой чтения-рассуждения целесообразно проводить аудиторно, есть возможность озвучить и обсудить все возможные прочтения. Итак, на начальном этапе студенты наполняют смысловые пространства фрагментами информации, лежащей на поверхности: действие происходит в течение одного и того же дня (this morning в сочетании с грамматическим временем Past Simple), предположительно в Америке (sweater, sink); главный персонаж, либо ребенок, либо просто рассеянный человек (went to sleep with gum, by mistake), пережил череду неприятных событий, которые настроили его на восприятие начинающегося дня как самого ужасного в жизни, что может быть признаком пессимизма. От его лица ведется повествование, и он является непосредственным участником всех событий. Соотнесение заголовка с конечной фразой абзаца является достаточным основанием для установления содержания тематического пространства — неудачный день в жизни человека; далее из рассказа узнаем, что главный герой — ребенок.
Каждый студент дает свой вариант воображаемой психологической ситуации; опора на реальные ситуации помогает чтению и формирует благоприятную основу для дискуссии. Этой же цели служат и вопросы, возникающие по ходу обсуждения: кто может уснуть с жвачкой во рту? Почему главный герой споткнулся о скейтборд? По какой причине можно уронить свитер в раковину с водой? Каково психологическое состояние персонажа в самом начале дня? Он оптимист или пессимист? Какой эффект производит длинное предложение с большим количеством глаголов действия и практически полным отсутствием описания? Что стоит за рядом синонимов, характеризующих день? А как бы вы себя чувствовали на месте героя в описываемый момент? Таким образом демонстрируется важность каждой дискретной единицы художественного текста, а студенты
учатся замечать эти детали (даже если они не представляют собой ярких стилистических приемов) и выполняют многочисленные интеллектуальные операции. Иными словами, познают смысловое пространство текста через познание самих себя.

Этот начальный этап способствует формированию коммуникативно-интеллектуальных компетенций и выполняет другие, не менее важные задачи, связанные с пополнением словарного запаса, приобретением или активизацией фоновых знаний, формированием умения давать психологические характеристики, с умением формулировать и выражать свое мнение, с умением проводить аналогию между собственными чувствами и переживаниями и чувствами и переживаниями персонажа.

Чтение-размышление является своего рода платформой для последующих этапов работы с текстом, во время которых происходит синтез фактов, полученных из содержательных смысловых пространств текста, и установление между ними ассоциативных связей. Дополнительными пунктами опорной схемы анализа являются автор и характерные особенности его творчества, значимость заголовка, стилевые особенности и пр., информация о которых может быть представлена в виде соответствующих смысловых пространств.

Жизнь смыслового пространства текста продолжается и за пределами художественного текста. Однако наполнение содержательных смысловых пространств, которые его образуют, может подвергаться количественным и качественным изменениям. Примером "затекстовой" жизни смыслового пространства является экранизация, инсценировка, аллюзия, основанные на оригинальном тексте. Привлечение сведений из областей, непосредственно не входящих в семантическое пространство текста, также является результатом когнитивного подхода к чтению.

Умелое использование техник рассматривания и накопленный опыт позволяют видеть "стерео" с любого расстояния и ракурса. Подобным образом умелое использование техник прочтения и опыт позволяют установить все возможные связи между содержательными смысловыми пространствами текста и избежать так называемой "интерпретативной прострации".

Список литературы:

Сведения об авторе: Юлия Николаевна Мухина, к.ф.н., доцент, Национальный исследовательский Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия; email: to_juliam@mail.ru
READING MEDITATION AS A COGNITIVE OPERATION
Yulia N. Mukhina
Associate Professor, English Language and Methodology Department,
National Research Saratov State University, Saratov, Russia;
email: to_juliam@mail.ru

Abstract
The tendency of the present to save time and effort resulted in the appearance of speed knowledge acquisition, namely speed reading techniques. Intensification of the kind works well in many life situations except educational context in which reading crosses the borders of the classroom and employs information distributed between content domains. The interaction of these content domains forms the basis for a complex cognitive operation, which I refer to as reading meditation. Reading meditation is not spontaneous work, for revealing of discrete meanings and establishing possible connections between them in a piece of writing as a whole is a great intellectual process. The focus of the present paper is the description of the mechanism of reading meditation modelled as community of content domains: the domain of time setting, the domain of place setting, the domain of the protagonist, the domain of minor characters, the plot domain, the background domain, the theme domain, the message domain, and axiological domain.

Key words: speed reading, slow reading, reading meditation, content domain.

References:

Формирование профессиональной компетенции студентов бакалавриата как теоретико-практическая задача лингводидактики

Н. К. Никонова
Псковский государственный университет

Аннотация
Главная задача статьи — определить роль лингводидактики в организации подготовки студентов-бакалавров к профессиональной деятельности с учетом условий рынка труда, рассмотреть проблему решения реальных, практических задач в разных сферах деятельности.
Ключевые слова: лингводидактика, профессиональная деятельность, социальная адаптация, профессионально-ориентированный курс.

Бакалавров сегодня готовят более половины российских вузов. Анализ профессиональных планов студентов по направлению подготовки "Лингвистика и межкультурная коммуникация", "Перевод и переводоведение" позволяет отметить, что определенная часть студентов (до 20%) не могут определить выбор как удачный [Колесников А. А., 2010, с.15]. В качестве основной причины студенты указывают на недостаточность чисто филологического образования для успешного функционирования на современном рынке труда (особенно в условиях рынка в регионах). Налицо противоречие с характеристикой специалиста, представленного в образовательном стандарте.

Проблема обучения лингвистов не только важна и актуальна, но и в достаточной мере специфична, т.к. в конкретной ситуации обучения она трансформируется в проблему приобретения специальных знаний, ориентированных на социальную адаптацию в процессе профессиональной деятельности после прохождения образовательного курса.

В настоящее время усилия высшего профессионального образования направлены на реализацию ФГОС третьего поколения. В качестве основного требования к результатам основных профессиональных образовательных программ в системе ВО стандартами определено формирование общих и профессиональных компетенций. Сегодня в педагогической теории все еще нет единого общепринятого понятия в понимании общих и профессиональных компетенций. Общие компетенции — многофункциональны, они основываются на способности выпускника понимать социальную значимость своей профессии, организовать ее, оценивать риски, принимать решения и т.д. Овладение ими позволяет решать самые различные проблемы в профессиональной и социальной жизни. Под профессиональной компетенцией понимается интегрированный результат профессионального обучения, выражающийся в готовности субъекта выполнять виды профессиональной деятельности.

Эффективность формирования профессиональной компетенции, реализация подготовки мобильных лингвистов-бакалавров связывается с лингводидактикой. Сложности, которые возникают при реализации образовательной программы лингводидактики обусловлены многими факторами и здесь необходимо актуализировать важный момент в предмете статьи. Современная ситуация в отношении термина "лингводидактика" позволяет выделить следующие моменты:

1. Смешение при обучении понятий “лингводидактика” и “методика обучения иностранным языкам”, между тем, что они являются различными;
2. Неясность взаимоотношений лингводидактики и методики обучения ИЯ в обыденном понимании: что лингводидактика — омоним методики обучения ИЯ.
3. Лингводидактика рассматривается как описание языка в методических целях;
4. Лингводидактика — это новая методология общей теории освоения иностранным языком;
5. Терминологические проблемы: изменения понятийно — терминологического аппарата в связи с современными тенденциями развития методики обучения, которые сводятся к возрастающей интеграции методики обучения ИЯ с другими науками, вхождения России в общеевропейское образовательное пространство, широкий доступ к профессиональной информации на ИЯ. Так, например, произошел перенос акцента с процесса преподавания на процесс учения, осознание необходимости рассмотрения методических проблем с позиции как обучающего ИЯ, так и обучающегося ему. Изменилось и название самой науки, долгие годы именовавшейся “методикой преподавания ИЯ” на “методику обучения ИЯ”, в её терминологическом аппарате появились новые термины, заимствованные из смежных с ней наук. Можно согласиться с А. М. Гевелевич [Гевелевич, 2012, с.163], что поскольку эти термины употребляются в теории и практике обучения ИЯ других Европейских стран, то это можно считать показателем унификации терминологии.

Сказанное позволяет понять, почему в последние годы многие ученые говорят о “методологической комплексности” современной методической науки, включая в нее такие научные области как лингводидактика и методика обучения ИЯ. Такое понимание методической науки созвучно позиции Л. В. Щербы о корреляции комплекса многих наук в интересах повышения научности и эффективности процесса обучения иностранным языкам. Новая образовательная “идеология” потребовала переосмысления методических проблем. Речь идет о получении объективных данных овладения языком, подкрепленных глубоким теоретическим обоснованием всех факторов, влияющих на процесс овладения им, независимо от конкретных условий обучения.

Возвращаясь к непосредственному предмету анализа, возможно выделить лингвистическую дидактику, как часть методики, призванную определить основные закономерности процесса обучения иностранному языку с целью создания объективной научной базы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего совершенствования. Как справедливо указывает Скот Торнби “In practice, however, most teachers tend to teach using the method in which they were originally trained, supplemented by activities gleaned from coursebooks” [Скот Торнби, 2014, с. 131].
Мы полагаем, что для лингвистического менталитета с точки зрения формирования профессиональной компетенции важно осознанное принятие обучаемым закономерностей освоения и способов обучения ИЯ и необходимой основой могут служить ключевые содержательные аспекты, представляющие ту базу, которая создает условия для формирования будущего специалиста. В сложившейся учебной практике такими существенными вопросами могут быть следующие:

— обучение анализу целей и содержания учебника по иностранному языку-лингвистическая основа обучения иностранным языкам, языковой и речевой материал, определенным образом отобраный и методически организованный в соответствии с принципами, методами и целями обучения, внутриязыковыми закономерностями конкретного языка, а также с учетом возможных трудностей его усвоения данной языковой аудиторией;
— изучение характера интерференции и переноса при изучении языковых явлений;
— изучение метаязыка, макроязыка и микроязыка учебника по ИЯ;
— изучение принципов обучения, реализуемых в учебном процессе на базе определенного УМК;
— изучение языкового материала с точки зрения ознакомления с ним, тренировки и применения;
— анализ взаимоотношения языкового, страноведческого и лингвострановедческого материала;
— изучение дидактической речи преподавателя, речевого поведения, его компонентов, стилей общения.

Сказанное позволяет предположить, что набор предлагаемых способов деятельности будет социально-востребован, что позволит обучающимся оказываться адекватными типичным социально-профessionalным ситуациям.

Список литературы:
1. Гевелевич А. М. Терминологические проблемы методики обучения иностранным языкам: Журнал Вестник Омского университет, выпуск №3(65), 2012. 436 с.
ON TEACHING UNIVERSITY STUDENTS OF PHILOLOGY PROFESSION-RELATED COURSES
Nina K. Nikonova
Associate Professor, Pskov State University; email: nikonova08@rambler.ru

Abstract
The article highlights the place of theoretical courses as an effective instrument of socialization of students in modern world, including the regional context. The article is based on practical changes in professional education of students of foreign languages.

Key words: language philology, professional options, social adaptation, professionally-oriented course.

References:

Literary Text in The Language Classroom
Nataliya Panasenko
University of SS Cyril and Methodius in Trnava, Slovakia

Abstract
The author highlights different approaches to the literary text studies (structural-grammatical, semantic, communicative-pragmatic, semiotic, cognitive, and applied). The accent is made on two approaches, which appeared to be very useful in the language classroom: semantic and cognitive ones. Thanks to semantic approach the students can identify text semantic space, trace nominative chains and outline cumulative image they create. Cognitive approach gives possibility to make frame and conceptual analysis of the text. Text visualization makes visible relations between the characters and types of plot development.
Key words: literary text, teaching English, text semantic space, semantic and conceptual analysis, text visualization.

Introduction
There are many definitions of the text. I. R. Galperin [11, p. 524] understands a text as a concrete work, which has a headline and which is completed in relation to content of this headline; this work consists of interrelated parts and has goal-directedness and pragmatic setting. Text was also defined as a unit larger than the sentence, and the research was oriented towards discovering and classifying types of text structures [5, p. 541].

The text is being explored from different points of view: the information it contains, peculiarities of its perception, syntactic and semantic structure, communicative orientation, spatial and temporal structure, categories, etc. [27]. Text may be investigated as the sequence of signs, perceived by the native tongues of the given language to a great extent invariantly [19, p. 147], as a cultural phenomenon [32] and a component of culture and intercultural communication [18]; as a system, type and phenomenon [3; 4], and as a semiotic, linguistic, communicative and cognitive event [35]. None the less, there are many unsolved problems in text theory connected with different approaches to its study and original methods of its investigation and interpretation.

We must keep in mind that as far as the text can be studied under different points of view, its perception can depend on recipient’s attitude. Yu. Lotman wrote that the text can form a basis for historical, social-economic or philosophical problems consideration and can be a source of data on life, legal or ethical standards of this or that era, etc. [18].

Literary text, approaches to its study and language teaching
O. O. Selivanova [30, p. 485–490] singles out the following trends in text linguistics: 1. structural-grammatical (Moskalskaya, Petefi, Referovskaya, Van Dyck); 2. semantic (Agricola, Arnold, Dressler, Galperin, Nikolayeva, Papina, Turayeva); 3. communicative-pragmatic (Arutiunova, de Beau-grande, Van Dyck, Selivanova, Susov, Turayeva, Vorobyova,); 4. semiotic (Barthes, Kristeva, Lotman, Riffaterre, Stepanov); 5. cognitive (Belehova, Van Dyck, Fillmore, Fauconnier, Kintsch, Shank); 6. applied (Apresian, Leontyeva, Scragg, Shank). The list of representatives of each trend is being enlarged every year.

All these trends in text linguistics are extremely interesting, and most of them can be applied to literary text analysis in the process of English (and not only) study [15; 16] though some of them are too difficult for students. I want to concentrate my attention only on two approaches and will try to show how they can be used in the courses of stylistics, analytical reading, text interpretation, creative writing, etc.
Semantic approach

Usually text is considered from the point of its structure and its content and all the text categories are divided into structural and semantic ones [31]. Some of semantic categories take part in the text semantic space formation, which is defined by linguists [1, p. 52] as a mental creation formed by the verbal literary work itself and text interpretation by a reader in the course of his/her perception. This mental creation is caused by the intention of the author and contains a set of language signs — words, sentences, complex syntactic whole (virtual space). Thanks to the appearance and further development of cognitive linguistics the notion of text semantic space has changed. Now text is understood as the two-dimensional structure resulting from the author’s use of specific system of a codification, as a version of the communicative act between the author and the reader. With such approach, text semantic structure is represented as the mental space having a certain specifics, which is fixed by the term “text semantic space” [29, p. 221].

As Ju. Davydyuk claims [8], scholars who study text semantic space single in it out different objects of research: communicative blocks or C-blocks [20], phrasal unities and their combinations, zones of compression and dispersion [4], topical or nominative chains [9], three basic semantic spheres — conceptual, denotative and emotive [1], global situation, i. e., the main topic of the literary work, text worlds [37]. All these methods mentioned above show how we can structure literary text depending on the degree of its saturation with information. In my previous publications I have analyzed semantic space of the short stories by Sylvia Seiler and Ray Bradbury [26; 27]. Now I have chosen a short story by O. Henry “Pimienta pancakes” and apply some of the methods mentioned above to its analysis.

Thanks to the semantic approach offered by prof. A. N. Morokhovsky, in this text we can find the following C-blocks: exposition — when text narrator asks a cook Judson Odom to make him pancakes (location — cowboy camp), plot — the story told by the cook, culmination — the day when Judson came to know that a girl he loved had married his rival and upshot — when Jud is told by Uncle Emsley that there is no any secret recipe of the pancakes and he has been fooled by Jackson Bird. Final scene of the story is the same, the camp. We will come back to it when discussing text visualization.

If we use semantic approach to text analysis we can’t but mention its title. We may see that the key word, “pimienta”, is being foregrounded not only thanks to nominative chains, which it creates in the text, but because it occupies text strong position, its title. Here we have a case of pun, because, on one hand Pimienta is the topofone of the story, on the other hand it is translated from Spanish as “chili, bitter pepper”. Pancakes are considered in many countries as dessert and are seldom, if not at all, served with chili. The author with this title gives us a hint, that there will be something unexpected, not very pleasant, with bitter taste.
There are many ways of identifying key words in the text. Wang, e.g., uses some technological tools in biblical texts analysis and traces how key words reoccur as lexical chain [36]. In the very short extract from the text presented below, we see topics and comments, some of which are metaphors. We may consider pancakes as cumulative (through-textual) image (the term offered by V.A. Kukharenko) [17].

There are many ways of identifying key words in the text. Wang, e.g., uses some technological tools in biblical texts analysis and traces how key words reoccur as lexical chain [36]. In the very short extract from the text presented below, we see topics and comments, some of which are metaphors. We may consider pancakes as cumulative (through-textual) image (the term offered by V.A. Kukharenko) [17].

Cognitive approach

Literary text can be analyzed from cognitive point of view, which gives an opportunity to outline in it mental spaces [10], cognitive mechanisms that stand behind text-forming significance of literary symbols [33]; cognitive plotline [23]; to make frame analysis [28]; conceptual analysis [34; 7; 21; 22; 23; 6; 12; 13; 25; 27] and some others things [14].

Conceptual analysis is very popular today. Scholars study different types of concepts, such as cultural, language, dialect, standard, economic, etc., and claim that they are represented at the different language levels: phonological, lexical, phraseological, word-formative, morphological, syntactic, textual, supertextual [2, p. 26]. Elena Ogneva studies the textual concept sphere as the unit of fiction concepts representing the writer’s world view at the fiction cognitive plotline. She analyzes the dynamic segment of the textual concept sphere as the unit of cognitive scripts [23].

There is an interesting research of a young scholar, Juliya Davydyuk [6], who has analyzed O. Henry’s short stories from the point of view of different concepts, revealing the main associations or images they carry. She has identified eight most significant concepts that reflect individual author’s view of the writer’s world: LOVE, BIG CITY, BOHEMIA/ART, FATE/CHANCE, SPRING, TYPE OF A PERSON, PHILANTHROPY, PRESS and specified figurative-associative layer of each concept. Concept LOVE, e.g., is associated with feeling, treasure, gift, art, death, happiness, etc. In “Pimienta pancakes” love is associated with regret [6, p. 287], but here I would like to state that at first it was romantic love and later it appeared to be regret for Judson Odom and happiness for his rival Jackson Bird who married Miss Willella Learight.
**Text visualization**

One of the most interesting approaches to literary text study is its visualization. This method was offered by V. A. Lookin [19]. Having analyzed short stories by Anton Chekhov, he presents contents of some of them as a scheme, which shows relations between text characters taking into account different text categories, especially literary time and space. Below I present text content as a scheme, but students usually make Power Point presentations, create short videos or use Prezi format. Using types of plot development [24], we can visualize this text in the following way, see Fig. 1 below, where A is Judson Odom, B — Uncle Emsley, C — his niece Miss Willella Learight, and D — Jackson Bird.

![Fig. 1. Visualization of the short story by O. Henry “Pimienta pancakes”](image)

Here we have all four basic types of plot development connected with text characters. For Judson it is a “ring”: we meet him for the first time in a cowboy camp (A), then at Uncle Emsley’s (B) Jud meets Uncle Emsley’s niece (C) and falls in love with her + “fan” (A₁), which includes a set of specific consequent actions of romantic dating — playing cricket, singing songs, spending evenings by the piano; bringing her flowers at Uncle Emsley’s (B₁) Jud (A₂) comes to know that his girl has married the sheep man; the story ends where it started — in the camp. Miss Willella Learight (C), who “…was stopping at Pimienta Crossing for her health, which was very good, and for the climate, which was forty per cent hotter than Palestine” definitely has come to her Uncle to find herself a groom. She had a choice (“fork”), dating with two men. Later she decided to marry a rich man (D₁ + C₁), they went to the Niagara Falls for their honey moon and had a long and happy life ahead of them (“chain”).

Though this visualization is very simple as compared to those of students, it vividly shows how events unfold in the text and what types of plot development we come across in it.
Conclusion

Analysis of all the ways of text analysis shows that most productive one in the language classroom are cognitive and semantic approaches. Thanks to semantic analysis, we can find in the text communicative blocks, different semantic spheres — conceptual, denotative and emotive, trace nominative chains, and see how topics are foregrounded. Using cognitive approach, we may carry out frame and conceptual analysis of the text, draw its cognitive plotline with further text visualization.

Reading and working with literary texts is a creative process. Though literary information perception and the author's intentions decoding depend on the reader's educational level, erudition and worldview, great role of the guide and coordinator in this process belongs to a teacher.

References:


About the author:
Nataliya Panasenko, DrSc.
Professor, University of SS Cyril and Methodius in Trnava, Slovakia;
email: cindy777@mail.ru
The Assessment of the Biological Determinants of Pronunciation in Foreigners Learning Polish

Danuta Pluta-Wojciechowska
University of Silesia

Barbara Sambor
National Academy of Theatre Arts

Abstract
On the basis of preliminary report from a study conducted on foreigners learning Polish as their L2 the authors conclude that the observed difficulties in mastering Polish pronunciation may result from some biological disorders of the speakers. In Polish the efficiency of speech organs is essential due to the frequent use of non-palatal alveolars and other sibilants. All examined foreigners have had some anatomical or functional abnormalities (such as: shortened lingual frenulum, incorrect tongue in rest posture etc.) forming a significant impediment in achieving correct articulation in Polish, especially in the realization of alveolar trill and sibilants. The authors point out that the elements of logopaedic methodology should be taken into account in assessing the pronunciation of foreign learners of Polish.

Key words: bilingualism, L2 pronunciation, articulatory disorders, second language acquisition.

Introduction
The subject of the article is the pronunciation of foreign learners of Polish as their second language (L2). This paper points out the importance of considering the logopaedic methodology elements in assessing the articulation of Polish phones in foreigners. Such an approach can support other ways of helping learners to achieve proper pronunciation.

It is assumed that speech is a system of competence and skills; the pronunciation is one of the crucial elements of skills, needed to use a language [Grabias, 1997]. It is believed that a phone is a realization of a phoneme, understood as a psychological entity. This phenomenon is involved on one hand in understanding an utterance, but on the other hand it becomes a basis for creating phones [Grabias 1997, Kurkowski, 2013; Pluta-Wojciechowska 2014]. Therefore, a phone represents a phoneme in the external world. A logopaedic perspective related to articulatory disorders postulates that various factors should be taken into account in identifying the causes of distorted pronunciation of foreign learners.

In the studies concerning difficulties experienced by foreigners learning the L2 pronunciation, it is assumed that the roots of such problems lie in
the L1 impact; such phenomena as a negative transfer [Odlin, 1993; Tepperman et al., 2009] and different articulatory settings, specific for every language [Honikman 1964, Gick et al., 2004] are highlighted in particular. These are vital approaches, but might be insufficient in teaching foreigners to pronounce Polish sounds correctly. Presented considerations may become the basis for creating a new paradigm of dealing with these foreign learners who have problems in mastering the Polish phonetics. The methodological foundations of this approach are based on conclusions from the logopaedic research, which was conducted on native Polish speakers and also on 6 foreigners — as a pilot study.

**The effects of non-normative pronunciation of foreigners learning Polish**

As stated by de Saussure, a language sign includes both the concept and acoustic image (identified with the spoken word). The signified (the concept) and the signifier (the acoustic image) are related to each other and depend on each other [De Saussure 1991]. Hence, a form of spoken word should be clear enough so that the hearer could easily comprehend its meaning.

Non-standard acoustic form of speech leads to various reactions of the recipient: it may cause diverse levels of incomprehensibility of the utterance or the hearer might be interested in an abnormal form of the sound, instead of focusing on the transmitted message.

If one wants to teach the foreigners how to successfully communicate in L2, one must also teach them the proper pronunciation [Derwing, Munro 2005; Seretny, Lipińska, 2005; Szpyra-Kozłowska, 2013]. The aberrant pronunciation may evoke undesirable reactions from the hearers; either misunderstandings or perceiving foreigners as amusing and frivolous. Those kinds of reactions underestimate their linguistic competence.

**The phonetic and phonological system of Polish language**

To begin with, we should ask a question why the Polish pronunciation is so difficult for foreigners? [Schmidt and Ćastellví 2010; Maciołek and Tambor 2012]. To provide a comprehensive answer, it is necessary to elaborate on the specificity of the Polish phonetic and phonological system.

The Polish language belongs to moderately consonantal systems; the use of consonants forms more than 80 percent of the general store of phonemes. One of the most characteristic features of the Polish language is a high frequency of affricates and fricatives (dental, alveolar or palatal), as well as common consonant groups [Rocławski 1977, Maciołek and Tambor, 2012]. Therefore, the Polish language has some distinctive features recognized not only by linguists but also by foreigners.

Both articulation and phonemic differentiation of Polish non-palatal alveolar sibilants can be difficult for those foreigners whose L1 does not have such sounds. As Lipowski says, these phones can become a phonetic identi-
fier, due to which foreigners’ pronunciation is recognized as incompatible with the Polish standards [Lipowski, 2011]. According to the Polish logopaedic studies, alveolars are the most frequently distorted phones even by the Poles themselves. The factors responsible for these distortions are biological abnormalities of the speakers’ speech organs [Konopska, 2006; Ostapiuk, 2013; Pluta-Wojciechowska, 2013; Sambor, 2014]. That is why the analysis of anatomical, functional and perceptive conditions of the speakers is necessary.

Contemporary comparative studies have proven that pronunciation is related not only to distinct acoustic properties of language, but also to the language-specific general oral posture and mechanics (Honikman 1964). It is assumed that each language has a different articulatory posture, which can be measured in the pauses in an utterance (‘Inter-Speech Posture’ — ISP) [Gick et al., 2004. Ramanarayanan et al., 2013]. In the aspect of articulation economics, the ISP is crucial for the rapid movement and rearrangement of the speech organs and it is associated with the entire phonetic system.

However, this issue is inadequately taken into account in discussing the pronunciation difficulties in foreign learners of Polish. The logopaedic perspective of the ISP allows to hypothesize that it may also be determined by the anatomical and functional conditions of a speaker.

**The logopaedic prospect of creating a phoneme’s realization**

In the logopaedic approach the production of a phone is a result of a phoneme’s activation and of a movement of speech organs. In fact, a specific arrangement, position and movement of the speech organs can be noticed in every phonetic feature. Therefore, the structure and efficiency of these organs are essential.

The knowledge about the formation of a phoneme and a phone in ontogenesis is of great importance in making an accurate diagnosis of phonetic disorders (also in foreigners).

The nntogenetic origination of a phoneme and a phone is associated with the perception and realisation processes: the perception relates to the development of the physiological, phonemic and phonetic hearing, and the realisation concerns motor aspects of speech [Grabias 1997]. The motor functions of the speech organs are connected with the development of the basic biological functions such as respiration, food and fluid ingestion and deglutition [Hiiemae and Palmer, 2003]. In logopaedics these activities are called ‘primary functions’ to emphasize the fact that they precede speech and become a basis of the ‘secondary function’: articulated speech [Pluta-Wojciechowska 2011, 2013].

The findings of the studies conducted in native Polish speakers showed that the incorrect patterns of primary functions are strictly associated with the abnormal articulation [Konopska, 2006; Ostapiuk, 2013; Pluta-Wojciechowska, 2011, 2013; Sambor, 2015]. Thus, the diagnosis of articulation disorders should include the assessment of all biological processes involved in speech production.
The examination of the pronunciation of foreign learners of Polish

The pilot study has been aimed at evaluating the quality of articulation of Polish consonants in 6 foreigners learning Polish as L2. In this evaluation the analytical-phonetic method has been used. It relies on assessing every phonetic feature using auditory, visual, sensory and experimental paths of access. The perception and realization processes of the speakers have also been analyzed.

The research findings support the thesis of difficulty of the Polish language: each of the examined foreigners have had problems with the correct pronunciation of alveolar and palatal phones. Four of them could not utter alveolar trill [r]. Some difficulties in phonemic differentiation of sibilants and severe problems in articulating alveolar fricatives and affricates have been observed in 3 subjects. It has been found that all participants had ankyloglossia1 (from mild to moderate degree). Two of them presented an incorrect tongue posture while breathing and swallowing.

Conclusions

On the basis of preliminary studies it can be concluded that some of the difficulties in implementing Polish phonemes result from defective anatomical and functional conditions. The requirements of Polish articulation are demanding, therefore the sufficient mobility and efficiency of the speech organs are needed to achieve necessary articulatory positions. Some biological disorders observed in the subjects create particularly difficult conditions for forming Polish sounds. Thus, the diagnosis ought to be deeper and should take into account the circumstances relating to the previously assimilated language. According to the literature, the L2 use is conditioned by e.g. a communication strategy adopted by a bilingual speaker [Grosjean, 2008], a possible occurrence of phonetic and phonological transfer from L1 to L2 [Kurcz, 2007; Weinreich, 2007] as well as different articulatory settings [Wilson and Gick, 2014] and diverse articulatory strategies adopted by bilingual speakers [Badin et al., 2014].

The other possible phenomena should be considered as well, e.g. some articulatory inefficiency which springs from the lack of training in the pronunciation of L2. A different phonetic structure of words created in L2 can inhibit tongue’s proper activity needful to pronounce the whole words correctly [Maciołek and Tambor, 2012]. The necessity of “breaking down the linguistic sign’ in L1 and assigning a known meaning with another phonic image is also noteworthy. [Grosjean, 2008]. Other determinants such as: linguistic abilities, age, motivation, or social factors may also have an impact on the pronunciation acquisition [Kurcz, 2007; Bialystok and Hakuta, 1999].

1 shortened lingual frenulum, which constrains the tongue’s movability.
To summarize, the threshold conditions for the correct pronunciation are unique to every language. The speaker may be competent in L1 pronunciation, but he/she may not deal with the higher requirements of the L2 phonetics. These failures may also be related to the anatomical/functional defects within the orofacial space.

The outlined issue requires further research and analyses. The elements of logopaedic methodology can be used in assessing the pronunciation of foreigners learning Polish as L2. That gives an opportunity to shed light on the causes of problems in learning a new language, presumably not only in learning Polish.

References:

About the authors:
Dr hab., prof. US Danuta Pluta-Wojciechowska, Associate Professor, University of Silesia, Katowice; email: danuta@pluta-wojciechowska.eu
M. P. A. Barbara Sambor, Lecturer, National Academy of Theatre Arts, Krakow; email: barbara.sambor@outlook.com
Технология работы с вузовским учебником иностранного языка: от теории к практике

М. И. Полетаева
Московский педагогический государственный университет

Аннотация
В настоящее время актуальность владения иностранным языком (ИЯ) на практическом уровне, становление студента как активного участника межкультурного взаимодействия, развитие дивергентного мышления являются одними из требований, предъявляемых к обучению иностранному языку в высшей школе.
Однако до сих пор окончательно не решен вопрос разработки оптимального современного учебника ИЯ для лингвистических и педагогических вузов. Согласно статистике, ряд вузов РФ используют в качестве основного средства обучения учебники и УМК, которые не в полной мере соответствуют современным инновационным особенностям языкового образования.
В данной статье предложена технология работы с вузовским учебником ИЯ, позволяющая компенсировать данные несоответствия. Также автор рассматривает понятие “технология” в рамках концепции личностно-ориентированного образования и описывает этапы разработки модели обучения иностранному языку в контексте описания технологии работы с учебником иностранного языка.

Ключевые слова: технология, личностно-ориентированный подход, модель обучения иностранному языку, коммуникативно-когнитивный подход, личностно-деятельностный подход.

Образовательная сфера жизни людей является одной из главных сфер функционирования современного общества и государства. Уровень развития данной сферы определяет уровень развития населения страны.
В настоящее время, несмотря на очевидную изоляцию России от Европейского сообщества, сохраняются тенденции к глобализации и гуманизации российского общества. Продолжение политики укрепления взаимоотношений со странами Азии, Северной Африки и Южной Америки, а также поддержание дипломатических связей со странами Европы и Америки позволяют России и дальше быть одним из ведущих участников международных отношений.
Поэтому изучение иностранных языков становится важной частью подготовки специалистов любой сферы деятельности.
Понятие “технология” является одним из ключевых терминов современного образования, несмотря на то, что первая разработка и внедрение технологий в учебный процесс приходится на 1970-е годы. Данное понятие связывают с именами таких ученых и педагогов, как В. П. Беспалько, Г. К. Селевко, В. В. Гузеев, М. Е. Бершадский, О. А. Крылова, Д. Г. Левитес и пр.

Использование современных технологий в процессе обучения в высшей школе позволяет достигнуть заранее поставленные цели обучения (диагностическое целеполагание); смоделировать все этапы обучения, включая макроэтапы (написание учебного плана) и микро- этапы (поурочные разработки); оптимизировать процесс обучения (повышение производительности труда в единицу времени).

Исследуя данное понятие в контексте образования, мы опирались на определение академика В. П. Беспалько, согласно которому под “педагогическими технологиями” подразумевается конструирование управляемых учебных процессов с точно заданными целями, с четко описанными процедурами достижения целей и проверки результатов [1, с. 5–14].

Однако анализ учебных программ по иностранному языку ряда педагогических и лингвистических вузов России показал, что, несмотря на значительные положительные преобразования, проблема модернизации вузовского учебника ИЯ все еще актуальна.

Современный учебник ИЯ является не только основным источником знаний, но и средством организации презентации, усвоения и контроля знаний в процессе познавательной, самостоятельной и творческой деятельностью учащегося. Кроме того, он должен соответствовать современным особенностям вузовского образования, а именно:
— консолидировать большой объем материала, сохраняя при этом доступность изложения и предполагая возможность индуктивного овладения учебным материалом;
— быть практико-ориентированным, то есть обучать практическому владению иностранным языком;
— отражать современные реалии иностранного языка;
— интегрировать с различными сферами деятельности индивида;
— формировать положительную учебную мотивацию.

В связи с этим нами была предложена технология работы с вузовским учебником иностранного языка, позволяющая уже на данном этапе сделать процесс обучения ИЯ более эффективным.

Актуальная сегодня концепция личностно-ориентированного образования предполагает учет возрастных, психологических, профессиональных интересов, возможностей и потребностей учащихся [2, с. 130]. Это является гарантом формирования положительного отношения к обучению иностранному языку, а следовательно, и продуктивному овладению языком.
Именно в контексте данной концепции нами был разработан личностно-ориентированный подход к работе с вузовским учебником ИЯ. Основной целью разработки технологии работы в рамках данного подхода является компенсация несоответствий учебников современным требованиям, предъявляемым к процессу обучения ИЯ в высшей школе. При этом, как было выявлено в результате анализа учебников, одним из несоответствий является недостаточное использование современных технологий и технических инноваций, что приводит к снижению продуктивности обучения.

Итак, практическим воплощением технологии работы с вузовским учебником иностранного языка является модель процесса обучения ИЯ.

Концептуальной основой модели обучения ИЯ является коммуникативно-когнитивный подход к обучению ИЯ, тогда как методологическим ориентиром становятся личностно-ориентированный и личностно-деятельностный подходы, последний из которых позволяет апеллировать не только к личности студента, но и учитывать характер его учебной деятельности.

Необходимость формирования способности к межкультурному общению в различных профессиональных сферах подразумевает организацию информационно-поисковой деятельности, направленной на совершенствование профессиональных умений, а также выявление и критический анализ конкретных проблем межкультурной коммуникации [3, с. 2–5], что обусловливает выбор коммуникативно-когнитивного подхода обучения в рамках нашей модели обучения ИЯ.

Основной целью обучения ИЯ студентов является формирование коммуникативной и профессиональной компетенций, первая из которых предполагает развитие и совершенствование речевых навыков и умений учащихся, делая их полноценными участниками межкультурного общения, а вторая предполагает развитие дивергентного мышления, творческих способностей, а также навыков организации самостоятельной учебной деятельности студентов.

Отбор и формирование содержательного, процессуального и контрольно-оценочного компонентов модели обучения ИЯ представляют ядро данной технологии работы с учебником.

Работа над содержательным компонентом предполагает:
— разработку основных принципов отбора языкового материала;
— структуризацию материала;
— организацию презентации учебного материала.

Процессуальный компонент модели обучения ИЯ разработан на основе использования различных личностно-ориентированных технологий обучения, таких как: ИКТ, игровые, проблемные, проектные технологии. Вариативность технологий позволяет в равной степени развить все практические умения учащихся, создать положительную мотивацию обучения ИЯ, а также способствует развитию дивергентного мышления.
Помимо этого, важной частью данного компонента является опи-сание алгоритма действий преподавателя, который, во-первых, отра-жает все этапы занятия (структуру занятия), а во-вторых, отражает характер взаимоотношений между преподавателем и студентами в процессе учебной деятельности.

На наш взгляд, использование данного личностно-ориентирован-ного подхода к работе с вузовским учебником иностранного языка позволяет значительно повысить эффективность обучения, компен-сировать несоответствия учебников современным требованиям, предъявляемым к языковому образованию в вузе.

Список литературы:
2. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009. 448 с.

Сведения об авторе: Майя Игоревна Полетаева, аспирант МПГУ кафедры методики преподавания иностранных языков, Москва; email: mipoletaeva@mail.ru

TECHNOLOGY OF WORK WITH THE FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK FOR HIGHER EDUCATION: FROM THEORY TO PRACTICE
Maya Ig. Poletaeva
Post graduate student of Moscow Pedagogical State University, Moscow; email: mipoletaeva@mail.ru

Abstract
Nowadays the relevance of foreign language proficiency at the opera-tional level, the formation of the student as an active participant in cross-cultural interaction, the development of divergent thinking, all of this is the requirements for the teaching of foreign languages in high school.

However, it is still not fully resolved the question of the development of the best modern foreign language textbook for the linguistic and pedagogical Universities. According to statistics, the number of Universities of the Russian Federation uses as the main mean of education textbooks, which do not
fully comply with modern innovative features of foreign language education. In this article it’s supposed the technology of work with the foreign language textbook for higher education to compensate for these inconsistencies.

The author also examines the concept of “technology” within the existing concept of student-centered education and describes the stages of development of the model of foreign language teaching in the context of the description of technology of work with the foreign language textbook.

**Key words:** technology, student-centered education, model of foreign language teaching, communicative-cognitive approach, personally-active approach.

**References:**

3. Federalnyiy gosudarstvennyiy standart vysshego professionalnogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 035700 Lingvistika (kvalifikatsiya (stepen) “Bakalavr”) (v red. Prikaza Minobrnauki RF ot 31.05.2011 N 1975) / [The Federal State Educational Standard of Higher Education in Linguistics (Bachelor’s Degree) (the edition of 31.05.2011 N 1975, issued by the Ministry of Education and Science)]
развитие речевых навыков, а также способность осуществлять более эффективное запоминание материала во время работы с аудиовизуальными заданиями.

**Ключевые слова:** видеоматериалы, мотивация, формирование академических навыков, виды речевой деятельности.

Обучение английскому языку на современном этапе предполагает использование новейших технологий, которые становятся неотъемлемой частью подготовки специалистов практически во всех сферах деятельности. Безусловно, именно современные технические средства обучения могут стать полноценными помощниками в решении данных задач. Особое место среди них занимают видеоматериалы.

Актуальность работы с видеоматериалами заключается в том, что инновационные подходы в процессе преподавания английского языка позволяют поддерживать интерактивность во время занятий, которая сохраняет концентрацию внимания аудитории. Более того, новейшие технологии помогают добиваться большей эффективности в использовании аудиовизуальных средств в обучении английскому языку, которые, в свою очередь, способны полностью вовлечь учащихся в процесс изучения иностранного языка. В условиях современного образовательного пространства концепция использования технических средств обучения требует новых стратегических приемов для мотивации обучающихся.

Использование видеоматериалов — это эффективная форма учебной деятельности, которая не только активизирует внимание учащихся, но и способствует совершенствованию их навыков аудирования и говорения, так как зрительная опора звучащего с экрана иноязычного звукового ряда помогает более полному и точному пониманию его смысла. Несомненно, в условиях современных тенденций компьютеризации общества, данный метод обучения английского языка мотивирует учащихся не только проводить свое время в интернете с пользой, но и глубже изучать политические, экономические, исторические и социокультурные аспекты других государств на иностранном языке с помощью дополнительных источников, таких, например, как видеоматериалы.

Язык является не только средством общения, без которого невозможно существование и развитие современного общества, но и, как отмечает Светлана Григорьевна Тер-Минасова, “зеркалом культуры”. Становится совершенно очевидным, что особенную значимость приобретает комплексное мотивирование студентов к изучению иностранных языков именно в условиях языковых факультетов. Более того, следует отметить, что знание одного иностранного (а именно: английского языка) может приравниваться к знанию родного (например, для студентов языковых факультетов) и совершенно не считаться иностранным для них на рынке труда со стороны работодателя.
Совершенно ясно, что на сегодняшний день преподавателя иностранных языков сталкиваются со сложной проблемой обучения языка как инструмента делового, дипломатического или академического общения студентов гуманитарных факультетов.

Бесспорно, молодое поколение черпает огромнейшее количество новой информации из ресурсов “глобальной паутины”, что не только расширяет спектр областей их знаний, но и снимает языковые барьеры. Взаимообмен новыми открытиями, новаторскими идеями, бесценным опытом и впечатлениями в бесконечных потоках постоянно обновляющейся электронной информации, которая снимает все возможные временные и пространственные границы, становится едва ли не центром пересечения интересующей студентов информации.

Бесспорно, в таких условиях требуется немало усилий от самого учащегося, но важная роль отводится и работе преподавателя. Следовательно, преподавателям не стоит отставать от энергичных студентов и всегда помнить о концепции обучения не “на всю жизнь”, а “через всю жизнь”, мотивируя их собственными победами в овладении новейшими технологиями и использовании актуальной информации.

Взаимообмен информацией с аудиторией ведет как студентов, так и преподавателей к общим темам и научным проблемам для увлекательных дискуссий. Владение иностранным языком повышает уровень гуманитарного образования учащихся, способствует формированию филологической компетенции и развитию личности, а также социокультурной адаптации к условиям постоянно меняющегося полиязычного мира.

Сегодня преподавателю предоставляется возможность использовать широкий спектр технических и электронных средств обучения, среди которых самым доступным и распространенным, а также универсальным является видеотехника, позволяющая использовать одновременно аудирование и видеоподдержку учебного материала. Можно отметить, что введение видео в процесс обучения меняет характер традиционного урока, делает его более живым и интересным. Стоит обратить внимание на то, что сейчас несложно найти множество видеоматериалов в свободном доступе, которые могли бы коррелировать с тематическими модулями занятий по английскому языку в университете. Достаточно проявить творческий подход к созданию заданий по видеоматериалам, постараться заинтересовать аудиторию, так как применение видео на уроках способствует расширению общего кругозора учащихся, обогащению их языкового запаса и страноведческих знаний.

Кроме того, использование видео способствует развитию различных сторон психической деятельности учащихся, и прежде всего внимания и памяти. Во время просмотра в аудитории возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. Использование различных каналов поступления информации (слуховой и зрительный каналы,
моторное восприятие) положительно влияет на прочность запечатления как страноведческого, так и языкового материала.

Итак, психологические особенности воздействия учебных видеороликов на учащихся способствуют оптимизации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной (языковой и социокультурной) компетенции студентов [4, с. 298].

Видеоролики имеют довольно сильное эмоциональное воздействие на учащихся, влияют на формирование личностного отношения к видеоматериалу. Во время просмотра видео на экране создаются условия, наиболее приближенные к естественным, т. е. в аудитории образуется естественная языковая среда, которая представляет собой совокупность речевых и неречевых условий, отражающих быт, историю, культуру и традиции носителей языка в фактах данного языка.

Более того, видео может одновременно содержать в себе аудио, видео, текст или субтитры, что позволяет значительно расширять возможности создания увлекательных заданий для студентов.

Аутентичные видеоматериалы предлагают большее разнообразие образцов языка и речи, включая различные региональные акценты, общепотребительную и специальную лексику, идиомы и т.д., причем в реальном контексте, как их используют носители языка. Они обеспечивают широкие возможности для овладения иноязычной культурой. В то же время эти видеоматериалы ориентированы главным образом на обучаемых с хорошей языковой подготовкой.

Во время просмотра всех вышеуказанных видеоматериалов происходит слухо-визуальный синтез, одновременная трансляция звука и изображения, что способствует развитию навыков и умений восприятия речи на слух и стимулирует устно-речевое общение обучаемых, которое происходит в форме выражения собственного мнения, отношения, поиска аргументов и доказательств. Личный опыт преподавательской деятельности показывает, что большинство учащихся запоминают то, что они слышат и видят, в пять раз лучше того, что они только слышат.

Для того чтобы процесс обучения иностранным языкам с помощью видеоматериалов был максимально эффективным, необходимо систематическое и рациональное использование видео на уроках. Во время просмотра аутентичного видео происходит запоминание фонетических норм на подсознательном уровне, также происходит концентрация внимания на различиях в произносительных нормах английского и американского вариантов языка, региональных акцентах и диалектах.

Таким образом, внедрение видео в процесс обучения иностранным языкам помогает решению следующих задач: повышению мотивации обучения, оптимизации процесса обучения, развитию умений самостоятельной работы учащихся, повышению качества их знаний. Студенты получают возможность участвовать в процессе совместной познавательной деятельности и более эффективно запоминать как со-
циокультурный и страноведческий, так и языковой материал с помощью применения аудиовизуальных средств, которые имеют эмоциональное воздействие на учащихся и влияют на формирование личностного отношения к видеоматериалу. Более того, использование видеоматериалов на уроках повышает активность учащихся, эффективность работы и является сменой видов деятельности. Итак, использование видеоматериала является инновационным и комплексным приемом повышения качества знаний обучаемых, которое способствует комплексному формированию навыков и умений в процесс изучения языков.

Список литературы:

Сведения об авторах:
Екатерина Александровна Пореченкова, к.п.н., доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М. В. Ломоносова;
email: eporechenkova@mail.ru

Волкова Александра Юрьевна, преподаватель кафедры английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М. В. Ломоносова;
email: volkova-alexandra@mail.ru

THE MOTIVATING ROLE OF VIDEOMATERIAL
PRACTICAL APPLICATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING
WITH REGARD TO LINGUISTIC PROFILE
Dr. Ekaterina A. Porechenkova
Associate Professor, Lomonosov Moscow State University;
email: eporechenkova@mail.ru
Alexandra Y. Volkova
Lomonosov Moscow State University; email: volkova-alexandra@mail.ru
Abstract
The article focuses on the functional strategy of practical application of videos in the process of Foreign Language Teaching (FLT) that deal with forming motivations, general academic and speaking skills. This issue is rather topical in FLT in accordance with application target transformation of learning foreign languages with regard to Linguistic Profile and underlines the importance of videomaterial for modern students.

Key words: linguistic profile, videomaterial, functional strategy of practical application, academic skills, speaking skills.

References:

The Magic of Being a Good Teacher

Milica Prvulovic
Faculty of Philology, University of Belgrade

Abstract
The following research was conducted to determine which teacher characteristics were favourable from the students’ point of view. In this paper we examine 50 essays written by second-year students of English at the Faculty of Philology, Belgrade University. As part of their methodology course they were asked to write an essay about their favourite teacher. After collecting the essays, we carried out a detailed analysis of their content. Several categories were established to determine what types of teacher characteristics were predominant in students’ descriptions. In this analysis two big catego-
ries emerged. In the first one, good teaching was contributed to teachers’ personality traits and their rapport with the students. In the second one, the significance was given to the teachers’ methodology — the strategies they employed when teaching a particular subject.

**Key words:** students’ attitudes, personality traits, teaching methodology.

**Introduction**

Most teachers start their work with definite preconceived notions of what they should do and how they should behave in a classroom and towards the students. We must not forget that our students do the same — they have their own predetermined ideas about teachers and teaching. Teachers cannot afford to ignore these beliefs. Knowledge of learner beliefs should, ultimately, help teachers foster “…environments that are caring and that teach students to care for their learning and for one another” (Norlander-Case, K. A., Reagan, T. G., & Case, C. W. 1999, p. 62).

Many notable teacher trainer manuals and books mention the characteristics of good teachers in the opening chapters (Scrivener 1994, Harmer, 1998, Edge and Garton 2009, to name just a few). The same content is present in the work of some Serbian authors as well, (Kitić 2007, Pilipović, 2010, etc.). This gives us reason to believe that asking what makes a good teacher is a task worthy of investigation.

In Scrivener (1994) we encounter the three famous teacher types: the explainer, the involver and the enabler. All three are masters of the subject they teach, the latter two are familiar with teaching methodology, but only the enabler “… has an awareness of how individuals and groups are thinking and feeling within [his/] her class” (p. 6).

In the first chapter of his book *How to Teach English* Harmer (1998, p. 1–6) tackles the question we find at the core of our research: how to be a good teacher? He conducts interviews with teachers, teacher trainers, methodologists and finally students. Harmer classifies the answers he gets into two categories: 1. character and personality of the teacher; 2. their relationship with the students, and he concludes that the latter outweighs the former.

Edge and Garton (2009, p. 4–6) claim that good teachers are those teachers who know their students well. They see their students as individuals, with something else on their mind, except learning. The students are different in terms of age, their reasons for learning, goals, culture, educational background, etc. Most importantly, different students will have different opinions about who the best teacher is. This is where we find motivation for our research. We have tried to gather and analyse a pool of opinions in order to single out some characteristics that would define “a ‘good teacher’ in a general sense” (p. 6) as Edge and Garton put it.

In preparation for our research, we stumbled upon a very similar attempt made by Thomson, Greer & Greer (2004), who ask their students (future
(p. 2). The authors drew the conclusion that caring is the most prominent and encompassing feature of all good teachers. Thomson et al. have compiled a list which they jestingly refer to as “… [a grocery list] of 12 characteristics that when simmered together, stirred lovingly, and warmed to perfection result in nurturing teachers who understand the importance of caring for their students and impact student achievement.” (p. 3). This list includes: fairness, positive attitude, preparedness, personal touch, sense of humour, creativity, willingness to admit mistakes, forgiving, respect, high expectations, compassion, sense of belonging. Apart from the difference in names, many of the items from this list coincide with the ones our students deemed important.

Outlined below is our research, which was designed with the following question in mind: what, according to students, makes a good teacher?

Participants
Our small, exploratory study was conducted in the winter semester of 2013 and it included 50 second-year students. They were all attending an ELT course at the time and were between ages 21 and 23. All of them study English language and literature at the faculty of Philology, University of Belgrade. They all speak Serbian as their mother tongue, and prior to enrolling the faculty they finished their primary and secondary education in Serbia.

These particular students were chosen for a specific reason. It is our belief that at this age their opinions have been well-formed. Very young participants would lack experience. As for teenagers, they tend to change their mind too often, Hence, we chose to analyze the beliefs and attitudes of university students who were just beginning their teacher training courses at the faculty. In our opinion, they have enough experience, and their statements are less likely to change after some time has passed.

Method
As part of their course students were asked to write an essay about their favourite teacher. Very few constraints were introduced during this process. The participants were told to mention the subject the teacher taught and the school. The content of the rest of the essay was left to their discretion, i.e. they wrote what they wanted, what they thought was important.

After obtaining the essays, we read them, documented all the statements the students made, and then grouped those statements into several categories. What follows are the list of those categories and analysis of the statements.

Results
In Table 1 we have the types of schools the students’ favourite teachers worked at. The important distinction is made between the number of favourite teachers from primary and secondary school. More than half of
the students (62%) picked secondary school teachers as their favourites. Only 12 teachers (24%) from primary schools were mentioned.

**TABLE 1. Types of schools**

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Number of teachers</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Primary school</td>
<td>12</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>Secondary school</td>
<td>31</td>
<td>62</td>
</tr>
<tr>
<td>Private language school</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Not stated</td>
<td>5</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL</td>
<td>50</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Table 2 shows which subjects the teachers taught. Most of the favourite teachers are those who teach humanities (82%) the majority of which are English teachers (52%), whereas only 18% of the teachers belong to the category of sciences. This is not a surprise, since the participants in the research are students of English at the Faculty of Philology. It is to be expected that their choice of favourite teacher would reflect their choice of faculty.

**TABLE 2. Subjects**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Subject</th>
<th>Teachers</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>English</td>
<td>26</td>
<td>52</td>
</tr>
<tr>
<td>Serbian</td>
<td>8</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>French</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Spanish</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Russian</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Philosophy</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>History</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Music</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Total — humanities</td>
<td>41</td>
<td>82</td>
</tr>
<tr>
<td>Math</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Physics</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Biology</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Chemistry</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Geography</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Computer science</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Total — sciences</td>
<td>9</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL</td>
<td>50</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>

The main body of our research was, of course, the content of the essays. Having read and analysed 50 essays we were able classify the students’
descriptions into 10 broad categories. What follows is the list of those categories and the number of statements students made in each category, starting with the most prominent ones. We also included some representative statements to better illustrate our point.

1. Rapport — the relationship with the students (47 statements)
   — *I liked how I felt during her classes.*
   — *She always asked for our personal opinion.*

2. Teaching methods (45 statements)
   — *He did not let us talk in Serbian, only French.*
   — *She made us do presentations and give speeches.*
   — *She demonstrated things with a lot of examples.*

3. Authority (27 statements)
   — *She was strict and just.*
   — *She had clear control over the class.*

4. Classroom management (22 statements)
   — *If someone was late, they were not allowed in.*
   — *She never sat down.*

5. Attitude towards the job (17 statements)
   — *She was somebody who likes their job, who teaches with their heart.*

6. Error correction (12 statements)
   — *We weren't afraid to make mistakes.*
   — *She did not show off her knowledge when pointing out our mistakes.*

7. Beyond teaching the subject (10 statements)
   — *She inspired us to be creative.*
   — *She taught me about loyalty.*

8. Sense of humour (10 statements)
   — *He made a lot of jokes and fun of himself.*
   — *She had a great sense of humour.*

9. Personal life (5 statements)
   — *She would leave her personal problems outside the classroom.*
   — *... never letting her problems show.*

10. Physical appearance (1 statement)
    — *She looked like a lady, always discretely dresses.*

These 10 categories can further be put into two groups: the first one refers to the teachers’ personality — what kind of people they are; and the second one refers to the way of teaching — the strategies and methods a teacher might employ in a classroom. It was challenging to decide with certainty that some of the categories belong to one group or the other, but this is the division we have made after much deliberation:

1. Personality: rapport, attitude towards the job, beyond teaching the subject, sense of humour, personal life, physical appearance (a total of 90 statements)
2. Teaching: teaching methods, authority, classroom management and error correction (a total of 106 statements)
At this point we would like to mention that the categories we have created are by no means final, and should be subject to discussion among teachers and other professionals. More often than not, there is a subtle line between some of the categories, and having to decide which statement belongs to which category was an arduous task.

**Discussion**

As can be seen from the list of 10 categories, the most important trait of a good teacher is their relationship with the students, i.e. rapport (mentioned in 23.98% of the students’ statements). It is closely followed by several groups of statements connected to teaching, and then at the bottom of the list we again have a set of personality traits. The data is reported in Table 3.

**TABLE 3. Students’ statements**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Category</th>
<th>Group</th>
<th>No. of statements</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Rapport</td>
<td>personality</td>
<td>47</td>
<td>23.98</td>
</tr>
<tr>
<td>Attitude towards the job</td>
<td></td>
<td>17</td>
<td>8.67</td>
</tr>
<tr>
<td>Beyond teaching the subject</td>
<td></td>
<td>10</td>
<td>5.1</td>
</tr>
<tr>
<td>Sense of humour</td>
<td></td>
<td>10</td>
<td>5.1</td>
</tr>
<tr>
<td>Personal life</td>
<td></td>
<td>5</td>
<td>2.55</td>
</tr>
<tr>
<td>Physical appearance</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td>0.51</td>
</tr>
<tr>
<td>Total — personality</td>
<td></td>
<td>90</td>
<td>45.9</td>
</tr>
<tr>
<td>Teaching methods</td>
<td>teaching</td>
<td>45</td>
<td>22.96</td>
</tr>
<tr>
<td>Authority</td>
<td></td>
<td>27</td>
<td>13.8</td>
</tr>
<tr>
<td>Classroom management</td>
<td></td>
<td>22</td>
<td>11.2</td>
</tr>
<tr>
<td>Error correction</td>
<td></td>
<td>12</td>
<td>6.1</td>
</tr>
<tr>
<td>Total — teaching</td>
<td></td>
<td>106</td>
<td>54.1</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL</td>
<td></td>
<td>196</td>
<td>100</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Although the statements about teaching prevail (54.1%), we must acknowledge that those about teacher personality do not fall behind (45.9).

**Conclusion**

This paper represents the findings of a preliminary inquiry into the notion of what makes a good teacher. The results of our research could be further exploited in a number of educational contexts. For instance, students who belong to some other cultures could be asked to write similar essays, and then we would be able to compare how cultural differences reflect people’s beliefs about this matter. Next, the statement categorisation performed in this study could help in the creation of questionnaires, which would make the task of investigating students’ beliefs much easier. It might also be interesting to give that questionnaire to teachers, and see to what extent their opinions match those of their students.
References:

About the author:
Milica Prvulovic
PhD candidate, Faculty of Philology, University of Belgrade;
email: prvulovic.milica@yahoo.com

Эффективные терминологические стратегии при обучении профессиональной коммуникации
(на материале английской экономической терминологии)

Т. С. Росянова
Санкт-Петербургский государственный экономический университет

Аннотация
Тема статьи — рассмотрение работы с экономической терминологией в студенческой аудитории. Показано, как вдумчивое изучение терминов специальности повышает интерес к ИЯ, служит инструментом повышения мотивации студентов-экономистов и способствует более точному, лаконичному выражению мысли. Терминологический аспект в преподавании ИЯ отчасти сопоставим с концепцией лексического подхода в преподавании иностранных языков. В работе обсуждается необходимость использования достижений когнитивного терминоведения в процессе обучения английскому языку специальности. Ознакомление студентов с моделями терминологического
образования позволяет легко освоить многокомпонентные термины, изучение основных частотных терминологических аббревиатур повышает общую профессиональную компетентность, изучение номинативных “изюминок” в деловой и экономической терминологии помогает понять специфику авторского терминотворчества лучших профессионалов мира. Владение алгоритмами превращения терминов-агнонимов в знакомые и понятные лингвистические сущности позволяет впоследствии безконфликтно взаимодействовать со специалистами, экспертами и конкурировать на международном уровне.

**Ключевые слова:** когнитивное терминоведение, термин, терминология, терминосистема, модели терминологического образования, авторское терминотворчество, агноним.

Обучение иностранному языку специальности включает системное изучение соответствующей профессиональной терминологии, без активного освоения которой невозможно дальнейшее безконфликтное и продуктивное взаимодействие экспертов как в устной, так и в письменной коммуникации.

Рост числа терминов различных наук обгоняет рост числа общеупотребительных слов языка, а терминологические проблемы оказывают все большее влияние на язык в целом [Гринев-Гриневич, 2008: 5].

Цель настоящего доклада заключается в том, чтобы показать роль экономического термина при обучении деловому английскому языку и продемонстрировать необходимость использования достижений терминоведения для повышения мотивации студентов, чтобы придать у них осознанное отношение к терминологии специальности.

Экономические термины являются неотъемлемой составляющей и фундаментом при обучении деловому английскому языку. Знание и понимание смысла английских экономических терминов гарантирует молодому специалисту точное, лаконичное выражение мысли и гармоничное вхождение в среду профессионалов на международном уровне.

В настоящее время английская экономическая терминология является динамично развивающейся системой и характеризуется большим количеством номинативных инноваций, обусловленных тем обстоятельством, что представления о том, каким образом люди концептуализируют и категоризируют окружающий мир, существенно изменились.

Следовательно, задача преподавателя английского языка — показать студентам “терминологические изюминки”, а также принципы терминологической номинации и модели терминообразования, использующие достижения когнитивных технологий.

Применение достижений современных лингвистических теорий в лингводидактике позволяет преподавателям иностранных языков
поражать воображение студентов, вдохновляя их на творческие поиски, и добиваться желаемых результатов с меньшими затратами.

Учебные пособия по деловому английскому языку для студентов-экономистов содержат широкий спектр терминов, который позволяет формировать у студентов навык активного профессионального речевого поведения на английском языке. Терминологические глоссарии, сопровождающие практически каждое пособие, и издания, рассчитанные на расширение терминологического вокабула специалистов, дают возможность преподавателям подготовить насыщенные и интересные занятия, включающие задания на повышение терминологической грамотности.

В рамках терминоведения термины рассматриваются как инструменты познания и профессионального мышления, элементы профессиональной концептосферы, энциклопедическая составляющая концептуальной системы специалистов. По мнению профессора Е. И. Головановой, терминология любой области знания или деятельности выступает главным средством хранения, обработки, трансляции и развития концептуальных парадигм в науке [Голованова, 2011: 21]. Термины и терминосистемы изучаются сегодня с учетом их роли в профессиональном познании и профессиональной деятельности человека. Только в рамках профессиональной сферы термины обладают системностью и проявляют свои свойства и функции. Термины как логико-лингвистическая категория являются неотъемлемой частью языка профессиональной коммуникации на любом этапе своего развития: их появление обусловлено возникновением самого феномена профессии как специализированного вида деятельности и связанного с ним профессионального мышления [Голованова, 2011: 58].

В данной работе в качестве иллюстративного материала представлено несколько микротерминосистем, которые можно использовать на занятиях со студентами, чтобы повысить их оптимизм, мотивацию и общую профессиональную компетентность. Подобные микротерминосистемы представляют собой целостные концепции экономического знания и активно исследуются когнитивным терминоведением. Под микротерминосистемой в настоящей работе понимается устойчивая ограниченная тематическая совокупность терминов, связанных друг с другом на основе формальных и семантических признаков и организованных по системному принципу.

1) В качестве первого примера рассмотрим микротерминосистему ситуационного анализа PEST. Акроним PEST представляет собой инициальное сокращение четырех терминов-сохипонимов, характеризующих внешнюю среду: political, economic, socio-cultural, technological forces. PEST-анализ представляет собой оценку факторов макроокружения предприятия, на которые оно не может оказать непосредственного влияния, для минимизации нежелательного влияния внешних сил. Микротерминосистема PEST представляют
собой компактную, свернутую концепцию знаний, выработанных профессионалами-экономистами в своей предметной области. Родовой термин-гипероним PEST фиксирует логическую структуру знания, организованную в “матричном формате”.

В экономических монографиях обсуждение PEST-анализа сопровождается его графической репрезентацией — квадратом, содержащим по углам соответствующие “силы”. Схематичное представление термина PEST обеспечивает визуальную опору для восприятия и позволяет задействовать зрительную память. Термин PEST используется в русской экономической литературе без перевода. Схемы действуют на студентов “как кнут и пряник одновременно”, в том смысле, что заставляют проявлять инициативу, творческое воображение, быть активными и соображать быстро. Использование схем в сильных группах студентов-старшекурсников генерирует огромное количество идей и дискуссий.

2) Второй микротерминосистемой, которую можно рекомендовать к использованию на занятиях, является анализ SWOT. Акроним SWOT представляет собой инициальное сокращение четырех терминов-согипонимов: strengths, weaknesses, opportunities, threats. Данный анализ применяется для экспертизы внутренних сил и слабостей организации, ее внешних возможностей и угроз для нее.

Микротерминосистемы “матричного типа”, частотные терминологические аббревиатуры PEST и SWOT основаны на когнитивных принципах номинации, то есть соответствуют самым передовым познавательным технологиям в области специальных знаний, использующим достижения когнитивной науки последних десятилетий.

3) В качестве третьего примера инновационной терминологической номинации возьмем матрицу Бостонской консалтинговой группы (Boston Consulting Group) из американского штата Массачусетс, “рост-доля рынка” (growth-share matrix). Стратегические матрицы начали использоваться в экономике с начала 60-х годов. Матрица Boston matrix является одной из первых моделей портфельного анализа и демонстрирует авторское терминотворчество лучших профессионалов мира. Товарный портфель фирмы, согласно Бостонской матрице, может включать 4 категории товаров: звезды (stars), дойные коровы (cash cows), собаки (dogs), знаки вопроса (question marks) [DMT, 2000]. С помощью Бостонской матрицы компания в состоянии принять решение о направлениях инвестиций, необходимых в будущем. Представим определения терминов, предложенные в международном словаре маркетинга [IDM 2002: 50]:

— **Star** — product with high growth, high market share. May need high levels of funding.
— **Cash cow** — product with low growth, high market share. Could be the main source of funds for the problem children and stars in the portfolio.
— **Problem child** — a product with high growth, low market share. Prospects are good, but possibly under-performing. May need high investment to reach its full profit potential; this could be a drain on the portfolio.

— **Dog** — a low growth, low market share product. Dubious performance. May qualify for removal from the portfolio.

Поскольку в матрице используется модульный принцип категоризации, она может заполняться различными терминами, что прослеживается в ее диахронической ретроспективе. Например: “звезды” могут называться “цветами”; “дойные коровы” иногда называют “денежными мешками” или “деревьями, приносящими золотые плоды”; “трудные дети” (“знаки вопроса”) именуются “дикими кошками” или “темными лошадками”; “собаки” называются “хромыми утками” или “мертвым грузом”.

Не претендуя на изложение экономического содержания Бостонской матрицы, отметим еще одну когнитивную особенность составляющей ее терминологии: описание Бостонской матрицы сопровождается графической иллюстрацией — диаграммой в форме квадрата с четырьмя ячейками. Каждой ячейке соответствует свой категоризирующий термин. Следовательно, Бостонская матрица моделирует логическую структуру знания, организованную в фиксированном двумерном формате и образном измерении. Таким образом, четыре термина-согипонима функционируют по принципу ориентирующего фрейма.

Прозрачная и выразительная графика, сопровождающая микротерминосистему *Boston matrix* в оригинальных учебниках, стимулирует зрительную память студентов, и дает возможность организовать небольшие деловые игры. Обсуждение данной микротерминологической системы на занятиях возможно в продвинутых группах студентов-экономистов уровня Upper-Intermediate.

4) В учебниках делового английского языка часто встречаются модули, содержащие идеи современного маркетинга. Например, одна из самых популярных концепций — классический комплекс маркетинга — *Marketing Mix (4P’s)*. Комплекс маркетинга представляет собой совокупность практических инструментов адаптации фирмы к рыночной ситуации и мер воздействия на рынок.

С точки зрения когнитивного терминоведения в данной микротерминологии представлен очень необычный формат знания, поскольку принцип номинации основан на формально-фонетической системности, которая обеспечивается тождеством начальных согласных: *product, price, promotion, place*. Эволюция классического комплекса маркетинга (4P’s) впоследствии привела к расширению микротерминологии и ее уточнению для различных товаров и ситуаций на рынке. Так, например, существуют уточненные разновидности модели *Marketing Mix — 7P’s, 10P’s* и др. [Kotler, 2000; Mascull, 2002]. Востребованность экономических знаний в современном российском обществе стимулирует преподавателей английского языка к поиску
ярких и уникальных терминов, которые в студенческой аудитории будут действовать как катализаторы творческой атмосферы.

Суммируя вышеперечисленное, следует подчеркнуть, что работа с терминологией специальности на иностранном языке должна проводиться систематически и стать неотъемлемой составляющей профессионального тренинга будущих специалистов-экономистов. Авторитетные терминологические словари и глоссарии являются важным методическим фактором для обеспечения терминологической насыщенности практических занятий и превращения терминов-агнонимов в знакомые и понятные лингвистические сущности. Использование схем, диаграмм и графики, иллюстрирующих профессиональные экономические концепции, создает дополнительные стимулы для речевой деятельности на иностранном языке. Практика показывает, что эффективные терминологические стратегии при обучении профессиональной коммуникации играют решающую роль в мотивации сильных студентов и гарантируют их быстрый рост как будущих специалистов.

Список литературы:

Сведения об авторе: Татьяна Сергеевна Роянова, кандидат филологических наук, доцент Санкт-Петербургского государственного экономического университета; email: royanova@mail.ru

EFFECTIVE TERMINOLOGICAL STRATEGY IN TEACHING PROFESSIONAL COMMUNICATION
Dr. Tatiana S. Rosyanova
Associate Professor, St. Petersburg State Economic University, Russia; email: royanova@mail.ru

Abstract
The article discusses the work with economic terminology in the classroom. It is shown that thoughtful study of the economic terms increases degree of interest in foreign language learning, serves as a tool to increase motivation of students in economics and contributes to a more accurate, precise and concise expression of thought.
Terminological aspect in teaching FL to some extent is comparable with the concept of the lexical approach in teaching foreign languages. We discuss the necessity of using cognitive achievements of terminology science in the process of teaching ESP and EAP.

Familiarizing students with models of terminology formation makes it easy to learn multicomponent terms, the study of the basic frequency terminology abbreviations increases the overall professional competence, learning of nominative “insights” in the business and economic terminology helps students to understand the specifics of the copyright term invention of the best professionals in the world.

Knowledge of algorithms for the transformation of the terms-Agnonyms in familiar and understandable linguistic entities subsequently allows conflict-free interaction with specialists and experts and compete at the international level.

**Key words:** cognitive terminology science, term, terminology, system of terms, models of term-formation, copyright terms, agnonyms.

**References:**
дидактических контекстах. Автор полагает, что методически приемлемый оптимальный выбор конкретного подхода для конкретных целей обучения ИЯ в вузе невозможен без сопоставительного методического анализа этих подходов в терминах методологии и методики поликультурного языкового образования в контексте диалога культур и цивилизаций. В статье предлагаются параметры анализа культуро-ориентированных отечественных и зарубежных методических подходов и комментарии по результатам сопоставительного анализа социокультурного, транскультурного и пллюрилингвального подходов.

**Ключевые слова:** методика обучения иностранным языкам, диалог культур и цивилизаций, межкультурное общение, сопоставительный методический анализ.

Глобальное политико-экономическое, социокультурное и технологическое преобразование мира с конца XX в. по настоящий момент настоятельно требует качественной подготовки современных студентов как участников многовекторного профессионального межкультурного взаимодействия. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема разработки многоуровневой культуро-ориентированной модели обучения студентов межкультурному общению на иностранном языке /ИЯ/ в сфере их профессиональной деятельности с учетом этапа вузовского образования, варианта и профиля изучения ИЯ, исходного и искомого уровня инозычной коммуникативной компетенции, а также с учетом мировых тенденций в поликультурном языковом образовании и национальных приоритетов в развитии личности студента как равноправного и эффективного партнера межкультурного сотрудничества. Как известно, начиная с 90-х годов в России и за рубежом стали интенсивно развиваться различные культуро-ориентированные методические подходы /КОМП/, обозначившие новый этап в развитии языковой педагогики. И в этом плане представляется важным поднять в этой статье вопросы методических ориентаций и параметров при выборе конкретного методического подхода для целей вузовского языкового образования.

В хронологическом плане в рассматриваемых методических подходах можно выделить три группы: а) страноведческий и лингвострановедческий подходы [1]; б) КОМП без поликультурного компонента, например, кросс-культурный [4], межкультурный [6], коммуникативно-этнографический [7], в) КОМП с поликультурным компонентом, например, социокультурный [2,3], транскультурный [8] и пллюрилингвальный [5] подходы. Страноведческий и лингвострановедческий подходы, давно утвердившиеся в вузе, явились в некотором смысле предтечей собственно культуро-ориентированных методических подходов (вторая и третья группа). Однако эти подходы, как
известно, не имеют поликультурной составляющей, столь необходимой для современного языкового образования. Тем более, следует не забывать и существующие ценостные ориентиры в моделировании учебного иноязычного общения, начиная с отечественной ориентации на обучение ИЯ в контексте диалога культур и цивилизаций [2,3] и заканчивая общеевропейской ориентацией на подготовку к межкультурному диалогу, в основе которого лежат установки на взаимопонимание и уважение и который представляет собой открытый обмен мнениями между индивидами, а также между социальными группами с различной этнической, культурной, религиозной, языковой принадлежностью и историко-культурным наследием. Для него требуется как свобода и способность к самовыражению, так и готовность и способность слушать и понимать суть взглядов других людей и он нацелен на развитие глубокого понимания наличия различий в мировидении людей и практиках человеческого бытия, расширение возможности кооперации и сотрудничества между людьми [9, с.17].

Поскольку проявление потенциальных социализирующих свойств ИЯ как учебной дисциплины далеко не идентично при использовании разных КОМП, то немаловажным является трактовка авторами понятия “межкультурное общение”. Например, коммуникативно-ориентированный этнографический подход преимущественно ориентирован на подготовку студентов к межкультурному общению только с носителями конкретного языка, в то время как плюрилингвальный подход, имея поликультурную направленность, ориентирован на подготовку студентов к общению на ИЯ как с носителями, так и не-носителями языка в процессе международного сотрудничества. А у социокультурного подхода эта поликультурная составляющая еще более насыщенная, так как в нем межкультурное общение трактуется как функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, выступающих носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к разным геополитическим, континentalным, региональным, религиозным, национальным, этническим и языковым сообществам, а также социальным субкультурам. Речевые партнеры в условиях межкультурного взаимодействия, соответственно, могут отличаться друг от друга в отношении ценостно-ориентационного мировидения, образа и стиля жизни, моделей речевого и неречевого общения.

Инструментом для выбора конкретного подхода с целью его моделирования в вузовской среде является сопоставительный методический анализ подходов по следующим параметрам:

1) учет мировых тенденций и национальных образовательных приоритетов при определении философии языкового образования; 2) концептуальные социально-педагогические и методические поступаты конкретного подхода; 3) трактовка авторами целей языкового
образования; 4) выдвигаемые методические принципы; 5) способы отслеживания динамики поликультурного коммуникативного развития студента; 6) приемлемость методического и учебно-методического обеспечения (наличие разноуровневых учебных программ (включая самообразовательные варианты), учебной литературы и материалов с диагностирующими/контролирующими функциями); 7) ориентированность на использование ИКТ и интернет-ресурсов в учебном процессе; 8) требования к коммуникативной социокультурной квалификации студента на каждом из уровней коммуникативной компетенции; 9) требования к методической подготовке и коммуникативной квалификации преподавателя ИЯ; 10) степень соотносимости конкретного методического подхода и общепедагогического компетентностного подхода.

Анализ разных подходов, реализующих идеи соизучения языков и культур, показывает, что преимущественно социокультурный и плюрилингвальный подходы предлагают научно-обоснованную методологию и методику поликультурного языкового образования средствами ИЯ, способы отслеживания динамики поликультурного развития индивида средствами ИЯ и учебно-методическое обеспечение. При внедрении других подходов потребуются значительные дополнительные научно-методические и учебно-методические усилия вуза.

**Список литературы:**

CULTURE-STUDIES-ORIENTED APPROACHES IN MODERN FLT METHODOLOGY (TERTIARY EDUCATION)

Victoria V. Safonova
Lomonosov Moscow State University; email: euroschool@mail.ru

Abstract

Nobody denies that nowadays culture is a must in the framework of modern FLT & FLL. But what really needs to be discussed is what culture or cultures, for what purposes and how they should be studied in different language classrooms. The article tries to answer these questions with a special focus on a number of parameters for a methodological analysis of Culture-Studies-oriented FLT approaches. The author argues that no appropriate FLT choices can be made without doing comparative FLT analysis of the approaches under consideration in terms of appropriateness of their methodology, technology & teaching materials for multicultural language education through FLs in the context of the dialogue of cultures & civilisations. The article sets a number of parameters for a FLT-oriented analysis of culture-bound methodological approaches that are offered nowadays in FLT methodology (tertiary education).

Keywords: FLT methodology, dialogue of cultures and civilisations, intercultural communication, multicultural education, comparative methodological analysis.

References:

Методологические основы создания современного курса “Страноведение Болгарии”

Р. С. Стоянова
Санкт-Петербургский государственный университет

Аннотация
В системе подготовки бакалавров по специальности “Болгарский язык и литература” в Санкт-Петербургском государственном университете особое место уделяется междисциплинарному курсу “Страноведение Болгарии” (на болгарском языке). Владение болгарским языком на профессиональном уровне невозможно без глубоких страноведческих знаний. Знание страноведческих реалий разных периодов времени — от древнейших до нынешних — является важной частью современного речевого общения. Интегрированный курс “Страноведение Болгарии” включает в себя разносторонние знания по географии, экономике, туризму, истории болгарской цивилизации, этнографии, фольклору и литературе. Курс дает знания о системе культурных ценностей, выраженных в языке, вырабатывает практические умения работы с реалиями в процессе профессиональной межкультурной коммуникации.
Ключевые слова: страноведение, Болгария, межкультурная коммуникация, болгарский язык, реалии.

В современном мировом университетском образовании чрезвычайно актуальной является проблема межкультурной коммуникации. В связи с этим в Санкт-Петербургском государственном университете особое место в системе подготовки бакалавров по специальности “Болгарский язык и литература” уделяется курсу “Страноведение Болгарии” (на болгарском языке), поскольку формирование у студентов страноведческой компетенции является важным компонентом их профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции.

Для будущих специалистов в области болгарского языка, литературы и культуры само по себе знание языка и литературы недостаточно для осуществления межкультурного взаимодействия на уровне носителей языка. Владение болгарским языком на профессиональном уровне невозможно без глубоких страноведческих знаний, которые включают в себя географические, исторические, экономические, политические, дипломатические, культурологические, литературоведческие, психологические и иные аспекты.

В настоящее время одновременно с общей направленностью методики обучения иностранным языкам на формирование способности к межкультурному диалогу обнаруживается и смена акцентов в курсах страноведения — от чисто информационных до коммуникативных и социокультурных.

Таким образом, обучающиеся должны не только показывать более глубокие знания о стране, о культурных особенностях носителей языка, об их традициях и привычках, но и демонстрировать знания правил и норм речевого этикета, социальных условностей, социальных стереотипов, а также уметь анализировать и предлагать свои варианты решения актуальных политических, экономических, социальных и иных проблем, с которыми сталкиваются ежедневно жители данной страны.

В процессе выполнения различного вида страноведческих проектов (подготовка и представление презентаций, оппонирование, участие в круглых столах, дискуссиях, ролевых играх и др.) студенты-болгаристы знакомятся с географией, историей, экономикой, политикой, дипломатией, культурой, фольклором, литературой, психологическими особенностями болгарского народа, а также успешно развивают и совершенствуют свои языковые и речевые умения и навыки владения болгарским языком как иностранным на уровне B2 / С1.

Благодаря страноведческим проектам усвоенные языковые знания, умения и навыки постепенно переходят из учебной в практическую профессионально-деловую деятельность (например, данная лексика активно используется в практике гида-переводчика).
Междисциплинарный курс “Страноведение Болгарии” начинается модулем “Государственное управление”, в рамках которого студенты-болгаристы знакомятся с понятиями, относящимися к данной теме, и с государственными символами страны.

В модуле “География Болгарии” важное место отводится анализу географического и геополитического положения Болгарии на современной карте мира.

В пространственном отношении Болгария находится в Юго-Восточной Европе, в северо-восточной части Балканского полуострова. Специфика географического положения Болгарии — расположение на перекрестке дорог, связывающих три континента (Европу, Азию и Африку), — определяет ее стратегическое место на политической карте Европы и Балканского полуострова по отношению к богатым сырьевым районам и по отношению к мировым рынкам. Анализируется политика Болгарии как члена Европейского союза и НАТО. Студенты знакомятся с географией населения Болгарии и с факторами, влияющими на появление и развитие населенных пунктов в стране, с классификацией и территориальной организацией населенных пунктов.

Составной частью курса “Страноведение Болгарии” является модуль “Туризм”. Акцент ставится на изучении семи важнейших памятников культуры, вошедших в Список всемирного наследия ЮНЕСКО. Кроме того, изучаются и природные достопримечательности Болгарии, например биосферные заповедники.

Особое место в курсе “Страноведение Болгарии” занимает исторический модуль. Исторический экскурс охватывает период от создания болгарского государства — с 681 г. до наших дней. В рамках исторического модуля курса студенты знакомятся со знаковыми фигурами болгарской истории: с ханами и царями, с просветителями и революционерами, с современными политиками. Особое место уделяется “Золотому веку” болгарской культуры, начавшемуся в IX веке, и развитию центров древней славянской книжности. Делается обзор международных отношений и внешней политики Болгарии в период 1944–1989 гг.

Изучение модуля “Болгарская этнография” связано с особенностями этногенеза и историческим развитием болгарского народа. Болгарским народным обрядам и обычаям отводится особое место. Акцент также делается на знакомстве с традиционной болгарской кухней и болгарской национальной одеждой, на особенностях болгарской архитектуры и устройстве традиционного болгарского жилища.

В курсе “Страноведение Болгарии” предусмотрено изучение и модуля “Фольклор”. Устное народное творчество связано с культурно-историческим наследием любого народа и занимает свое место в современном обществе. Важным аспектом является изучение студентами различных жанров словесного творчества: легенд, песен, пословиц и поговорок, преданий, сказок и т.д.
В курсе “Страноведение Болгарии” для студентов-болгаристов также включен и модуль “Литература”. Изучая данный раздел, студенты дополняют и систематизируют свои знания, полученные на занятиях по болгарской литературе.

Необходимость отбора и изучения языковых единиц, в которых наиболее ярко отражается своеобразие болгарской национальной культуры (и которое невозможно понять так, как их понимают сами носители языка), особо ощущается при чтении художественной литературы, при просмотре болгарских фильмов и т.д. Поэтому в целях совершенствования методики формирования социокультурной компетенции во время изучения всего курса следует акцентировать внимание обучающихся на выявлении и объяснении особо частотных реалий:

1. этнографических, обозначающих названия продуктов и блюд болгарской кухни (банища, баничка, яхния, скара, луканка, зелник, тиквеник, мекици, боза, ракия), названия одежды, обуви, украшений, амулетов (потури, антерия, ямурлук, пафти, цървули, на- лъми, навуца, мартеница), названия предметов народного быта (менци, бъклица, кобилица, черга / чердже, китеник, бакър, чешма), реалий, связанных с наименованиями народных обычаев, обрядов, праздников и фестивалей (Бъдни вечер, Коледа, Баба Марта, Тодоровден, Лазаровден, Нестинарство, Кукурлендия), музыкальных инструментов (кавал, гайда, тъпан, тамбура), народных танцев (ръченица, хоро), фольклорных персонажей (юнак, вила, самовила, самодива, ламя, хала, таласъм, Голям Сечко, Малък Сечко) и др.;

2. общественно-политических, обозначающих административно-территориальное устройство (административно-территориальные единицы — община, окръг, околия; населенные пункты и их части — махала, чифлик, мегдан, чаршия; органы власти и учреждения — кметство ‘здание муниципалитета’, Народно събрание ‘Парламент’); культурно-просветительские заведения — читалище; общественно-политические понятия (политические движения и партии — ДПС, НДСВ; ссловия — боляри, еснафи, чорбаджия; названия национальностей и лиц по месту жительства — арнаутин, помак, габровец, пловдивчанин, софиянец; неформальные наименования сторонников политических партий — сините, левите, левицата, царистите) и др. В особых комментариях нуждаются реалии социалистической эпохи: названия стран и населенных пунктов (НРБ, Толбухин); названия общественно-политических организаций (БКП, ОФ, ЦК, ДКМС); названия членов общественно-политических организаций (чавдарче); слова и словосочетания, назвывающие организацию хозяйства (ТКЗС); антропонимы (имена политиков, ученых, деятелей культуры, искусства и спорта — златните момичета, Людмила Живкова) и др.
Для усвоения страноведческих реалий необходим развернутый комментарий, который позволит соотнести реалию с конкретным местом и временем, с конкретными событиями, персоналиями и символами эпохи. Различные способы семантизации слов важны, но для формирования страноведческой и социокультурной компетенций их недостаточно. В таких случаях оправдано использование аудиовизуальных методов преподавания, применение наглядных пособий, текстов с комментариями и др.

Итак, в профессиональной подготовке бакалавров по специальности “Болгарский язык и литература” системообразующим компонентом должна быть коммуникативная компетенция, в частности страноведческая социокультурная компетенция. Междисциплинарный курс “Страноведение Болгарии” является, таким образом, одним из ключевых аспектов при профессиональной подготовке болгаристов.

Список литературы:

Сведения об авторе: Радостина Стоянова Стоянова, к.ф.н., старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия; email: radostina_stoyanova@mail.ru

METHODOLOGICAL BASES OF CREATING A MODERN COURSE — “COUNTRY STUDIES OF BULGARIA”
Stoyanova Radostina Stoyanova
Ph.D, Senior Lecturer, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia; email: radostina_stoyanova@mail.ru

Abstract
In today’s world university education is particularly relevant to the problem of intercultural communication and interaction. In this regard, special importance is attached to the course “The Country Studies of Bulgaria” (in Bulgarian) within the framework of the BA Programme ‘Bulgarian Language and Literature’ in Saint Petersburg State University. Fluency in Bulgarian language at a proficiency level is impossible without thorough knowledge of the national culture. The knowledge of cultural realia coming from different periods in history—from ancient to modern—is an integral part of contemporary speech communication. The incorporated course “Country Studies of Bulgaria” includes diverse information on geography, economics, and tourism, the history of Bulgarian civilization,
ethnography, folklore and literature. The course provides an insight into the system of cultural values expressed in the language; elaborates practical skills of working with realia in the process of professional intracultural communication.

Key words: country studies, Bulgaria, intercultural communication, Bulgarian, realia.

References:
сегодняшний день, в контексте современной методологии. В частности, одним из важнейших и приоритетных направлений работы методистов называется разработка или адаптация, а также утверждение базовых требований к программе преподавания китайского языка в России на начальном уровне изучения. Статья приводится в сокращении.

Ключевые слова: китайский язык как иностранный, методика преподавания, Институты Конфуция, начальный уровень, учебно-методические пособия.

Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам стал популярен во второй половине 1980-х, во второй половине 1990-х стремительно распространился спрос на преподавание китайского языка. Главный акцент учебной дисциплины “иностранный язык” поставлен на “формировании у обучающихся многослойного и многокомпонентного набора языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, включающих выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием личности, ее поведением” [2, с. 141].

Несмотря на популярность компетентностного подхода и коммуникативного метода, согласно заявлению Ю. А. Куприяновой и Т. В. Пересадько, в России в настоящее время основу обучения китайскому языку по-прежнему составляет изучение иероглифики, письменного языка и практической грамматики [2, с. 142].

Традиционно на начальном этапе обучения китайскому языку в России используется учебник Т. П. Задоенко и Хуан Шун ("Начальный курс китайского языка", 2010), в основе которого лежит социально-практический метод обучения. К большому сожалению, данный учебник уже не отвечает современным требованиям: лексический материал устарел, тексты не являются аутентичными и не соответствуют ситуациям реального общения, отсутствуют коммуникативные упражнения [2, с. 143–145].


При освещении вопроса преподавания китайского языка в России нельзя обойти вниманием деятельность Институтов Конфуция (далее: ИК). Одним из главных достижений ИК является разработка качественных методических пособий. Предложены также “Стандарты для преподавателей китайского как иностранного” (“国际汉语教师标准”), а самое главное — “Международная программа по обучению китайскому языку” (“国际汉语教学通用课程大纲”), где четко выделены этапы обучения и темы, четко выстроена последовательность грамматических структур, рекомендованных к изучению. Данная программа может служить неплохим справочным пособием для преподавателя.

Список УМК от ИК, выпущенных к этому году в разных странах, кроме Китая (“第九届孔子学院大会：优秀本土教材展”), показывает нам, что отличительной особенностью всех материалов является их адаптация под иноязычного читателя, например, учебник “Новый практический курс китайского языка”“, который широко используется в университетах Китая. В России 13 отделений ИК выпустили 32 учебных пособия. Согласно общему обзору, большая часть их них скорее подходит для преподавания дисциплины “межкультурная коммуникация” или “культура стран Востока” в старшей школе.

Первый недостаток современной методики преподавания: недостаточная проработка устных коммуникативных упражнений в контексте, максимально приближенном к реальному.

Н. С. Прабху (N. S. Prabhu) предлагает решить проблему путем внедрения в ход урока большого количества коммуникативных упражнений, цель которых: обнаружение учащимися информационного пробела и его восполнение, обнаружение и установление логических связей между высказываниями или ситуациями, а также высказывание собственного мнения по определенному вопросу или проблеме. Подобные упражнения вплетены в циклы уроков практически во всех современных учебных пособиях [3, с. 3–4], однако, из-за сложности организации выполнения таких упражнений и недостатка времени на занятии, игнорируются преподавателем или прорабатываются в недостаточной мере.

Анализируя учебники, предложенные китайской стороной, была выделена следующая проблема, характерная для подавляющего большинства пособий: чрезмерная простота и однотипность упражнений.

Опытный преподаватель будет стремиться компенсировать данный недостаток учебных пособий внедрением в ход урока собственных или же сторонних разработок. Соблюдение сбалансированности
в подаче материала, а также использование преимущественно аутентичных материалов — две важные составляющие такого процесса преподавания. Эта ошибка составителей учебников видится нам легкой в исправлении.

Автор многочисленных учебно-методических пособий по китайскому языку И. В. Кочергин также признает наличие определенных недостатков в преподавании китайского языка в нашей стране на современном этапе [1, с. 134]. Действительно, проблема отсутствия системности программы и отбора содержания обучения занимает одну из главных позиций в современной методике. Серия коротких интервью с преподавателями китайского языка как иностранного показала, что подавляющее большинство (95%) используют собственные разработки или ведут курс, например, чередуя учебные пособия, при этом выбор их совершенно ситуативный и интуитивный.

Для дальнейшей оптимизации процесса изучения китайского языка на начальном уровне перед специалистами стоит задача разработать и утвердить базовые требования к программе преподавания (или адаптировать уже предложенные системы). В рамках обновленной концепции необходимо уделить особое внимание отбору содержания обучения, составить и утвердить список рекомендованных учебных пособий, доработать имеющиеся и создать новые. Авторам учебных пособий рекомендуется обращать особое внимание на сбалансированность материала, проработку устных коммуникативных упражнений в контексте, максимально приближенном к реальному,работать над разнообразием и некоторым усложнением преподаваемого материала и его адаптацией в зависимости от конкретных целей и задач. Как методистам, так и преподавателям настоятельно рекомендуется пользоваться новейшими разработками отечественной методологии, а также разработками, интерактивными пособиями и экспериментальными платформами Институтов Конфуция, поддерживать связи с методистами по всему миру для обмена опытом и совершенствования.

Список литературы:
CONTEMPORARY PROBLEMS OF CHINESE LANGUAGE TEACHING AT ELEMENTARY LEVEL IN RUSSIA AND WAYS TO OPTIMIZE THE LEARNING PROCESS
Polina E. Strukova
PhD student, Foreign Languages School, Xiamen University (P. R. China), email: st-polina@yandex.ru

Abstract
At the current stage of education development Chinese language proficiency requirements are fundamentally different from those that existed a few decades ago. However, according to our observations, there were no significant changes in the practices for teaching Chinese, which leads to the inefficient teaching. This article provides a brief overview of the current situation in Russia.

Moreover, it also includes an overview of the achievements of Confucius Institutes abroad (outside of China) and in Russia. In addition, it distinguishes and analyzes actual problems of TCFL system at this stage of its development, and other issues related to the choice of teaching materials and their content. It offers solutions and outlines current goals and problems of the modern domestic TCFL study, in the context of modern methodology. In particular, it outlines one of the most important goals for Methodists — the development or adaptation, as well as the approval of the new basic requirements for the TCFL program in Russia for the basic level students.

Key words: Chinese as a second language, teaching methodology, the Confucius Institute, elementary level, teaching materials.

References:
Использование потенциальных возможностей китайского языка для повышения эффективности преподавания: язык, когниция, коммуникация

Г. В. Стручалина
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Аннотация
Статья посвящена обоснованию комбинированного подхода в обучении основам китайского языка: апелляции к возможностям правого и левого полушарий мозга обучающихся с целью не только повысить эффективность усвоения материала, но и ввести студентов в концептосферу изучаемого иностранного языка. Кроме того, во многом отличный от русского грамматико-синтаксический строй китайского языка побуждает модифицировать для его изучения метод интеллект-карт. В статье предлагается составлять кластеры не только из ассоциативно связанных лексических единиц произвольной частиречной принадлежности, но объединять их в словосочетания, преимущественно глагольно-объектные.

Ключевые слова: китайский язык, иероглиф, межполушарная асимметрия, когниция, интеллект-карта.

Освоение языков — самостоятельно или при помощи посредников — сложный процесс, где коррелируют множество аспектов и факторов. Немалую роль при этом играет когнитивный потенциал самого изучаемого языка, который индивидуализируется через строй (звуковой, лексический, грамматический), концепты и ценностные доминанты, стратегии коммуникации и т.д. Иероглифическая система письма, свойственная некоторым языкам, в частности, китайскому, способна визуализировать семантику слов, что также демонстрирует наличие специфического когнитивного потенциала языка. Такой ресурс привлекает исследователей: как в плане философско-теоретическом, так и прагматическом, например, в русле лингводидактики.

Поясним вышесказанное на языковом примере. В китайском языке существуют два глагола, часто переводимых на русский язык словом ‘понимать’; это 懂  dong и  明白  mingbai. Хотя иероглифы данных глаголов представляют сложные семантико-фонетические комплексы, передающие значение и одновременно подсказывающие произношение, написание позволяет видеть (в прямом смысле) внутреннюю форму слов.
Первый глагол, 懂 dong, включает пиктограмму сердце и идеограмму со значением, которое можно передать словами ‘вёдать’, ‘упорядочивать’, ‘вещь’. Эта идеограмма относится к книжному стилю и восходит к слову с большим количеством переносных значений, объединённых ассоциацией с тяжёлым предметом. Здесь уместно провести параллель со столь же многозначными русскими вес/весомый, тяжести/тяжёлый.

Второй глагол, 明白 mingbai, состоит из идеограмм ясный и белый, ассоциативный ряд которых: солнце, луна, свет, отчётливо видение и т.д.

Глаголы 懂 dong и 明白 mingbai имеют разные оттенки смысла: первый связан с процессом соотнесения новой информации с уже имеющимися знаниями, усвоением чего-либо; второй — с осознанием внутренних логических связей, мотивов, намерений.

В письменном китайском языке мы постоянно имеем дело с метафорической образностью, и графема сердце в слове понимать, указывает нам на эмоциональную характеристику действия (так же графема используется для написания иероглифов чувство; забывать; быть занятым, и др.).


Следуя логике рассуждений В. З. Демьянкова, указанные китайские глаголы можно уподобить когнитии и понятию. Объясняет существование таких глаголов представление о двух типах мышления. Основываясь на учении о мозге, эти типы часто называют правополушарным и левополушарным. Правое полушарие продуцирует пространственно-образный тип мышления, с преобладанием целостного восприятия и обработки информации, не разрушающей этот целостный образ. Левое отвечает за логику, вербальное мышление и речь, его стратегия — анализ, членение на элементы и установление иерархии.

Обучение китайскому языку предполагает изучение иероглифического письма, изначально заключавшего в себе метод образной передачи информации. Но в нём присутствует и логическое начало, системность; что, например, проявляется в закономерностях составления сложных иероглифов из уже существующих идеограмм, в сочетании смысловых и фонетических графем.

Ситуация осложняется тем, что сознание носителей языка качественно меняется: “историческая образность” иероглифов исчезает,

230
Г. В. Стручалина

лакуны в ассоциациях замещаются образами, связанными с процессом коммуникации, с экранной культурой, стилем смс и интернет-общения.

Изучая с взрослыми учениками иероглифику, осваивая лексику языка в её письменной форме, следует учитывать, какой тип мышления является ведущим у студентов, и корректировать стратегии объяснения материала. Апелляция к возможностям доминирующего полушария помогает процессам объяснения и усвоения знаний. Но следует идти и противоположным путём, развивая в студентах умение задействовать “подчинённое” полушарие.

Приём комбинирования задач на разные типы мышления можно применять как при подаче материала, так и в самостоятельной работе студентов. Интересным вариантом является метод интеллект-карт.

Интеллект-карты, — они же “ассоциативные карты”, “карты мыслей/памяти” или “схемы мышления” (Mind Map), давно используются при изучении языков. Используются и другие виды карт и диаграмм, разные по сфере применения: синтаксис и грамматика (Sentence diagram), идеи и концепты (Concept map), пространство и ситуации (Cognitive Map) и так далее.

Общим для различных видов карт, созданных “от руки” или в специальных редакторах, является использование картинок, символов, слов и фраз, а также цветов и определённого алгоритма размещения объектов (часто использование древовидной структуры) для передачи идей, иллюстрации данных или визуального отображения отношений.

Составление, а затем использование на занятиях интеллект-карт полезно при освоении лексики, её пополнения, работы со словарями. Карты могут составить альтернативу тематическим словарям. Учитывая коммуникативную потребность конструировать высказывания не из слов, а из словосочетаний, студентам было предложено в интеллект-картах сосредоточиться на словосочетаниях, причём, по возможности, графически отобразить и синтаксические связи, возможные при объединении словосочетаний в предложения. В качестве сверхзадачи было предложено составление на основе карты небольшого текста или моделирование ситуации, в которой необходимо высказаться на обозначенную тему.

Первоначально задача вызвала затруднения: студенты, отбирая слова для составления карт, легко шли по пути их ассоциирования друг с другом, но редко учитывали задачу последующего создания на основе словесных ассоциаций связанного текста. Постепенно многими эти затруднения были преодолены. Студенты более успешно актуализировали знания по грамматике, в том числе и синтаксису, и более чётко определили причину, по которой они не могут построить то или иное предложение (выбор слова в ряду синонимов, трудности с порядком слов, использование служебных слов и т.д.)
В картах присутствуют написание иероглифами, фонетическая транскрипция и перевод. Приведём на русском языке примеры группировки из студенческих работ:

хобби/увлекаться — с детства/сейчас — читать книги — перед сном; хобби/увлекаться — учить(ся) — [следует разветвление]:
1) — учить иностранный язык — начинать — недавно; начинать — испанский язык; 2) — учить(ся) — я занимаюсь танцами два раза в неделю;

комната — моя/чистая/большая/маленькая/светлая;
комната — гостиная — находит(ься) — рядом с/слева от/ напротив — спальня; в комнате — находит(ься) (иметься) — (числительное)+счётное слово — название предмета мебели/бытовой техники;

Необходимость отображения ассоциаций и установления между ними связей — сложная интеллектуальная работа, тренирующая оба полушария мозга и переводящая обучающегося на другой уровень восприятия изучаемого языка. Метод интеллектуальных карт в освоении китайского языка требует индивидуального подхода и корректировки в зависимости от этапа, на котором находятся обучающиеся, целей и задач, которые свойственны этому этапу, и индивидуальных особенностей студентов: доминирующего типа мышления, способности к самостоятельному поиску и рефлексии, и т.д. Тем не менее, очевидно, что и сам китайский язык как система и культурно-историческое явление содержит потенциал для своего изучения различными методами.

Список литературы:

Сведения об авторе: Галина Валерьевна Стручалина, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия; email: struchalin@bk.ru

INNER POTENTIAL OF CHINESE LANGUAGE
AS A RESOURCE FOR EFFECTIVE TEACHING AND LEARNING:
LANGUAGE, COGNITION, COMMUNICATION
Galina V. Struchalina
Belgorod National Research University, Russia; email: struchalin@bk.ru
Abstract
The article is devoted to the substantiation of the combined approach in learning Chinese language. The right and left hemispheres of the human brain produce logical and figurative manners of thinking and Chinese characters are based on "graphic" metaphorical method, they are representing holistic and analytical manners of thinking, so we propose to apply to whole the abilities of right-minded and left-minded thinking.

Also, we put attention to such well-known method of studying language as Mind Map drawing. But, we add some more details in the drawing algorithm. They are words order and collocation. This allows students to unite structural and lexical knowledge on the situational field.

Key words: Chinese language, characters, right-minded and left-minded thinking, mind map.

References:
отводится очень мало часов на обучение иностранным языкам, потому целесообразно их использовать на говорение, в то время как аудирование можно вынести на самостоятельную работу. Смешанное обучение является очень эффективным подходом, который дает безграничные возможности расширения персональной среды обучения и развивает учебную автономию. В работе подробно описаны и представлены все виды упражнений на аудирование с целью: а) понимания / овладения языковым материалом; б) расширения персональной среды обучения / расширения кругозора; в) развития учебной автономии.

Ключевые слова: аудирование, смешанное обучение, персональная среда обучения, учебная автономия, подкасты.

Роль аудирования (восприятия речи на слух) в нашей жизни велика. Во-первых, многочисленные исследования показывают, что около 9% нашей коммуникации вообще мы пишем, 16% — читаем, 30% — разговариваем и 45% всего нашего времени мы слушаем. Однако в обучении иностранным языкам аудированию традиционно отводится небольшая роль, да и то со смешением в сторону устной коммуникации, когда предполагается последующее обсуждение услышанного.

Во-вторых, при многих видах обучения, в том числе и английском языку, успех и хороший результат этого процесса зависит от имитации, на которую люди способны, как и многие животные. В конце XX века (1992 г.) были открыты зеркальные нейроны1 (Дж. Риццолатти и его коллегами, Парма, Италия): когда мы видим какое-то действие, то у нас в мозгу активируются те же участки мозга, что и у человека, который это действие выполняет. В нашем случае с аудированием роль зеркальных нейронов бесцена: уже одним тем, что мы слушаем или смотрим и слушаем английскую речь, наши голосовые связки напряжены, а в мозгу происходит та же работа, что и у говорящих.

Потому необходимо как можно больше смотреть и слушать на английском, как в аудитории, так и вне ее, если Вы хотите освоить этот язык.

В-третьих, и это очень практическая цель, в современных программах высшего образования отводится очень мало часов на обучение иностранным языкам, потому целесообразно их использовать на говорение, в то время как аудирование можно вынести на самостоятельную работу. Смешанное обучение, когда аудиторные часы перемежаются дистанционными заданиями, является очень эффективным подходом, который дает безграничные возможности расширения персональной среды обучения (personal learning environment) и развивает учебную автономию.

---

1 Сейчас ведутся интереснейшие работы в области нейробиологии по изучению зеркальных нейронов. Есть много противоречивых данных, но их роль точно определена.
автономию, что в конечном счете позволяет добиться хороших результатов по освоению иностранного языка в короткие сроки.

Какие упражнения преследует преподаватель, составляя упражнения на аудирование? Их можно сгруппировать следующим образом:
1. упражнения, нацеленные на понимание языкового материала / на овладение языковым материалом;
2. упражнения, нацеленные на расширение персональной среды обучения / на расширение кругозора;
3. упражнения, нацеленные на развитие учебной автономии.

Упражнения, нацеленные на понимание языкового материала / на овладение языковым материалом

Такие упражнения можно выполнять в классе и дома. Они традиционны для этого вида работы и вполне эффективны. Обычно такие упражнения строятся вокруг какой-то темы и совершенно определенного языкового материала; легко вписываются в канву урока; оживляют урок и дают возможность отработать необходимую лексику. Упражнение поэтапное: работа ДО прослушивания, прослушивание и работа ПОСЛЕ прослушивания.

Дело в том, что СНАЧАЛА необходимо обсудить возможные содержательные аспекты аудиофайла или видеоматериала на заданную тему. Тем самым активировать уже имеющийся словарный запас, или познакомиться с новым, необходимым для последующего прослушивания. ВО ВРЕМЯ однократного или двукратного прослушивания необходимо концентрировать внимание на тех отрезках аудиоматериала, которые уже выделены в виде ранее данных заданий. Это способствуют лучшему пониманию всего материала и кроме того облегчает задачу. Упражнения, которые надо выполнить ПОСЛЕ аудирования: 1) возвращают к какому-то содержательному аспекту устного текста, или 2) нацелены на отработку определенного языкового материала.

Таким образом, цели такого вида заданий: а) понять и обсудить содержание; б) работать с языковым материалом; в) контроль знаний.

ПРИМЕР 1. Аудиофайл или видео обычно небольшого размера до 2 минут звучания (длительность работы — до 30 минут). Цель — закрепление новой или тематической лексики; развитие умения говорить на заданную тему.
1. ПЕРЕД АУДИРОВАНИЕМ.
а) Посмотрите на картинку и ответьте на вопросы. Обсудите в парах.
б) ВАРИАНТ: Составьте из предложенных слов, расположенных в двух колонках, осмысленные фразы.
2. АУДИРОВАНИЕ. Прослушайте текст / посмотрите видео и выберите фразы, которые: 1) кажутся Вам интересными (содержательно, грамматически, лексически, фонетически); 2) относятся к теме обсуждения; 3) имеют следующие русские эквиваленты (дается список).
3. ПОСЛЕ АУДИРОВАНИЯ.
а) Прочитайте предложения, данные ниже, и скажите, соответствуют они тому, о чем говорилось, или нет (false-true sentences).
б) Заполните предложения, данные ниже, недостающей информацией из прослушанного материала.
в) Проверьте, правильно ли Вы составили фразы.
г) Ответьте на вопросы после прослушивания. Обсудите услышанное.
д) Перефразируйте данные слова/фrazы/предложения, используя лексику из прослушанного материала.
4. При наличии транскрипта аудиотекста и при необходимости можно проверить правильность понимания, используя готовый текст.
5. Обратная связь: как Вы оцениваете степень сложности материала; что понравилось / не понравилось.
Теперь, когда и преподаватель, и студенты одинаково имеют доступ к разнообразнейшим материалам, можно активно обмениваться источниками информации; делиться интересными ресурсами; знакомиться с неожиданным взглядом на знакомые вещи и т.д. Отсюда и следующие виды упражнений, основанные на разноаспектных интернет-материалах.

Упражнения, нацеленные на расширение персональной среды обучения/на расширение кругозора

ПРИМЕР 2. Небольшой аудиофайл (подкаст) или видео длительностью до 3 минут. Подготовка дома (длительность работы — 10 минут). Работа в классе (длительность работы — 10 минут). Цель — ввести новую тему (познакомить с новостями); расширить кругозор; обучить восприятию речевого потока.
1. Домашняя подготовка. Студент по теме (тема урока, новости в разных сферах и т.п.) ищет материал сам в рамках заданных источников.
2. Смотрит / слушает этот материал.
3. Готовит 2–3-минутную презентацию (устный доклад при необходимости с привлечением визуальных материалов) в классе и 5 вопросов для последующего обсуждения с коллегами.
4. Работа в классе. В начале урока студент делает свое сообщение. Обсуждает по вопросам с коллегами.
5. Обратная связь: обсудить со всеми студентами, какие еще подобные ресурсы вы смотрите, слушаете или читаете. Почему? Что вас в них привлекает?

ПРИМЕР 3. Видеофайл длительностью от 5 минут в зависимости от темы. Подготовка дома (длительность работы — 10–20 минут). Работа в классе (длительность работы — 5 минут). Цель — ввести новую тему (познакомиться с интересным/ другим/ необычным
мнением); расширить кругозор; обучить восприятию речевого потока; развить аудитивную память; усовершенствовать фонетические навыки.

1. Преподаватель выбирает тему (видео).
2. Домашняя подготовка. Студенты смотрят видео дома в своего режиме, когда хотят, сколько хотят и с какими опциями (например, разные субтитры могут быть включены, использован интерактивный транскрипт и т.п.).
3. Студенты повторяют за выступающим текст или с помощью интерактивного транскрипта.
4. Работа в классе. Совместное обсуждение темы доклада. Ответы на вопросы преподавателя.
5. ВАРИАНТ. Работа в парах. Преподаватель готовит карточки с вопросами (1–2 вопроса на карточку) по теме доклада и раздает их студентам, которые должны в парах ответить на них и обсудить.
6. Обратная связь: что понравилось в выступлении, какие языковые трудности испытали, была ли фонетическая работа с транскриптом / текстом успешна.

Упражнения, нацеленные на развитие учебной автономии

ПРИМЕР 4. Разнообразный аудио/ видео материал, относительно большего объема. Домашняя подготовка (длительность — до 1 часа).
Цель — знакомство с разным материалом; навык обоснованного выбора учебного материала; обучение восприятию речевого потока; расширение кругозора; сопутствующие цели
(на усмотрение преподавателя).
1. Преподаватель составляет список рекомендованных материалов.
2. Домашняя подготовка. Студент выбирает какой-то ОДИН источник, предварительно просмотрев остальные.
3. Потом к установленному сроку пишет краткое изложение (400 слов) материала с включением следующих рубрик: 1) название ресурса / материала; 2) конкретный интернет-адрес, где лежит материал; 3) кто автор / ведущий / гость и т.п.; 4) краткое изложение (ВАРИАНТ: составить ассоциативную карту или mind-map); 5) рекомендуете или нет другим студентам и почему.
4. Прислать файл преподавателю.
5. Обратная связь: какие сложности возникли и на каком этапе; как преодолели; какие источники понравились, помимо выбранного.

ПРИМЕР 5. Разнообразный аудио/ видео материал, относительно большего объема. Домашняя подготовка (длительность — до 1 часа).
Цель — знакомство с разным материалом; навык обоснованного выбора учебного материала; обучение восприятию речевого потока; расширение кругозора; сопутствующие цели

1 Здесь студенты при необходимости также могут выполнять разные упражнения на фонетику, лексику, грамматику, на все виды речевой деятельности и т.д. и т.п.
Выбора учебного материала; обучение восприятию речевого потока; расширение кругозора; сопутствующие цели1 (на усмотрение преподавателя).
1. Преподаватель дает тему.
2. Домашняя подготовка. Студент ищет аудио/ видеоисточник и смотрит / слушает материал.
3. Потом к установленному сроку пишет краткое изложение (400 слов) материала с включением следующих рубрик: 1) название ресурса / материала; 2) конкретный интернет-адрес, где лежит материал; 3) кто автор / ведущий / гость и т.п.; 4) краткое изложение (ВАРИАНТ: составить ассоциативную карту или mind-map); 5) рекомендуете или нет другим студентам и почему.
4. Прислать файл преподавателю.
5. Обратная связь: какие сложности возникли и на каком этапе; как преодолели; какие источники понравились, помимо выбранного.
Таким образом, все указанные упражнения способствуют формированию умения слушать, расширяют кругозор и помогают студентам быть более самостоятельными в учебе.

Сведения об авторе: Наталья Витальевна Сухова, к.ф.н, доцент, Московский государственный университет им. Ломоносова, НИТУ “МИСиС”; email: sukhova.natalya@gmail.com

AUDIO AND VIDEO MATERIALS IN ESP
Natalya V. Sukhova
PhD, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, NUST “MIIS”; email: sukhova.natalya@gmail.com

Abstract
The role of listening comprehension in our life is enormous. There are at least three reasons for it. Firstly, during communication process we mostly listen (45% of all communicative time). Secondly, while listening and watching the mirror neurons in our brain are activated (see G. Rizzolatti). Thus, the more we listen / watch, the more effective imitation becomes. Thirdly, nowadays higher education lacks sufficient quantity of classroom hours, especially in case of ESP. The solution to this problem lies in blended learning approach which encompasses personal learning environment and develops learner autonomy. The report focuses on listening exercises aimed at: a) understanding / learning new linguistic material; b) widening personal learning environment; c) developing student’s learner autonomy.

1 Здесь студенты при необходимости также могут выполнять разные упражнения на фонетику, лексику, грамматику, на все виды речевой деятельности и т.д. и т.п.
Эволюция лингводидактики: от классического к постнеклассическому измерению

Е. Г. Тарева
Московский городской педагогический университет

Аннотация
Развитие лингводидактики как науки характеризуется динамическим характером происходящих изменений, вызванных переходом научного знания из классического в некlassический и далее в постнеклассический период своего бытования. Изменение доминирующих научных признаков проявляется на уровне признания самоценности человека как познающей и самопостигающей сущности, отсюда следует преобладание аксиологических, субъектных, коммуникативных, нестабильных (вариативных) признаков современного среза науки в целом и лингводидактики в частности. Особенно ощутимо постнеклассические характеристики лингводидактики проявляют себя в пределах таких координат, как “целеполагание”, “лингвообразовательные ценности”, “коммуникативность”, предопределяющих отказ от косных методических стереотипов и провозглашение новых (инновационных) моделей (стратегий и тактик) иноязычного образования.

Ключевые слова: классический и постнеклассический этапы развития науки, иноязычное образование, лингводидактическое целеполагание, лингводидактические ценности, коммуникативность.

Наука сегодня живет и развивается в культурообразованной парадигме, пребывая элементом культуры современной цивилизации. Глобально этапы развития науки в целом предполагают ее бытование в рамках:
— классического направления (XVII — начало XX вв.
— неклассического направления (первая половина XX в.
— постнеклассического направления (конец XX в. — до настоящего времени).

В пределах классической научной парадигмы наука предполагала дистанцирование субъекта, познающего окружающую действительность, от объекта — предмета познания. Ведущими гносеологическими методами при этом были наглядность, объяснение, описание и экспе-
римент с опорой на рациональность. При этом намерено (и во многом искусственно) научные дисциплины отделялись друг до друга в целях достижения “чистоты” монодисциплинарных исследований.

В противовес “классике” неклассическая и постнеклассическая наука в центр исследований ставит не статические, а динамические процессы: первая, концентрируясь на экспликации средств и операций деятельности, вторая — на соотнесенности знаний об объекте не только со средствами и операциями, но и с ценностно-целевыми структурами деятельности. Отсюда — субъектность знания, учет вне-рационального, вероятностного, условного, полидисциплинарного, отформатированного в виде всевозможных вариаций модельного знания. Именно постнеклассический период знаменует современный этап развития науки, который выражается в целом ряде показателей. К ним относятся:

1. исследование “человекомерных” объектов, а именно человека как саморазвивающейся системы в его коэволюционном взаимодействии с природой;
2. аксиологический характер знания, наделяемого такими характеристиками, как проектность, изменчивость, духовность, “самосозидание”;
3. субъектный и одновременно “анонимный” характер знания, сложный для верификации и требующий подключения таких средств познания, как логика, опыт, интерпретация, конструирование, проектирование, моделирование;
4. усиление (и существенное!) роли коммуникативности знания: носитель знания и наблюдатель находятся в отношениях именно коммуникативного взаимодействия;
5. нестабильность, нелинейность изучаемых объектов, исследуемых и описываемых в большей степени в проектном плане;
6. процессы высокой социально-практической ориентации, связанные с индивидуальными и кооперативными практиками;
7. определение степени научности / ненаучности в соответствии не столько с теорией, сколько с реальной жизненной практикой;
8. повсеместная и чрезвычайно широкая междисциплинарность, создание необычных и порой весьма экзотичных “альянсов” научных областей знаний, придающих многомерный и полихромный характер научному знанию новой формации.

Новая научная парадигма породила множественные изменения на уровне разнообразных областей знания, а том числе в рамках лингводидактики — науки, чей исторический путь развития не раз претерпевал периоды революционных изменений. Здесь уместно говорить именно о научной революции как о средоточии аномалий, иначе, инноваций, приводящих к “взрыву” — к возникновению качественно новых подходов и методов обучения иностранным язы-
кам. Достаточно вспомнить смену переводных методов прямым (на-
туральным, естественным и пр.), неслучайно названную периодом
Реформы — термином, вербализующим кардиальную смену одной
лингводидактической стратегии принципиально иной.

Постнеоклассическое бытование теории обучения иностранным
языкам может быть продемонстрировано на примере трех ведущих
системообразующих координат лингводидактики.

1. Координата “ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ” (соотносится с п. (1) выше).
   Цель из внесубъектной превратилась в субъектную. Субъект по-
   знания за период эволюционного развития прошел три этапа сво-
   его позиционирования в исторической проекции:
   — в классической науке объект находится над познающим субъ-
       ектом;
   — в неклассической науке познающий субъект находится рядом
       с объектом познания;
   — в постнеклассической науке субъект — самоцель, он находится
       выше объекта познания, посредством постижения которого он
       (субъект) развивается и совершенствуется.

   Данную абстрактную последовательность применительно к линг-
   водидактической науке необходимо интерпретировать (правда, весь-
   ма упрощенно) следующим образом:
   — в период классического этапа развития объектом является
       иностранный язык, он как объект отстраивается от субъекта
       познания, стоит над ним, тем самым воздвигаясь на верхний
       “пьедестал” в целеполагании;
   — в период неклассического измерения лингводидактики объект —
       осваиваемая речевая деятельность — сближается с субъектом,
       происходит постепенное “очеловечивание” объекта посред-
       ством изучения речевых умений как компонентов иноязычной
       речевой деятельности обучающегося;
   — в постнеклассический этап объект формирования — коммуни-
       кативная компетенция — является вторичной по отношению
       к субъекту, осваивающему данную компетенцию. В науке об
       иноязычном образовании сегодня цель формулируется исключи-
       тельно в субъектных параметрах — формирование / развиви-
       тие / совершенствование (вторичной) языковой личности.

2. Координата “ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ” (соот-
   носится с п. (2) выше). Категория “ценности” появилась в лингводи-
   дактике совсем недавно, но она уже включилась во взаимодействие
   и с целями, и с содержанием иноязычного образования; ценностно-
   эмоциональный компонент является важнейшим параметром ком-
   петенций, которыми овладевает обучающийся, осваивающий новый
   код / инструмент погружения в иную культуру. Ценностно-целевые
   ориентиры в лингводидактике выстраивались с течением времени
в сложную, нелинейную цепочку (об этом подробнее см. [2]), создавая новое измерение методической науки, измерение, которое наполняется такими ранее несвойственными образованию атрибутами, как “духовность”, “самосознание”, “самосозерцание” и др.

В этой связи интересно проследить историческую трансформацию лингводидактической оценки культуры как ценностного элемента в обучении иностранным языкам. Культура во все времена являлась непреложной составляющей науки об обучении иностранному языку как проводнику культуры, как ее фиксатору и средства трансляции от одного поколения к другому. Но если в классический период культура рассматривалась в ее привязке исключительно к стране изучаемого языка (соизучение языка и культуры), при этом неизбежно возникали условия для этноцентризма (центрации на особенностях иной культуры), то сегодня во время постнеклассического этапа ценностью становится “диалог культур”, приводящий к этнорелятивизму к культурной эгалитарности — постижению иной культуры и через нее переосмыслению своей (об этом подробно см. [1]). Создается основа для диалогичности сознания вторичной языковой личности. При этом обогащается картина мира обучающегося, которая оказывается под мощным воздействием двойного влияния а) иной культуры, б) собственной культуры, в) взаимодействия (диалога) этих культур.


Итак, за неклассическим периодом развития науки об обучении языку пришел постнеклассический этап, в основе которого гармонично сосуществуют личность, язык и культура во всевозможных их проявлениях и реализациях. Изучение данных взаимосвязанных феноменов дает возможность переосмыслить традиционный уклад лингводидактической науки, осовременить процесс иноязычного образования, сделать его сообразным современным особенностям
окружающего пространства. Для ученого данный этап несет нема-ло интересных открытий, для администратора он — источник для реализации инновационных процессов в образовании, для практи-ка — повод для саморазвития, повышения своего педагогического ма-стерства. Главное, постнеклассическое существование иноязычного образования позволяет понять и принять многообразные трансформации образовательных традиций, обусловленные временем.

Список литературы:

Сведения об авторе: Елена Генриховна Тарева, д.п.н., профессор, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия; email: elenatareva@mail.ru

EVOLUTION OF LINGVODIDACTICS: FROM CLASSICAL TO POST-NONCLASSICAL DIMENSION
Elena G. Tareva
Professor, Moscow City Teacher Training University, Moscow, Russia; email: elenatareva@mail.ru

Abstract
The development of lingvodidactics as a science is characterized by dynamic changes caused by transition of scientific knowledge from classical into non-classical and further to the post-nonclassical stages of its existence. Changes in dominant scientific features are manifested at the level of recognition of the intrinsic values of an individual as a cognitive and self-learning entity. This leads to the predominance of axiological, subjective, communication, non-stable (variable) features of modern science in general and lingvodidactics in particular. Especially noticeable the post-nonclassical characteristics of lingvodidactics are revealed within such coordinates as “goal-setting”, “lingvodidactic values”, “communication”, that require the rejection of inert methodological stereotypes and proclamation of new (innovative) models (strategies and tactics) of foreign language education.

Key words: classical and post-nonclassical stages od science development, foreign language education, lingvodidactic goal-setting, lingvodidactic values, communication.
Концептуальная значимость мультикультурной толерантности в контексте лингводидактики

С.А. Фесенко
Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова

Аннотация
В данной статье исследуются принципы и концептуальная основа мультикультурной толерантности в современном мультикультурном обществе, изучаются условия воспитания мультикультурной толерантности в контексте межкультурной лингводидактики, выявляются релевантные методики преподавания русского языка как иностранного в контексте заявленной проблемы.

На основе теоретического и практического анализа учебного материала предлагаются базовые концептуальные константы лингвометодического содержания учебных занятий по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: мультикультурная толерантность, лингво-концептуальные константы, межкультурная лингводидактика.

Проблема мультикультурной толерантности приобретает в последнее время все большее значение в связи с межрелигиозными и межэтническими конфликтами в различных странах мира.

Этим объясняется наш интерес к данному вопросу и актуальность нашего исследования.

Мультикультурная толерантность, на наш взгляд, должна сознательно воспитываться у членов общества, поскольку общество, лишенное такого качества, в принципе не может претендовать на статус лингвокультурного сообщества, которое является привлекательным как для носителей данной культуры, так и для представителей других культур.
Что составляет концептуальную основу данной толерантности и каковы ее базовые методико-дидактические константы в рамках межкультурной лингводидактики?

Рассмотрение данных вопросов составляет предмет исследования нашей статьи.

В основе мультикультурной толерантности, на наш взгляд, лежит интеракция верований и культур, культурный и религиозный “плюрализм” и респект данного плюрализма, что должно маркировать современный мультикультурный мир. Там, где данные принципы нарушаются, возникают или обостряются конфликты.

Как соотносится демократия и свобода слова/мнений с мультикультурной толерантностью?

Обратимся к общеизвестным примерам, еще не ставшим историей.

Карикатуры на исламского пророка Мухаммеда, вызвали как критику представителей мусульманского мира, так и вербальную и реальную поддержку представителей других религий и культур с главной мотивированной: свобода слова/мнений является главным завоеванием демократии и должна оставаться незыблемой.

В то же время карикатуры в левой греческой газете “Авги”, изображившие министра финансов ФРГ Вольфганга Шойбле в нацистской форме, вызвали целый ряд негативных откликов, смысл которых сводится к констатации оскорбительного характера данных карикатур, чего, по сути, надо “стыдиться”, на что карикатурист Анастасиу с полным правом заметил: “Карикатура не ставила целью рассмешить кого-либо. Она отражала боль и гнев”, но не ставила своей целью оскорбить господина Шойбле.

Что это, различный подход к проявлениям “свободы слова/мнений”? Или вариативное признание возможности ситуативного ограничения данного “демократического завоевания”?

Свобода слова и мнений, на наш взгляд, не должна возводиться в абсолют и быть безграничной, но осуществляться она должна сквозь призму “мультикультурной и мультирелигиозной толерантности”.

Мультикультурная толерантность включает в себя, бесспорно, межкультурное понимание, которое не может быть гарантировано ни языками, ни искусственной и выборной терпимостью к проявлениям других культур. Успех межкультурного понимания зависит прежде всего от правильного выбора лингвокультурного “кода коммуникации” и реального союза — культурного контекста.

Рассмотрим воспитание мультикультурной толерантности с позиции межкультурной лингводидактики.

Как показывает изучение современных концепций, положительным моментом в современной межкультурной лингводидактике является произошедшая смена приоритетов и перемещение “чужого”
из “культурного объекта” в “культурный субъект”; этот факт способствует воспитанию основ мультикаутурной толерантности (путем внедрения в сознание!)

Межкультурная лингводидактика, как известно, опирается в своей основе на данные лингвопедагогики, лингвистики и таких ее отраслей, как когнитивной лингвистики, психолингвистики, социолингвистики, прагматики, а также на данные психологии, философии, герменевтики и др.дисциплин; межкультурная лингводидактика занимает одно из центральных положений в регистре преподавательских дисциплин, поскольку культурные аспекты (наряду с грамматикой, семантикой и прагматикой) являются в настоящее время доминантными в преподавании иностранных языков и, в частности, русского языка как иностранного.

Культурные аспекты должны находить свое отражение во многих языковых областях и, прежде всего, в содержании лингвокультурного кода; данный код, как указывают исследователи, включает универсальные для человеческого существования константы — такие, например, как “пространство”, “время”, “религия”, “культура”, “отечество”, “человек”, “власть” и др.

Межкультурная лингводидактика играет в современном обучении иностранным языкам важную роль, поскольку именно она обеспечивает “доступ” к аутентичной коммуникации с ее невербальными контекстами и вербальными конвенциями. Нельзя отрицать, что именно креативная межкультурная лингводидактика способствует развитию и закреплению следующих необходимых компетенций:
— учебной компетенции (повышение концентрации, мотивации и обучаемости);
— языковой компетенции (овладение языковым материалом в реальном коммуникативном контексте, усовершенствование производительных навыков, расширение словарного запаса, закрепление грамматических структур и др.);
— социальной компетенции (развитие коммуникативной способности, овладение конфликтно-разрешающими стратегиями, знакомство с дифференцированным социальным регистром и др.);
— межкультурной компетенции и толерантности.

Как свидетельствует наша практика преподавания русского языка как иностранного, в качестве базовых методических концептуальных констант учебных занятий можно выделить:
— использование реальных событий и контекстов;
— объективный подход к освещению данных событий;
— учет особенностей исходных культур (приоритет коллективизма или индивидуальности в культуре);
— формирование положительного отношения к исторической па- мяти;
— учет следующих общественных факторов: а) отношение к толе- рантности и вежливости; б) отношение к толитаризму и власти; в) отношение к гендерным проблемам и др.

Выше перечисленные методические константы находят свое вы- ражение также в определенных дискурсивных конвенциях, и с этими конвенциями связаны многие концептуальные константы лингво- методического содержания учебных занятий, в частности:
— выбор определенных базовых жанров для носителей различных культур (например, сочинение — для русских, эссе — для амери- канцев, трактат — для немцев и пр.);
— обращение с табуированными темами и проблемами;
— отбор дискуссионных тем;
— выбор коммуникативных стилей и регистров (языки, как извест- но, обладают различными регистрами, которые подчинены суще- ствующим правилам; они варьируют в зависимости от степени имплицитности — эксплицитности, от отношения вербальных и невербальных выразительных средств, от системы смен коммуни- кативных ролей и пр.);
— “эллиптическая” степень в языке, то есть какой процент информа- ции может выражаться вербально или оставаться имплицитным;
— средства реализации эллиптичности и др.

Необходимо отметить, что занятия по иностранному языку также представляют собой своеобразный вид межкультурной коммуника- ции и межкультурного понимания, которые происходят между:
а) преподавателем и обучающимися;
б) преподавателем/ обучающимися и учебным материалом;
в) обучающимися как носителями различных языков, культур и ре- лигий;
г) обучающимися и чужой культурой (в нашем случае — русской).

В практике обучения иностранным языкам большую роль иг- рают также другие аспекты, поскольку овладение иностранным языком зависит во многом как от языковых, так и от общих психо- логических и социальных факторов, к примеру, таких как память, возраст, языковые способности, интерес, мотивация, аффективные факторы и др.

Мультикультурная толерантность в преподавании иностран- ных языков связана, как нами отмечалось выше, с креативностью учебных занятий. Так, одной из эффективных методических форм обучения, применяемых нами, является, в частности, “театральная педагогика”.

247
По замечанию основателя данной методической формы обучения Инго Шеллера, “обучение всегда происходит в сценах”, в различных сценических ситуациях; и это объединяет контекстуально преподавателей и обучаемых (Scheller 1998: 13).

Иными словами, релевантными факторами при обучении является не только содержание занятий, но и время, окружение, язык жестов, речевая деятельность и т.д., так как эти компоненты пробуждают воспоминания, тренируют память, развивают умения и навыки с опорой на эмоции (Scheller 1998: 13).

Использование отдельных элементов “театральной педагогики”, как показывает наша практика, позволяет воспринимать и использовать мультисенсорные параметры обучения.

Большинство упражнений этого цикла способствует одновременному закреплению нескольких компетенций — языковой, социальной и межкультурной.

К примеру, одной из распространенных “сценических форм” на наших занятиях у студентов — будущих стоматологов была игра “Опиши и изобрази”.

Например, группа из трех человек (А, Б и В) получает задание описать положение тела пациента в стоматологическом кресле, или пациента в комнате ожидания, или врача во время лечебных процедур и так далее.

Во время этой сцены А — закрывает (завязывает) глаза, Б — принимает любую позу (стоя или сидя), а В — описывает положение тела Б максимально точно с тем, чтобы А сымитировал положение тела Б.

А может открыть глаза и проверить результат лишь в том случае, когда положения тел А и Б максимально идентичны.

Активно используются нами на занятиях также известные в педагогике ролевые игры и проектная методика.

Итак, подытоживая рассмотрение вопроса о мультикультурной толерантности, необходимо отметить, что данная толерантность необходима как обучаемым, так и прежде всего преподавателю, поскольку овладение обучаемыми выше перечисленными необходимыми компетенциями носит зачастую длительный период, поэтому методика преподавания иностранного языка (в нашем случае русского как иностранного) должна включать в свою концептуальную основу следующие базовые константы:

— интерпретация иностранного языка и культуры на базе констант родного языка и родной культуры; это является достаточно продуктивным на начальной стадии обучения;

— накопление пограничных (контролируемых) знаний чужой лингвокультуры, что может достигаться посредством дискуссий, по диумов, сравнений и пр.;
CONCEPTUAL SIGNIFICANCY OF MULTICULTURAL TOLERANCE IN THE LINGUO-DIDACTIC FRAMEWORK
Stella L. Fesenko
Professor, Department of the Russian Language, Moscow State University of Medicine and Dentistry named after A.I. Evdokimov; email: stellafes16@yandex.ru

Abstract
In this article we are examining the principles and conceptual basis of multicultural tolerance in the contemporary multicultural society, analyzing conditions of instilling multicultural tolerance in the intercultural linguo-didactic framework as well as determining the relevant methods of teaching Russian as a foreign language within the framework of the declared problem.

Based on both theoretical and practical analysis of material, we are suggesting some basic conceptual linguistic and methodological constants of the course of Russian as a foreign language.

Keywords: multicultural tolerance, linguo-conceptual constants, intercultural linguodidactics.

References:
Организованный хаос как методический принцип развития критического мышления на занятиях по иностранному языку в условиях современной общеобразовательной школы и вуза

К. С. Цибизов
Саратовский государственный технический университет им. Ю. А. Гагарина

Аннотация
В статье анализируются основные лингводидактические компоненты организованного хаоса как способа развития критического мышления при изучении иностранных языков. Сквозь призму лингвосинергетического подхода раскрывается нелинейный и открытый характер языка, осмысление которого проходит через использование метода мозгового штурма, а также кластера, инсерт, ролевой игры; детализируется понятие аттракторов — точек устойчивости, к которым стремится языковая система, “просеиваемая через сите” определенного концепта на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях. Возможность ситуативной взаимозаменяемости интерактивных способов развития критического мышления, исходя из психолого-педагогических характеристик групп обучающихся, обусловливает рассмотрение принципа организованного хаоса как важного методического подспорья, имеющего серьезные научные перспективы.

Ключевые слова: лингвосинергетика, организованный хаос, критическое мышление, аттрактор, кластер, инсерт, ситуативная взаимозаменяемость.

Каждое молодое поколение отличается от предыдущего. В значительной степени это касается отношения к поиску информации, который сегодня происходит в условиях безудержного потребления на фоне постоянно меняющихся картинок, клипов (см. об этом [1]). Подрастающее поколение настолько проникается таким видением мира, что часто не может определиться со своим профессиональным выбором. Этот шаг должен быть сопряжен с умением отбирать наиболее важные и нужные области знания, к числу которых относится и иностранный язык (далее ИЯ). При этом сам учитель / преподаватель все чаще сталкивается с проблемой, связанной с методикой обучения, сосредоточиваясь не только на знании предмета, но и на алгоритме работы с учебным материалом. Именно здесь он подключает критическое мышление, т. е. “систему суждений, используемую для
анализа вещей и событий с формулированием выводов и выносящую обоснованные оценки” [7: 22].

Цель статьи — проанализировать основные содержательные элементы принципа организованного хаоса — базы для развития критического мышления на ИЯ учащихся общеобразовательной школы и студентов вуза в условиях применения интерактивных приемов обучения, которые ориентированы на активное взаимодействие обучающихся друг с другом на фазах вызова, реализации и релаксации. Так, мозговой штурм продуцирует новые идеи, организуя коллективную мыслительную деятельность по поиску путей решения проблем. Старшеклассникам или студентам предлагается в начале занятия написать, например, размышления на тему “British and Russian Character”. Затем эссе сдаются преподавателю; он указывает на недочеты, возвращая сочинения с возможностью работы над ошибками. Место этой стадии не закреплено: оно может варьироваться, а его модификацией служит обмен эссе с переходом на их анализ через фразы-клише: “I agree with my friend that...”; “I can’t support this point of view” или “Want to ask my friend about...”.

Метод-кластер — графический прием систематизации материала посредством “зарисовки” ассоциативных рядов. В этом случае также развивается критическое мышление, в особенности, когда составляет- ся монологическое высказывание. В ходе работы с кластером пополняется и лексико-грамматический багаж. К примеру, при прохождении темы “Internet Addiction” обучаемый составляет компаративную ассоциограмму “Internet today”: в каждом “облачке” кластера отмечаются положительные и отрицательные моменты, описывающие глобальную сеть. Преподаватель может предложить задание на составление словообразовательных гнезд, начав с корневого выражения “to be addicted”, расширяя морфологический кластер новыми однокоренными словами. Результат — материал как для диалогов, так и для дискуссий на актуальные темы, а также для плодотворной работы с инсертом.

“INSERT” (I — interactive, N — notion, S — system, E — effective, R — reading, T — thinking) — интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления. Реализация данного приема осуществляется в два варианта — либо через запись на полях текста, либо посредством заполнения Insert-таблицы, где знаками “V”, “+”, “–” и “?” маркируется известная, спорная, новая и интересная информация (см. об этом [5: 33–45]). Кластер и инсерт могут “вкралоться” в канву мозгового штурма, являясь отправной точкой для ролиевой игры — мини-диалога или мини-суда (Pros and Cons / Плюсы и минусы будущей профессии). Серьезного эффекта для развития критического мышления достигает задание на распределение реплик диалога в правильном порядке, где студент может оптимизировать и свое логическое мышление. Использование описанных методиче-
ских приемов отличает возможность перманентного обновления. Главное же — это свойство их взаимозаменяемости, рассматриваемое нами в качестве квалификативного при анализе теории хаоса и ее применимости на уроках ИЯ с уходом в хаос организованный.

Любое занятие по ИЯ является словоцентричным, обнаруживая все больше связей с синергетическим знанием, где теория возникновения систем из хаоса играет важную роль (см. об этом [3]). Теория динамического хаosa "описывает поведение некоторых нелинейных динамических систем, подверженных при определённых условиях явлению, известному как хаос" [6: 7–11]. Примерами подобных систем являются атмосфера, отдельные звенья ДНК, биологические популяции и т.д. В языке такого рода хаос характерен для некоторых форм стихосложения, например, акростиха с его стержневой лексемой-аттрактором и возможностью увеличения / уменьшения количества строк.

В общенаучном смысле аттрактор означает некоторое конечное состояние системы, которое "как бы притягивает к себе все множество "траекторий", определяемых разными начальными условиями" [4: 52]. Термин активно проникает в область лингвокультурологии, где он отражает динамику концепта, целью которой, по словам Л.В. Бронник, следует считать именно аттрактор — то устойчивое, характерное для данной фазы жизненного цикла состояние, которое система концепта стремится достичь. Для более "оцифрованного" понимания можно использовать схему Р. Лангакера: [[А]/[а]], где [А] — концептуальная функция (содержание); [а] — языковая структура (форма); / — связь между функцией и структурой; [ ] — устойчивость концепта [2: 91–95]. Вместо квадратных скобок иногда применяются круглые для обозначения новизны функции, например, конверсии — перехода одной части речи в другую без изменения формы (ср. Look: "смотреть" и "внешность"). В рамках статьи мы коснемся только точечных / простых аттракторов. Так, парадигма образования множественного числа в английском языке за редким исключением выражается морфемой –s. Связывая же сказанное с принципом организованного хаоса, можно выделить действие лингвистических аттракторов на двух содержательных уровнях:

1. методической плоскости, где аттракторами представляют приемы, которыми пользуется учитель (кластер — методическая точка устойчивости структурирования изучаемых концептов);
2. плоскости языковых знаков-аттракторов, заявленных либо в начале урока ("Today we are working: firstly, at the pronunciation of diphthongs; secondly, at past simple tense; thirdly, at the topic "Pets") либо в течение занятия.

В качестве варианта проверки полученных знаний по принципу организованного хаоса можно предложить универсальный чек-лист: он составляется из большинства элементов методики развития критиче-
К. С. Цибизов

ского мышления. Количество опций листа может быть как увеличено, так и уменьшено. Например, в качестве дополнительной опции можно еще раз добавить интервью, инсценировка которого при работе над темой “Интернет-зависимость” и сквозным текстом с одноименным названием отразит схему: [(Internet Addiction) / [to make someone impatient, to affect relationships, to make people addictive]].

Итак, принцип организованного хаоса оптимизирует процесс критического отбора и использования информации на ИЯ, т.к. в технологической основе методики лежат взаимодополняющие и заменяющие друг друга приемы “сведения лингвистических клипов в единый фильм”: язык в данном случае предстает как многоуровневый конструкт, стремящийся к гармонии и открывающий просторы для своего динамического познания. Поэтому мы можем рассматривать принцип организованного хаоса как “самодостаточную” методику, применение которой в рамках лингвосинергетического подхода имеет большие перспективы.

Список литературы:
5. Зыкова Т. В., Шерихова И. Е., Храмова Ю. Н. Актуальное использование технологии развития критического мышления в учебном процессе // Вестн. волжского университета им. Н. В. Татищева, 2013. №3. С. 51–55.

Сведения об авторе: Цибизов Константин Сергеевич, доцент кафедры «Иностранные языки и международная коммуникация» Саратовского государственного технического университета им. Ю. А. Гагарина; email: kostello83@mail.ru
THE ORGANIZED CHAOS AS A METHODICAL PRINCIPLE OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN THE MODERN COMPREHENSIVE SCHOOL AND HIGHER EDUCATION SYSTEM

Konstantin S. Cibizov

Associate Professor of faculty “Foreign Languages and International Communication”, Yuri Gagarin State Technical University, Saratov, Russia; email: kostello83@mail.ru

Abstract

The article analyzes the basic didactic components of organized chaos as a way of optimizing the critical thinking development in the foreign languages studying. Through the prism of linguasynergetical approach to the interpretation of multi-level language system its non-linear and open nature is disclosed, whose understanding takes place in the context of organized chaos principles correlation with the already known techniques of brainstorming, clustering, inserts, role playing games. The term “attractors” is defined as stability points sought by the linguistic system and “sifted” through a sieve of a certain concept on the phonetic, grammatical and lexical levels. The situational interchangeability of critical thinking developing techniques based on psychological and pedagogical characteristics of pupils/students group leads to the consideration of the organized chaos principle as an effective methodological support which can have great scientific perspective.

Keywords: linguasynergetics, organized chaos, critical thinking, attractor, cluster, insert, situational interchangeability.

References:
Вербализаторы драматургии медиаполитического дискурса
(на примере украинского кризиса 2014–2015 гг.)

М. Н. Черкасова
Ростовский государственный университет путей сообщения

Аннотация

Ключевые слова: медиаполитический дискурс, вербализация, лингвополитический статус, украинский кризис, медиаморфозы.

В настоящее время опосредованность политической коммуникации в масс-медиа приобретает все большую актуальность. Речь идет о медийном политическом пространстве, медиаполитическом дискурсе, политико-политическом медиадискурсе, медиатизированном дискурсе политики, в котором происходит столкновение интересов разных сторон, позиционируются взгляды оппонентов и актуализируется
градус напряженности. При этом роль СМИ как медиатора коммуникации, по мнению Е. И. Шейгал [3, с. 121], между политиками и народом огромна, так как невозможно отрицать такую функцию СМИ, как непосредственное участие в политическом процессе.

Таким образом, тезис “СМИ — неотъемлемый участник политического процесса” справедлив и актуален. Вербализация, средства языкового выражения новых социально-политических явлений, находит отражение в медийном поле, и это получает официальный “лингвополитический статус” (сепаратисты, федералы, цветные революции).


При этом отметим вербализацию костюмированности, бутафорности, маскарадности, стилизацию, эпатажность, массовость мероприятий, рассчитанных на зрителя, распределение ролей, специфику и маркированность заученных подготовленных и повторяемых фраз и выражений — явлений, характерных для сценического драматического произведения.

1) Костюмированность, бутафория и маскарадность (надевание масок и костюмов для создания определенного образа): “ватники”, “колорады” “бендеровский трезубец”, “бендеровская кепка”. Наша мысль подтверждается и медиатекстом: Право- и леворадикальная субкультуры вообще очень давно схожи внешне — в предпочтительных марках одежды и обуви, в типах причесок, сленге (http://
Причём слово “ватники” в современном медиаполитическом дискурсе получило деривационную активность и “лингвополитический статус”: там людей с ватническими настроениями было больше, но это и не удивительно (http://svpressa.ru/society/article/116289).


Четкого деления между выделенными группами нет. Это объясняется всем сложным механизмом драматургического действия, при котором происходит корреляция образов и смыслов, переплетение театральных элементов, кодирование реальности. Например, иллюстрации о титушках демонстрируют и критерий “костюмированность” (спортивный костюм, спортивная одежда, капюшон), и “распределение ролей” (запугивание, разгон и избиение демонстрантов, нападение на представителей СМИ; организация провокаций и драк с участниками акций протеста). Мы отнесли эту лексему ко 2-й группе, так как критерий “распределение ролей” доминирует.

Заявленная метафора “театр” предполагает игру, т. е. условное моделирование какой-либо деятельности, выполнение определенных действий при определенных условиях.

Таким образом, речь о реальной реальности (действительной реальности) и игровой реальности, или о реальной действительности и медиийной реальности. Недифференцированный подход к этим двум реальностям может привести к так называемым медиаморфозам, так как интерпретация media event [3, с. 202] и является ключевой в медиадискурсе: она представлена в различных образах, картинах, дискурсах, так как под воздействием СМИ и могут происходить “медиаморфозы, внушающие зрителям ложные представления о жизненных явлениях и процессах” [Там же].
Abstract

Today mediation of political communication and mass-media becomes topical. We say about so-called media-political area or media-political discourse. Due to it mass-media is an essential part and real participant of political process. Verbalization of new social political phenomena reflects in media sphere and has official linguistic political status (сепаратисты, федералы, цветные революции). Theatricality and stage effect are one of the main features of that discourse. We can find it in media-texts. There are such words and phrases in the texts about the Ukraine as: “спектакль юного зрителя”, “события по сценарию”, “режиссер этих событий”. We underline in this connection verbalization of costume drama, stage properties, masquerade, stylization, different roles for actors, labels for special phrases and speeches: “колорады”, “ватники”, “бендеровский трезубец”, “бендеровская кепка”; “Слава Украине!” — “Героям слава!”. We need to distinguish real life and media activity.

Key words: media-political discourse, verbalization, linguistic political status, the Ukraine crisis, mediamorphosis.

References:
Мотивация студентов при изучении профессионального иностранного языка

А. С. Чикилева
Финансовый университет при Правительстве РФ

Аннотация
Большое значение для мотивации студентов в процессе изучения профессионального иностранного языка имеет благоприятная обстановка во время уроков, уважительное отношение преподавателя. Можно выделить следующие факторы, влияющие на мотивацию студентов: ясно осознанные цели для изучения языка, увлеченность учебным предметом, вера в собственные возможности, активность во время занятий, усердие в процессе самостоятельной работы. Необходимо регулярно уделять внимание поддержанию интереса обучаемых к изучению иностранного языка, формированию у них позитивной самооценки, развитию чувства собственного достоинства. Важную роль играет установление контактов с носителями языка, в результате чего у студентов преодолеваются психологические барьеры, меняются стереотипы, формируется современное мировоззрение и повышается интерес к изучению иностранного языка. В процессе общения с носителями языка студенты узнают много нового о профессиональной иноязычной культуре, учатся позитивно относиться к иноязычной культуре и особенностям ее проявлений в профессиональной сфере. Изучение профессионального иностранного языка способствует формированию специалистов, способных и готовых к профессиональной деятельности в условиях глобализации.

Ключевые слова: мотивация, позитивная самооценка, благоприятная образовательная среда.

Иностранный язык играет большую роль в процессе становления личности студента-заочника. Владение иностранным языком позволяет студентам-заочникам неязыковых вузов получать дополнительную информацию в профессиональной сфере, совершенствовать умения.

и навыки делового общения, претендовать на работу по специальности в международных компаниях. В процессе изучения иностранного языка студенты расширяют свой кругозор и повышают культурный уровень.

Иностранный язык как учебная дисциплина имеет большой потенциал в формировании личности студентов. В процессе изучения этого учебного предмета формируется толерантное отношение к этническим, политическим, религиозным различиям, уважение к другой культуре, расширяется кругозор, повышается культурный уровень, что способствует личностной самореализации будущих специалистов.

Очевидно, что студенты-первокурсники должны быть мотивированы для изучения иностранного языка, поэтому на первом занятии по иностранному языку у студентов-заочников Финансового университета проводится вводная лекция о важности изучения этого предмета, которая сопровождается показом видеоматериалов. Студенты узнают о всех преимуществах, которые им дает изучение иностранного языка для специальных целей и делового общения.

Представляется уместным отметить, что необходимо регулярно уделять внимание поддержанию интереса обучаемых к изучению иностранного языка, формированию у них позитивной самооценки, развитию чувства собственного достоинства, созданию хорошей образовательной среды. Большое значение имеет благоприятная обстановка во время уроков, уважительное отношение преподавателя к студентам. Это также способствует успешному изучению языка. Чтобы узнать мнение студентов о преподавателях, в Финансовом университете регулярно проводится анкетирование “Преподаватель глазами студентов”, в процессе которого студенты оценивают в электронной форме по 10-балльной системе своих преподавателей. В ходе анкетирования студенты должны отметить, насколько преподаватель тактичен и доброжелателен со студентами, располагает ли он к себе; стимулирует ли он самообразование, развитие творческих способностей и личностных качеств; насколько ясно и доступно излагается материал; поддерживается ли интерес к предмету; объективен ли он в оценке знаний студентов; эффективно ли используется время во время занятий; соответствуют ли профессиональные и личностные качества педагога представлению студентов о педагоге университета. Как показывают результаты анкетирования, заочники высоко оценивают своих преподавателей по иностранным языкам. Это свидетельствует о том, что на занятиях по иностранным языкам создана благоприятная обстановка и студенты мотивированы к изучению профессионального иностранного языка.

Можно выделить следующие факторы, влияющие на мотивацию студентов-заочников: ясно осознанные цели для изучения языка, увлеченность учебным предметом, вера в собственные возможности, активность во время занятий, усердие в процессе самостоятель-
ной работы. Несмотря на ограниченное количество часов, которое отводится на изучение иностранного языка на заочном отделении неязыкового вуза, очень важно показать студентам практическую значимость иностранного языка. Большую роль играет установление контактов обучающихся с носителями языка, которое осуществляется во время видеоконференций. При таком диалоге культур у студентов формируются навыки межнационального общения, преодолеваются психологические барьеры. Это благоприятно сказывается на развитии личности студента. Студенты имеют возможность задать носителям языка вопросы и получить новую информацию, в результате чего у обучаемых меняются стереотипы, формируется современное мировоззрение и повышается интерес к изучению иностранного языка. В процессе общения с носителями языка студенты узнают много нового о профессиональной иноязычной культуре. Таким образом, формируется межкультурная компетенция, обучаемые учатся позитивно относиться к иноязычной культуре и особенностям ее проявлений в профессиональной сфере. Изучение иностранного языка способствует формированию специалистов, способных и готовых к профессиональной деятельности в условиях глобализации. Для установления международных контактов и повышения мотивации студентов может быть использовано обучение в электронной среде как эффективный инструмент межкультурной коммуникации [1].

Рассмотрим на конкретных примерах возможности использования учебных материалов образовательных платформ для организации самостоятельной работы по английскому языку. В частности, рассмотрим платформу Macmillan English Campus, которая представляет собой обучающую интернет-среду, включающую большое количество интерактивных упражнений (http://www.macmillanenglishcampus.com/). Эта платформа дает возможность проверки степени усвоения пройденного материала, а также содержит встроенные функции, позволяющие создавать учебные программы на основе предлагаемых материалов. Данная обучающая интернет среда разработана ведущим издательством учебных пособий на английском языке Macmillan. Студентам предоставляется доступ к ресурсам предназначенного для них курса, а также к дополнительным материалам. Преимуществом данной платформы является возможность выбора, то есть можно выбрать как английский язык для общих целей (General English), так и деловой английский язык — Business English. Можно выбрать и уровень сложности материала в зависимости от уровня подготовки студентов. Несомненным преимуществом платформы является возможность автоматической проверки и оценки выполняемых заданий, а также создания новых учебных программ. Как показывает опыт работы, данная платформа помогает мотивировать студентов для изучения профессионального иностранного языка.
Суммируя вышеизложенное, можно сделать следующие выводы. Для мотивации студентов при изучении профессионального иностранного языка в условиях заочного обучения, необходимо следующее:
— внедрять новые модели обучения иностранным языкам, предусматривающие интенсивную самостоятельную работу;
— более широко использовать в организации самостоятельной работы образовательные платформы и он-лайн ресурсы.

Список литературы:

Сведения об авторе: Людмила Сергеевна Чикилева, доктор филол. наук, доцент, зав. кафедрой “Иностранные языки-5”, Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва; email: LChikileva@fa.ru

MOTIVATION OF STUDENTS IN LEARNING A PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE
Lyudmila S. Chikileva
PhD, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow; email: LChikileva@fa.ru

Abstract
Of great importance to motivate students in the study of a professional foreign language is good educational environment during lessons, respect for the teacher. The following factors influencing students’ motivation may be singled out: exact goals for learning the language, dedication to academic subjects, faith in your own capabilities, the activity in the classroom, diligence in the process of self-study. It is necessary to pay attention to maintaining the interest of students to the study of a foreign language, to the formation and development of their positive self-esteem, It is important to establish contacts with native speakers. As a result, students overcome psychological barriers, change stereotypes, a new outlook is formed and interest in the study of a foreign language increases. In the process of communication with native speakers, students learn a lot about their professional culture, form a positive attitude to foreign language culture and especially its manifestation in the professional sphere. The study of a professional foreign language contributes to the formation of specialists who are able and ready for professional activity in the context of globalization.
Лингводидактический потенциал флоролингвистических элементов в презентации прямой речи
(по произведению Э. М. Ремарка “Триумфальная арка”)

Н. Д. Шестопалова
Военная академия воздушно-космической обороны, Тверь

Аннотация
В данной статье автор рассматривает лингводидактический потенциал флоролингвистических элементов, а именно пшеницы, мака и шиповника, представленных в презентации прямой речи. Смыслы, которые передают флоролингвистические элементы, не обозначены в тексте средствами прямой номинации, поэтому их усмотрение возможно только через рефлексивные акты. Это приводит к “окрашиванию” образа опытом, а отношение к опыту меняется, при этом рефлексия становится еще одним источником опыта, наряду с ощущениями и чувствами. Движение между пониманием и интерпретацией обогащает восприятие содержательности текста как единства смыслов и содержаний. Лингводидактическая работа с презентацией прямой речи может выступать как способ усовершенствования путей развития и реализации структуры языковой личности в неразрывной связи с формированием ключевых компетенций. Флоролингвистический “букет” из пшеницы, мака и шиповника в контексте убийства главным героем гестаповца позволил нам усмотреть следующую интерпретацию. Борьба за мир возможна при наличии мужской силы, нравственных ориентиров, надежды на мир, но, к сожалению, любая война — это страдания и смерть. Исследование лингводидактического потенциала флоролингвистических элементов презентации
прямой речи показало, что данная конструкция является полноценным учебно-дидактическим текстом, т. е. текстом социокультурного содержания, единицей обучения рефлексии.

Ключевые слова: флоролингвистические элементы, лингводидактика, рефлексия, презентация прямой речи, Ремарк.

Целью данной статьи является рассмотрение лингводидактического потенциала флоролингвистических элементов презентации прямой речи в произведении Эриха Марии Ремарка “Триумфальная арка”.

Интерес к этикетному содержанию и бытовому проявлению поэтики “языка цветов” на материале французской, английской, русской традиции этикетно-бытовой литературы проявляли следующие лингвисты: М. А. Ващенко, И. В. Грачева, Л. В. Чернец, К. И. Шарафадина и другие.

Новизна нашего исследования обусловлена анализом лингводидактического потенциала флоролингвистических элементов презентации прямой речи в произведении Эриха Марии Ремарка “Триумфальная арка”.

Актуальность нашего исследования определяется несколькими факторами. Во-первых, мы рассматриваем соотношение авторской версии флорошифров и наследие ассоциативных смыслов и устойчивых значений языка цветов мировой истории культуры и литературы. Подобный ракурс позволит максимально активизировать работу на уроке гуманитарной дисциплины. Во-вторых, анализ взаимодействия этико-бытовых элементов и литературы позволит обрисовать более детальную картину опредмечивания смыслов повествования писателем и распредмечивания читателем. В-третьих, лингводидактическая работа с презентацией прямой речи может выступать как способ совершенствования путей развития и реализации структуры языковой личности в неразрывной связи с формированием ключевых компетенций (языковая, лингво-социокультурная и коммуникативная компетенция).

История возникновения языка цветов, или флориографии, — это история робких восточных женщин, которые, будучи ограниченными в открытом общении, были вынуждены шифровать оттенки своих чувств и переживаний с помощью неограниченной палитры цветов и форм флоры, закрепляя первичные ассоциации в стойкие символы, обеспечивая скрытую форму общения.

Произведение, выбранные нами для анализа смыслопорождающей флористической семантики презентации прямой речи, считается одним из самых трагичных произведений XX века. Основой для сюжета стала история немецкого врача Фрезенбурга, который, осуждая политику нацистов, эмигрирует во Францию под именем Равик. Он
прошел через две масштабные и кровопролитные войны, его повседневность пропитана болью, чувством одиночества и обреченности.

Антифашистская борьба хирурга Равика представлена в произведениях убийством гестаповца Хааке. Навязчивая идея выследить и отомстить безжалостному эсэсовцу не дает ему покоя. Хааке лишил Равика родины, любимой, этот гестаповец зверски истерзал сотни людей, в том числе пытал и главного героя. Равику удается убить Хааке. Рассмотрим пример, где Равик мчится по сельской дороге, чтобы найти место, где закопать тело эсэсовца.

Равик не отрываясь глядел в невидимое лицо за ветровым стеклом. Сквозь это лицо бесшумно скользил пейзаж, пшеничные и маковые поля, шиповник… Он не сводил глаз с этого лица, его губы шевелились, и он говорил все, что хотел и должен был рано или поздно высказать.

— {Не смей шевелить руками, или я пристрелю тебя! Помнишь маленького Макса Розенберга? Истерзанный, он лежал рядом со мной в подвале и пытался размозжить себе голову о цементную стену, чтобы его перестали “допрашивать”. За что же его “допрашивали”? За то, что он был демократом! А помнишь Вильмана? Он мочился кровью и вернулся в камеру без зубов и без глаза после двухчасового “допроса”. За что?} [2].

Внутренний диалог главного героя представлен прямой речью. Он привел в исполнение свой план тихо и бесшумно. Но болезненные воспоминания и израненное сердце хочет высказаться, как бы зачитывая судебный приговор. Крайнее эмоциональное напряжение передается иллюзорным представлением лица своего заклятого врача за ветровым стеклом автомобиля. Фоном гневной речи является “бесшумный” пейзаж пшеничных, маковых полей и шиповника.

Пшеница — символ изобилия, жизни и плодородия, нравственности, любви и красоты [4]. Пшеничное поле — это образ мира на земле, потому что, глядя на колоссящую пшеницу, есть уверенность, что будет хлеб, а значит, будет жизнь. Автор засаживает поля пшеницей, навязывая мир и спокойствие в душе главного героя, которое действительно к нему придет.

По профессии Равик врач, смысл его жизни — спасать жизни людей, но он тщательно планирует и успешно осуществляет убийство. Одно убийство во спасение сотней невинных людей, одно убийство как месть за сотни уже испорченных судеб и множество смертей. Подобная смелость главного героя представлена шиповником как символом “крепкой мужской стати” [1, с. 209]. Это символ той мужественности воина, которая необходима в бою, где кровь проливается ради мира.

Данный набор флоролингвистических элементов логично дополняет “мак, несущий мотив страдания: ярко-красный венчик цветка вызывал ассоциацию с кровавой раной. Маки выбирают для выражения
сострадания неслучайно: этот “цветок смерти” было принято сажать на могилах” [3, с. 21].

Таким образом, рассмотренный нами пример говорит о том, что борьба за мир возможна при наличии мужской силы, нравственных ориентиров, надежды на мир, но, к сожалению, любая война — это страдания и смерть.

В заключение мы еще раз хотели бы подчеркнуть, что смыслопорождающая ценность анализа растительного мира заключается в феномене многогранного художественного воплощения национальных и всемирно значимых традиций.

Лингводидактический потенциал флоролингвистических элементов определяется историко-культурным контекстуальным оформлением высказывания. Как видно из рассмотренных нами примеров, в символическом значении одного флороэлемента присутствует несколько интерпретаций, выбор интерпретации обусловливается контекстом коммуникативной ситуации.

Исследование лингводидактического потенциала флоролингвистических элементов презентации прямой речи показало, что данная конструкция является полноценным учебно-дидактическим текстом, т. е. текстом социокультурного содержания, единицей обучения рефлексии. На примерах мы убедились, что флоролингвистические элементы презентации прямой речи, несмотря на свой малый объем, представляют сложными текстовыми образованиями, в которых вербальные и невербальные элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое. В итоге мы пришли к выводу о необходимости включения подобной работы в образовательный процесс в силу способности данной конструкции осуществлять комплексное воздействие на адресата, которое заключается в эстетическом и нравственном воспитании, влиянии на ментальные и психологические процессы, формировании мировоззрения, социализации и, как результат, развитии языковой личности в целом.

Список литературы:
LINGUO-DIDACTIC POTENTIAL OF FLORA LINGUISTIC ELEMENTS IN PRESENTATION OF DIRECT SPEECH
(E. M. REMARQUE ARCH OF TRIUMPH)
Nadezhda D. Shestopalova
Candidate of Philological Sciences, Teacher of Foreign Languages Department, Military Academy of Aerospace Defense named after Marshal of the Soviet Union G. K. Zhukov; email: ionova_nd@list.ru

Abstract
In this article the author studies linguo-didactic potential of flora linguistic elements, in particular wheat, poppies and dog roses, represented in the presentation of direct speech. Meanings, which flora linguistic elements transfer, are not denoted in the text through the means of direct nomination that is why one may perceive them through reflexive acts. That leads to “coloration” of the image by the experience and reflection becomes one more source of experience along with sensations and feelings. Mental movements between understanding and interpretation enriches perception of the contents of the text as the unity of senses and contents. Linguo-didactic work with the presentation of direct speech may be one of the ways of improving realization and development the linguistic identity in close connection with formation of key competences. In the example, which we have studied, the carnation is the symbol of the decisive fight for love. Flora linguistic “bouquet” of wheat, poppies and dog roses in the context of the murder of the gestapo man by the main character, provides us with the following interpretation. Fight for peace is possible only if a person has masculine power, moral values and the hope of peace, though unfortunately, any war causes sufferings and deaths. The study of linguo-didactic potential of flora linguistic elements in the presentation of direct speech showed that this construction is a full-fledged didactic text, which means the text of sociocultural context suitable for teaching reflection.

Key words: Flora linguistic elements, linguo-didactic, reflection, presentation of direct speech, Remarque.

References:
Language Teaching Methodologies, Intercultural Awareness and Autonomous Learning

Robin Cranmer
University of Westminster, London

Abstract
This paper will examine familiar reasons for including the teaching of intercultural competence within Language Teaching before adding some less familiar ones. It will focus in particular on the question of how far intercultural competence can be learned when students are formally studying languages and how far such competence needs to be acquired autonomously. It will though also ask to what extent being initiated to the very varied facets of intercultural competence during formal language study plays an important role in allowing effective autonomous acquisition to take place. The paper will conclude that a significant part of the intercultural development that students need to undertake if they are to be able to communicate effectively in a foreign language must happen autonomously, but that it is, nonetheless, vital that language courses at least sow the seeds of intercultural learning in ways that will facilitate autonomous learning. As such, language courses, if they are genuinely to meet student needs, should incorporate elements of intercultural training. The paper also concludes by outlining the type of empirical research that would need to be carried out for these claims to be fully substantiated.

Key words: intercultural communication, intercultural competence, autonomous learning.

Introduction
I want in this paper to examine some of the reasons for including the teaching of intercultural competence within Language Teaching. I also
want to ask how its inclusion may be linked to the autonomous acquisition of intercultural competence when students are not formally studying languages. I will start by clarifying the distinction between teaching methodology and curriculum aims and content. I will then go on to summarize some more familiar arguments as to why the intercultural dimension is a key part of communication in a foreign language, before going on to add some arguments which may be slightly less familiar which concern autonomous learning. I will conclude by examining what this would seem to imply for language teaching and what research remains to be done.

Teaching — Methodology, Curriculum and Student Needs

A huge variety of methodologies are currently being used in foreign language teaching across the world. These go, for example, from methodologies which we might broadly term ‘Task-based’, with their emphasis on learning through authentic language activity to more ‘Communicative’ methodologies with their emphasis on the need to develop effective skills for communication, especially spoken communication. With a huge amount in between these methodologies then go on to those focusing more on ‘Grammar-Translation’ where grammatical and written forms have high priority and where translation is often amongst the pedagogical means employed. The ‘huge amount in between’ is in fact interculturally fascinating since it has often become so culturally hybrid, incorporating elements of very different methodologies commonly employed in very different cultural contexts. There is a tendency, however, at times for these ‘methodologies’ to be thought of as different means of achieving the same end — namely, linguistic competence. The differences of ‘methodology’, however, in reality encompass far more. They involve in fact key differences in what linguistic competence is seen as including — i.e. differences in ends.

Now different areas of Applied Linguistics are constantly drawing attention to aspects of discourse of which competent speakers have mastery but which were not previously acknowledged. The intercultural dimension is a classic aspect of this kind. It is partly because a significant number of Applied Linguists, working in a wide range of contexts, have over time identified a whole range of forms of intercultural ability which are needed for effective use of a foreign language, that for many possession of these intercultural abilities has come to be seen as a ‘student need’ — i.e. something which students have a right to see included in the content of their curriculum.

Familiar reasons for including the intercultural dimension within Language Teaching

Bennett (1997) talks of the ‘fluent fool’. By this he would seem to have in mind, in essence, a person who speaks ‘fluently’, probably with a good range of vocabulary, fairly accurate grammar and good pronunciation. Yet,
at the same time, they speak ‘foolishly’ because of the cultural inappropriateness of what they often say. This cultural inappropriateness could take many forms — it could be that some aspect of their body language is common when associated with their first language but not with the foreign language they are speaking; they could be saying things in a manner which is within a common politeness code of their first language but which can be considered aggressive in the foreign language they are speaking; or they could be drawing on a stereotype widespread in their country of origin but potentially offensive in the foreign language environment in which they are functioning. Yet few language teaching ‘methodologies’, or better syllabi or curricula, systematically incorporate the development of the intercultural abilities needed to try to ensure appropriate communication in such areas. As a result, many language teaching methodologies risk not fully meeting student needs — they may not fully equip them with, at least at a basic level, the intercultural abilities they need to complement the vocabulary they have mastered, the grammar they have grasped and the listening, reading and other skills they have developed.

Many theorists in many countries, and from different theoretical perspectives, have tried to describe what the ‘fluent fool’ could be lacking — they have tried, that is, to describe what it is to be interculturally competent and what kinds of thing, therefore, might need to be added to many existing language courses. Naturally, and healthily, they don’t all agree even if there are important areas of consensus. In what follows, partly for the sake of brevity, but also because there is some element of consensus (cf. Byram, Gribkova and Starkey, 2002) to which I myself, to a degree, subscribe, I shall divide the areas where intercultural gaps are often identified into three — knowledge, skills and attitudes.

The domain of cultural ‘knowledge’ is, of course, endless. In almost every area of our behavior and functioning we are influenced by some form or other of cultural practice, narrative or value. And to that, of course, is to be added the huge variety of cultural practice within speakers of a single language. And yet, somehow, we need to prepare our language students for the unfamiliar in this area. We need, some might say, to prepare them for the unfamiliar in areas like non-verbal communication, discourse patterns, the balance between public and private in discourse; to prepare them for their encounters with radically different historical narratives of familiar events clashing with their cherished versions; and we need to prepare them to observe, to acquire cultural knowledge for themselves (cf. Corbett, 2010).

Turning to intercultural ‘skills’, these too are endlessly varied in ways which are still some distance from having been fully articulated. Yet the skills students will need may well include the ability to function outside of their comfort zone, the ability to empathize not just with other people’s psychological states but also with their cultural perspective and the ability, at times, to maintain a non-judgmental stance. They will also almost
certainly need the ‘meta’ skills needed to assess their own competence in these kinds of areas and to know how to develop themselves in the skill areas where they are weaker.

Let me close briefly with intercultural ‘attitudes’, which tend to cause educationalists committed to intercultural teaching more concern than knowledge and skills, partly because it is less clear that they can be taught at all and also because it is often considered unclear how far they can effectively be assessed. What probably is clear, however, is that someone who struggles to take the risks involved in speaking a foreign language or in being in a foreign environment, who lacks curiosity about the culture they are in or who tends to view the cultural practices and values they are most familiar with as superior, is unlikely, as a result of these attitudes, to be fully successful when speaking a foreign language. As such, whether or not these things can be taught in the context of structured language courses or not, one might at least argue that students need at the meta-level to be aware of the impact possession of such attitudes will have on their foreign language communication. And this in turn at least implies that students need to develop them in some context.

Less familiar reasons for including the intercultural dimension within Language Teaching

I want now to introduce the main reason for including the intercultural dimension on which I want to focus in this paper, and I want to do so by initially considering a specific objection to the whole idea of introducing intercultural content into the languages curriculum. In fact, though, there are many objections in many of which I can myself see some validity. For example, some language teachers feel there is a serious danger that the curriculum will become overcrowded if intercultural content is added or that key priorities like speaking skills or grammatical mastery will lose ground. These are genuine dangers and there are serious questions, even if you accept that intercultural content should be taught, about how much time or emphasis it should get and whether it should be assessed. But the specific objection I wish to mention goes as follows — a speaker of a foreign language with a reasonable mastery of the language should survive long enough in a country where that language is spoken officially to allow them to acquire informally an acceptable level of cultural knowledge and intercultural skills. It is not, however, obvious that the reverse applies — if a student has a reasonable level of cultural knowledge plus relevant skills and attitudes, will that allow them to survive in a foreign country and to acquire informally an acceptable grasp of the official language? This is at least not obvious. The implied conclusion is that linguistic competence, conceived in more traditional ways, should definitely take priority over any intercultural element. To some extent I believe this argument is valid, but in other ways I believe it misses the point as I shall now try to explain.
Depending on the context and methodology employed on a language course, students at whatever level of study should emerge with some knowledge of vocabulary, grammar, phonetic patterns, reading and listening skills, speaking and writing strategies and much more. But, of course, in order to become genuinely competent speakers, they will need in most instances to continue their learning independently or ‘autonomously’ in some form of relevant environment. For each aspect of linguistic competence which needs to be acquired by a student the question can, therefore, be asked what the balance may be between what can be learned through a structured language course and what needs to be acquired subsequently, or in parallel, on an autonomous basis. Consider vocabulary. A core of frequently occurring vocabulary will hopefully have been learned during a student’s formal language education — and yet this core will only be a fraction of the less frequently occurring vocabulary they will probably need if they are to go on to function effectively using the foreign language on a sustained basis. With grammar the balance is probably different. By the time students are at a fairly advanced stage of formal language study they may well have gained a fairly solid grasp of the key grammatical principles of that language. They may need to improve their accuracy, particularly in speaking, and to learn irregular forms or to pick up grammatical patterns of a less crucial kind to which they weren’t introduced during formal study. Nonetheless, one might argue that whilst the autonomous phase is very important it is a form of refinement to a core of learning which has happened during formal study.

How then might this balance of what is gained during formal study and what might be acquired autonomously work out in the case of intercultural learning? Given the varied nature of the components of intercultural competence (at the very least, knowledge, skills and attitudes), it is not really possible to give a uniform answer to this question. But let us very briefly take each in turn. Is there a ‘core’ of cultural knowledge needed to allow a student to function effectively in a foreign language environment in any way comparable to, for instance, the core of vocabulary or grammar that can be taught during a language course? To an extent perhaps — there are key things in relation to discourse patterns and politeness codes or in relation to values or narratives with which students can be familiarized even if it requires care in the process to avoid stereotyping or essentialism. But a vast amount surely remains to be acquired autonomously. What then of skills? Students can be forewarned about culture shock and can work through skills and strategies for managing it; they can increase their awareness of how their cultural background has shaped them and how different cultural practices may well have shaped others differently and can develop skills for managing that difference; and they can begin to develop empathy for the cultural perspectives of others. Yet it is unclear how far these processes, via programs of formal study alone, can go. The same can be said, finally, of intercultural attitudes. Without doubt students can be challenged to start to move beyond stereotypical representa-
tions, to start to challenge their own ethnocentrism. But for most it is very much a long-term process to genuinely move beyond one’s own cultural conditioning to become less ethnocentric. It remains, therefore, again unclear how far these processes can go within the framework of structured language programs alone and it looks as if a lot of intercultural learning will again need to take place autonomously.

Does this then mean that the objection I chose to consider is essentially correct, that intercultural competence is more ‘picked up’ autonomously than learned through language courses and that it can, therefore, be minimized or omitted within language courses? I believe that would be a serious mistake. Learning through structured courses and learning autonomously are, I believe, closely linked. Autonomous learning, of language or intercultural abilities, does not necessarily just occur as part of lived experience in a foreign language environment. It is a more active process which is partly structured or facilitated, in a wide variety of ways, by our learning on language courses. We are, for example, often, in part, able to continue effectively learning vocabulary autonomously because what we have already learned gives us clues as to the part of speech, or the meaning of new expressions we encounter. Similarly, we may well pick up autonomously another usage of a specific tense, not taught in the courses we have had — but that process is made far easier because we can recognize what the tense is and know its more common patterns of usage. It is hard not to think that, in different ways, the autonomous acquisition of the varied aspects of intercultural competence is similar. Where acquiring cultural knowledge is concerned, language courses can guide us towards the kinds of areas we need to observe in an unfamiliar culture — language courses can also sensitize us to the areas in which we need to self-observe in order to come to recognize our own cultural conditioning. Intercultural skills are not so different. If one is not made aware through formal education of the kinds of skills one will need to develop to be interculturally effective, it may prove far harder to acquire them autonomously. And it is hard not to think that the development over time of the kinds of attitude needed to ensure intercultural effectiveness will not be acquired autonomously far more quickly if a student is aware of what kinds of attitude are involved having started to learn them during formal language education. Let me finish by summing up my views in this area — whilst there may be limits to how far intercultural competence can be learned through language courses it remains, in my view, an essential component of language education because those language courses prepare students for effective acquisition of intercultural competence once they are autonomous learners.

Conclusions
Endless conversations with students and teachers from across the world who by studying in London are daily experiencing the lived reality of using
a foreign language in an authentic environment, to say nothing of my personal experience of studying languages in formal settings, have tended to point in the same direction — that language courses which don’t include an intercultural dimension leave a gap. They don’t equip students for many aspects of linguistic exchange or for many other aspects of life in a foreign language environment and they don’t properly equip them to acquire autonomously what they lack. And this, I believe, is why language courses must come to include intercultural elements. Now the claims I am making are purely parts of an early stage of what needs to become a more formal research process, a type of empirical research process in which the whole subject area of Intercultural Competence is not, I believe, especially strong. My claims are based on many forms of experience, many informal conversations with others who have lived in foreign language settings, and on my own analytical processes of reflection. All of this would need to be formalized if the claims I have made were to be fully substantiated, although such forms of research are eminently doable. But the ’pre-research evidence’ seems to point in a fairly clear direction — unless we at least start to develop students’ intercultural competence in language courses we will not be fully meeting their needs and will not be preparing them in a rounded way for the challenges they will encounter in foreign language environments or for the ways in which they will need to continue to develop.

References:

About the author:
Dr. Robin Cranmer
Senior Lecturer, University of Westminster, London, UK;
email: R.P.Cranmer@westminster.ac.uk
Секция 6
Иностранный язык для специальных и академических целей
Основы методики обучения переводу научных текстов на неязыковых факультетах

Е. Е. Аксёнова
Московский государственный университет тонких химических технологий им. М. В. Ломоносова (МИТХТ)

Аннотация
Изменение геополитической ситуации в современном мире обусловило неизбежную трансформацию системы языковой подготовки в высшей профессиональной школе. Для неязыковых вузов дисциплина “Иностранный язык”, находившаяся в течение длительного периода времени на периферии высшего технического образования, приобретает новое направление развития, а именно обучение иностранным языкам для специальных целей. Для студентов-магистров конечная цель обучения определяется как формирование профессиональных компетенций, где важное место отводится формированию двуязычных умений в тех видах переводческой деятельности, которые соответствуют коммуникативным и профессиональным потребностям студентов. При этом материалом для перевода является тексты научной (научно-технической) направленности. Принимая во внимание субординативный тип билингвизма обучающихся, методика обучения письменному переводу научных текстов должна учитывать трудности перевода научных текстов, их специфику, междисциплинарные связи.

Ключевые слова: обучение переводу, научный текст, переводческая компетенция, двуязычные умения, субординативный билингвизм.

Интерес к переводческой деятельности как необходимой части профессиональной деятельности современных специалистов выдвинул на первое место вопросы обучения переводу не только в специальных, но и неспециальных вузах. При этом развитие профессионально-ориентированных умений письменного перевода с английского языка на русский является необходимым условием подготовки по курсу иностранного языка на неязыковых факультетах и объясняется возрастущей потребностью к качеству профессионально-ориентированных переводческих умений у студентов-магистров неязыковых специальностей.

Можно утверждать, что в XXI веке акцент в изучении перевода сместится в сторону прикладных аспектов, вместе с тем возникают и новые переводческие проблемы, обусловленные еще большим информационным потоком, который благодаря развитию
информационных технологий проник во все сферы общественной деятельности, включая химию и биохимию.

Под влиянием концептуальных изменений в отечественной методике обучения иностранным языкам, а также в результате реализации инновационных идей относительно целей и содержания обучения иностранным языкам в неязыковых вузах сформировалось направление, получившее название “обучение иностранным языкам для специальных целей”. В рамках данного направления стало возможным обучать основам специального перевода в магистратуре, опираясь на уже имеющийся опыт в иностранном языке, междисциплинарные связи и специально разработанную методику обучения письменному переводу для неязыковых факультетов.

Следует отметить, что на неязыковых факультетах перевод долгое время служил средством контроля усваиваемого материала и не являлся объектом методического исследования. Однако во многих учебных программах для неязыковых вузов конечная цель обучения определяется как владение выпускниками неязыкового вуза иностранным языком как средством общения в области соответствующей специальности, при этом для студентов неязыковых специальностей обучение иностранному языку преследует цели формирования и развития знаний и умений в тех видах переводческой деятельности, которые соответствуют коммуникативным и профессиональным потребностям студентов. При этом очевидно, что для студентов-магистров химических специальностей материалом для перевода являются тексты научной направленности, а именно статьи из научных журналов, патенты, тексты научных докладов и выступлений.

Необходимо отметить, что основой обучения переводу на неязыковом факультете является субординативный билингвизм с доминированием не иностранного, а родного языка. Однако он является как необходимым, так и достаточным условием тогда, когда цель обучения иностранному языку определяется не как овладение им как специальностью, а как формирование умений читать научную литературу по специальности и использовать ее в профессиональных целях [3].

Анализ научных текстов химического / биохимического профиля показал, что, несмотря на их конкретное содержание, чаще всего оно сочетается с описанием (например, описание проведения эксперимента, используемых материалов, их влияние на проводимую процедуру и т.д.), рассуждением и полемикой. Следовательно, в целях эффективного обучения необходимо выделить основные трудности, которые следует учитывать в методике обучения переводу научных текстов студентов-магистров. К ним, прежде всего, относятся:
— грамматические трудности, выражающиеся в разнообразном употреблении пассивных форм, наличии причастных, деепричастных и инфинитивных оборотов; безличных предложений; пред-
ложений, сложных по синтаксическому строению, с несколькими придаточными и тенденцией употребления сказуемого в конце предложения;
— лингвистические трудности: обилие общенаучных слов и терминологии по предмету, большой процент устойчивых словосочетаний;
— социокультурные трудности: незнание ситуации, описываемой в тексте;
— эмоционально окрашенные слова и выражения, которые зачастую сложно сочетаются с научным стилем изложения.

Не останавливаясь подробно на грамматических и лингвистических трудностях ввиду того, что они довольно подробно описаны в переводоведческой литературе, хотелось бы особенно выделить социокультурные трудности, а также эмоциональную, образную лексику, так как последняя не характерна для научных текстов в целом и научных статей в частности и представляет значительные трудности в переводе. Так, в статье “Detection of Phenazepam in Impaired Driving” выражение impaired driving удалось перевести только после обращения на американский сайт NHTSA (National Highway Traffic Safety Administration). А в статье “Phenazepam: The drug that came in from the cold” студентам пришлось объяснять аллюзию на известный роман Джона Ле Карре1. Приведенные примеры позволяют говорить о том, что установившееся мнение о сухости и стереотипности научного текста, его чистой информативности имеет под собой определенное основание, однако содержание научного текста, связанного с описанием экспериментов, технологий и результатов научных исследований, вместе с тем может значительно усложниться за счет образных выражений, различных реалий и незнакомых терминов.

Учитывая тот факт, что в настоящее время конечные цели обучения иностранному языку описываются с точки зрения владения иноязычной коммуникативной компетенцией, целесообразно исходить из положения о том, что перевод — это двуязычная компетенция, которая, в свою очередь, состоит из нескольких уровней. Формирование переводческой компетенции на неязыковом факультете происходит на базе языковой, речевой и социокультурной компетенций, образующих иноязычную коммуникативную компетенцию [7]. Однако для студентов технических специальностей необходимо также сформировать так называемую научно-техническую компетенцию, которая должна опираться на межпредметные связи и без которой невозможно перевод не только основного содержания, но и всевозможных графиков, диаграмм, формул, описаний. В структурном плане каждая из компетенций обладает своей

1 Имеется в виду известный роман Дж. Ле Карре “Шпион, пришедший с холода” (The Spy Who Came in from the Cold), 1965.
номенклатурой умений, опирающейся на определенные знания. Переводческая компетенция (для письменного перевода с английского языка на русский) образуется на основе иноязычной коммуникативной компетенции и имеет свои знания и умения, среди которых особенно необходимо выделить:

— умение пользоваться двуязычными и одноязычными словарями и справочниками, включая интернет-ресурсы;
— умение выполнять предпереводческий анализ текста на ИЯ (обращая внимание на графическую информацию в виде схем и рисунков);
— умение редактировать свой перевод;
— умение выполнять основные способы и приемы перевода, включая перевод терминов и безэквивалентной лексики;
— умение оформлять письменную речь соответственно виду переводимого текста.

Суммируя вышесказанное, необходимо отметить, что все умения, кроме умения редактирования, являются билингвальными, а их формирование является центральным звеном методики обучения письменному переводу с английского языка на русский.

Список литературы:

Сведения об авторе: Елена Евгеньевна Аксёнова, к.п.н., старший преподаватель Московского государственного университета тонких химических технологий им. М. В. Ломоносова (МИТХТ); email: akselena63@mail.ru
METHODS OF TEACHING
TRANSLATION OF SCIENTIFIC TEXTS
TO ESP STUDENTS
Elena E. Aksenova
PhD, Lomonosov Moscow State University of Fine Chemical Technologies;
email: akselena63@mail.ru

Abstract
Nowadays translator training courses at universities, among the other things, provide for teaching translation within the area of students’ specialty. However, the students of non-linguistic universities often face a number of difficulties as they have little or no knowledge of the subject matter in the field of translation. Thus, it has become important to make translator training efficient and to discuss what teaching strategies can help ESP students to read specialized texts to produce adequate translations of research publications. The problem of translator training is urgent to be solved because of the numerous contacts between the nations and a tremendous expansion of international relations. Besides Master students have to translate a great number of scientific texts as it is an essential part of their Master education. It’s also worth mentioning that sometimes they can get the necessary information only from English language sources.

Key words: methods of teaching, translation technique, scientific text, bilingual skills.

References:
Академические и профессиональные модули в составе траекторий обучения английскому языку

Е.А. Архипова
Санкт-Петербургский государственный университет

Аннотация
Для решения задачи подготовки выпускника программы бакалавриата с уровнем владения английским языком на уровне не ниже B2 были разработаны траектории обучения языку в соответствии с разным начальным уровнем абитуриентов, рассчитанные на разное количество контактных часов и семестров обучения. Программа реализуется в соответствии с направлением обучения (специализацией) и учитывает возможности и потребности как обучающихся, так и конкретного факультета. Каждая траектория на определенном этапе включает в себя модуль / модули академического и профессионального толка. Введение академического элемента на ранних этапах изучения языка кажется достаточно эффективным в ситуации интегрированного обучения. Статья посвящена организации курса, приемам освоения интегрированного курса, а также формированию мотивации у обучающихся.

Ключевые слова: траектория обучения, навыки профессионального общения, языковая подготовка бакалавров, академический английский, профессиональный английский, учебный модуль, интегрированное обучение.

Обучение академическому и профессиональному английскому языку безоговорочно признается важной составляющей университетского курса. Бытует, однако, мнение, что на начальных уровнях изучения языка введение EAP и ESP неэффективно и, соответственно, нецелесообразно. Данная статья посвящена, в частности, описанию противоположного опыта.

Целью обучения английскому языку в СПбГУ ставится достижение каждым выпускником бакалавриата уровня В2 по шкале CEFR независимо от того, насколько абитуриент владеет языком при поступлении в университет. Для достижения этой цели была разработана программа траекторий обучения, основным и важнейшим условием реализации которой является “уход от императивного обучения, пересмотр роли обучающихся и преподавателя… В этой связи приоритетным является вовлечение обучающегося в процесс обучения на всех его этапах. В процессе решения проблемной поисково-творческой задачи он накапливает собственный опыт учения и сам регулирует процесс получения новых знаний” [1, с. 3].
Система учебных траекторий в общих чертах может выглядеть следующим образом:

**Таблица 1. Система учебных траекторий**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Траектория семестр обучения</th>
<th>Тр. 1 (0-В2)</th>
<th>Тр. 2 (А2-В2)</th>
<th>Тр. 3 (В1-В2)</th>
<th>Тр. 4 (В2-В2+)</th>
<th>Тр. 5 (В2-С1)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>C1</td>
<td>GE1, GE2</td>
<td>GE3</td>
<td>GE5, AE1, AE2</td>
<td>AE2, AE3, ESP1</td>
<td>GE8, ESP1, AE2</td>
</tr>
<tr>
<td>C2</td>
<td>GE3</td>
<td>GE4, AE1</td>
<td>GE6, ESP1</td>
<td>ESP2, ESP3, ESP4</td>
<td>GE9, ESP2, AE3</td>
</tr>
<tr>
<td>C3</td>
<td>GE4, AE1</td>
<td>GE5, AE2</td>
<td>GE7, AE3</td>
<td></td>
<td>GE10, ESP3</td>
</tr>
<tr>
<td>C4</td>
<td>GE5, AE2</td>
<td>GE6, ESP1</td>
<td>GE8, ESP2, ESP4</td>
<td></td>
<td>AE4, ESP4</td>
</tr>
<tr>
<td>C5</td>
<td>GE6, ESP1</td>
<td>GE7, AE3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>C6</td>
<td>GE6, ESP2</td>
<td>GE8, ESP4</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>C7</td>
<td>ESP4</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Обучение EAP начинается, когда студенты достигают уровня A2 CEFR. Лексического запаса обучающегося на этом этапе недостаточно для написания полноценных аннотаций или эссе, однако следует отметить, что студенты, пришедшие в вуз с нулевым или базовым знанием английского языка, очевидно, не получили в школе навыка написания подобных работ, а следовательно, не знакомы с их структурой, логикой и стилем изложения, а также со способом подачи информации, принятым в разных типах письменных работ. Наш опыт показывает, что внедрять и закреплять указанные знания и навыки можно на уровне A2.

Что касается введения на начальных этапах модулей ESP, то, например, чтение литературы по специальности может вводиться на достаточно ранних этапах обучения (в зависимости от специальности студента). Однако чтобы уйти от стандартного представления о занятиях английским языком на нязыковых факультетах, преподаватели часто пользуются технологией “инверсии целей”.

Студенты привычно относятся к выполнению учебных заданий как к чему-то, что преподаватель требует от них; преподаватель ломает
эти стереотипы, заставляя студентов требовать, чтобы он дал им то или иное задание, проверил его в срок, дал время на коррекцию и проверил скорректированный вариант. Хорошим поводом для инверсии может служить заинтересованность студентов в летней стажировке, конференции или учебной программе. Эффективность такого вида работы возникает, если курс построен по принципу интегрированного обучения, то есть включает в себя не только привычные виды учебно-языковой деятельности, но также онлайн-обучение, основанное на анализе профессиональных и учебных потребностей обучающихся [2].

В рамках данной статьи остановимся на примере инверсии целей в пределах модуля ЕАР.

Были проведены наблюдения над двумя группами студентов направления “Социология” (второй год обучения) в 2013–2014 и 2014–2015 учебном году. Первой группе студентов (траектория 3, 1 семестр обучения) было предложено:
— участвовать в волонтерской программе сочинской Олимпиады;
— принимать у себя студентов из США, не владеющих русским языком, в течение двух недель летом.

Второй группе (траектория 3, 1 семестр обучения) было предложено:
— участвовать в конкурсе Британского Совета, главным призом которого было двухнедельное обучение в Великобритании;
— подать заявку на участие в студенческой конференции;
— принимать у себя студентов из США, не владеющих русским языком, в течение двух недель летом.

От волонтеров Олимпиады требовалось: а) пройти тест по английскому языку; б) написать резюме и мотивационное письмо, чтобы иметь возможность работать с иностранными группами. Роль принимающей стороны требовала от студентов предварительной переписки.

Рис. 1.
ки как собственно с гостями (неформальной), так и с организаторами визита (формальной).

Требования были предъявлены организаторами волонтерского движения и организаторами визита иностранных студентов и не имели видимого прямого отношения к целям программы.

При этом модуль EAP1 включает в себя формирование навыка деловой переписки, а модуль EAP2 — составление резюме и мотивационного письма; таким образом, обучающиеся потребовали от преподавателя дать им именно те знания и навыки, которые были предусмотрены программой. Результаты могут быть представлены следующим образом (количество человек в группе — 15, заданий — 4): рис. 1.

От участников конкурса Британского Совета требовалось написать отзыв о ресторане. Эссе описательного характера включено в модуль EAP 1 наряду с уже упомянутыми навыками деловой переписки. Навык составления заявки на участие в конференции включен в модуль EAP 2.

Результаты выглядят следующим образом (количество человек в группе — 12, заданий — 4): рис. 2.

![Изменения в результате](image.png)

Достижения студентов значительно выросли в ситуации, когда они самостоятельно решали, насколько важно предложенное им задание. Рост внутренней мотивации обучающихся позволил им сознательно подойти к поставленной цели; обе группы полностью сдавали все работы в указанное время.

Существенно увеличилось количество запросов обратной связи: обучающиеся требовали от преподавателя исправления их ошибок. После исправления работ была проведена повторная проверка; исправленные работы были сданы в срок. Эффективность исправления также серьезно возросла, следовательно, обучающая цель была достигнута.
Подобный подход к учебному процессу возможно реализовать в ситуации интегрированного обучения, поскольку необходимые материалы могут быть использованы студентом самостоятельно (в интернет-лаборатории, при переписке / беседе с носителем языка и пр.). Незаменимыми с точки зрения отработки грамматических навыков являются упражнения, проверяемые автоматически; при этом преподаватель может задавать сроки выполнения заданий, количество попыток, а также учет оценки (последняя по времени или лучшая из полученных).

Список литературы:
1. Кузнецова Л. Б., Тюнь А. М., Шевченко С. Э., Федичева О. В. Рабочая программа дисциплины “Английский язык”. СПбГУ, 2011.

Сведения об авторе: Елена Алексеевна Архипова, к.ф.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Россия; email: e.arhipova@spbu.ru

LEARNING PATHWAYS: EAP AND ESP MODULES
Elena Arkhipova
Associate Professor, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia; email: e.arhipova@spbu.ru

Abstract
The paper considers a way to achieve a very ambitious goal of B2 for every undergraduate student of Saint-Petersburg State University. We designed several pathways according to applicants’ initial level of English; the pathways cover various numbers of terms and contact hours. Different ESP modules were created for students of different specialism to meet their requirements and expectations. At the same time, different EAP modules were included in different pathways to serve students’ needs and perspectives. Teaching EAP and ESP to low level students appeared to be efficient enough in terms and situation of blended learning. For example, basic essay/article writing skills can be taught early enough, and teaching professional vocabulary and
proper register seems to be essential for each student, not only for upper-intermediate ones. The report deals with course design and module syllabus, both of GE and EAP/ESP, and also B2 assessment procedure.

**Key words:** learning path, professional communication skills, English for undergraduate students, EAP, ESP, blended learning, learning package.

**References:**
языковой подготовки, чтобы успешно выполнять поставленные задачи в своей профессиональной деятельности.

В предлагаемой статье рассматриваются итоги апробированной нами программы языковой стажировки, разработанной специально для студентов-международников на базе Венской дипломатической академии.

Программа включала в себя курс лекций ведущих преподавателей Венской дипломатической академии; посещение штаб-квартиры ОБСЕ и представительства ООН; участие в заседании “круглого стола”, где обсуждались приоритетные направления внешнеполитической деятельности мировых держав, а также обширная культурная программа.

Ход выполнения программы показал, что она имеет потенциальные возможности влиять на успешное формирование специалиста-международника, чья подготовка отвечает современным требованиям и критериям.

Ключевые слова: мировое развитие, международные отношения, внешнеэкономическая деятельность, мировые державы, международные организации.

Расширение международных контактов, сотрудничество на всех уровнях, политика интеграции России в мировое сообщество, приобщение России к Болонскому процессу, введение нового Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования выдвигают перед высшей школой объективную необходимость обеспечить рынок труда молодыми профессиональными кадрами для системы МИД и других организаций, связанных с внешнеэкономической и внешнеполитической деятельностью.

Исходя из требований государственного стандарта, профессиональная деятельность специалиста в области международных отношений направлена на изучение системы международных отношений, важнейших международных организаций и объединений, проблем и тенденций развития мировой политики, вопросов национальной безопасности и внешней политики России.

Чтобы успешно выполнять поставленные задачи в своей профессиональной деятельности, будущие специалисты-международники прежде всего должны соответствовать требованиям к уровню и качеству профессиональной языковой подготовки.

В Брянском государственном университете им. академика И. Г. Петровского совместно с Международной Школой молодежной политики МГИМО МИД России в этом году была апробирована программа языковой стажировки, разработанная специально
для будущих студентов-международников на базе Дипломатической академии г. Вены.

Студенты, которые по итогам нескольких лет обучения показали высокие результаты успеваемости и принимали активное участие в общественной жизни университета, были отобраны для участия в программе “Роль молодежной дипломатии в международных отношениях”.

Программа стажировки была составлена с учетом специфики профессионального обучения студентов и состояла из трех блоков: теоретического, практического и культурного.

Теоретический блок включал курс лекций ведущих преподавателей Венской дипломатической академии, во время которых стажеры могли узнать о современных аспектах мирового развития, приоритетных направлениях внешнеэкономической деятельности мировых держав.

На занятиях Герхарда Сайлера — проректора Дипломатической академии — студенты познакомились с политической системой Австрии, прослушали лекцию по проблемам евроинтеграции.

Много новой и актуальной информации участники программы почерпнули из лекции преподавателя Дипломатической академии, политолога Карин Кнессель на тему “Проблемы современной геополитики”.

Заключительным занятием теоретической части программы стала лекция директора Дипломатической академии г. Вены, доктора Ханса Винклера о роли дипломатии в современном мире.

Выполняя практическую часть программы, стажеры провели два насыщенных дня в представительстве Организации Объединенных Наций и Штаб-квартире ОБСЕ в Вене.

Благодаря своему месторасположению, политической направленности (статус нейтрального государства) и культурному наследию, Вена официально была выбрана ООН для размещения одной из своих четырех штаб-квартир. О том, как Организация Объединенных Наций поддерживает и укрепляет безопасность и мир во всем мире, а также развивает сотрудничество между государствами и решает на дипломатическом уровне возможные конфликты, студенты узнали во время экскурсии по ООН-сити и во время двух встреч с представителями Организации Объединенных Наций по промышленному развитию и Комиссариата ООН по делам беженцев.

В Штаб-квартире ОБСЕ участники программы прослушали лекцию об истории создания организации, узнали о том, что ОБСЕ занимается широким кругом вопросов, связанных с упрочением безопасности (включая контроль над вооружениями, превентивную дипломатию), мерами укрепления доверия и безопасности, правами
человека, наблюдением за выборами. В сферу внимания организации входит также экономическая и экологическая безопасность государств Европы.

Несмотря на плотный график стажировки, у стажеров было время для ознакомления с историческим и культурным наследием австрийской столицы.

Культурная часть программы была обширной и разнообразной. Она включала обзорную экскурсию по Вене, посещение Посольства Российской Федерации в Австрии, которое располагается в одном из красивейших зданий, возведенных в Вене в конце XIX века. В сочетании с храмом Святителя и Чудотворца Николая, расположенным рядом, посольство является символом российского присутствия в австрийской столице.

Неизгладимое впечатление на студентов произвело посещение летней резиденции Габсбургов — дворца Шенбрунн, который относится к самым знаменитым культурным памятникам Австрии и является одной из главных достопримечательностей Вены.

Кульминационной частью культурной программы стало посещение Венской оперы, где участники программы имели возможность послушать оперы “Кавалер роз” Рихарда Штрауса и “Фигаро” Моцарта.

По окончании языковой стажировки участникам программы в торжественной обстановке были вручены сертификаты об окончании курса обучения в Дипломатической академии г. Вены.

Ход выполнения программы “Роль молодежной дипломатии в международных отношениях” показал, что она имеет потенциальные возможности влиять на успешное формирование специалиста-международника, чья подготовка отвечает современным требованиям и критериям.

Сведения об авторе: Ирина Владимировна Барынкина, к.п.н., доцент, зав. кафедрой теории английского языка и переводоведения, Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского; email: bariv1@yandex.ru

TEACHING STUDENTS OF INTERNATIONAL RELATIONS ACCORDING TO THE PROGRAM OF LANGUAGE TRAINING “IMPACT OF YOUTH DIPLOMACY IN INTERNATIONAL RELATIONS”
Irina V. Barynkina
Associate Professor, Head of the Linguistic Theory and Translation Studies Chair, Bryansk State Academician I. G. Petrovsky University, Bryansk;
email: bariv1@yandex.ru
Abstract
The expansion of international contacts and cooperation at all levels, the policy of integration of Russia into the world community put forward before the high school an objective need to provide the labour market with young professionals for the Ministry of Foreign Affairs and other related agencies of foreign economic and foreign political activity.

Future specialists in international relations should meet the requirements to the level and quality of professional language training to perform the tasks in their professional activities successfully.

The article deals with the results of the program of language training designed specifically for students of international relations at Diplomatic Academy of Vienna.

The program included lectures given by the professors of Diplomatic Academy of Vienna.; a visit to the headquarters of the OSCE and the UN office; participation in the “Round table”, where the students discussed the priority directions of the foreign policy activity of the world powers, as well as an extensive cultural program.

The program showed that it has a potential capability to affect a successful formation of students of international relations meeting modern requirements and criteria.

Key words: world development, international relations, foreign economic activity, the world powers, international organizations.
Филология, как и любая другая предметная область, обладает собственной терминологией и специфическими формами профессионального общения. Профессиональное взаимодействие между филологами происходит, главным образом, в двух областях — академическом и научном дискурсах. Исходя из реальных условий, в которых сегодня находится выпускник российского вуза, это означает, что современному студенту-филологу необходимо овладеть терминологией и основами речевой профессиональной культуры, владеть технологиями извлечения информации из профессиональных текстов, уметь создавать специальные тексты в своей профессиональной области на иностранных языках. Именно работа с профессиональными текстами — научными и другими специальными текстами, текстами официально-делового стиля, позволяющими планировать и осуществлять собственный “образовательный маршрут”, включая академическую мобильность, — должна определить основу содержания обучения специалиста-филолога профессиональному иностранному языку.

Сегодня российская система образования ориентируется на многие стандарты общеевропейской структуры обучения, международным транслятором которых служит английский язык, при этом русская и английская традиции по-прежнему развиваются достаточно автономно. Это обусловлено как академическими, историческими, так и национально-специфическими факторами. В результате гармонизация терминосистем и составление специализированного переводного словаря для профессионалов в области лингводидактики и тестирования становится еще более существенной задачей.

Инновационный характер предлагаемых словарей обусловлен современным корпусно-ориентированным лексикографическим подходом, предполагающим формирование и использование псевдопараллельных (сопоставимых) корпусов реальных текстов, которые могут рассматриваться как база данных для решения практических лексикографических задач. Работа с сопоставимыми корпусами текстов (comparable corpora) дает возможность наблюдать терминологию в контексте аутентичного профессионального текста, а не его перевода, отражающего влияние исходного текста.

Сопоставимыми корпусами текстов называются корпуса, сформированные из специальных текстов, написанных на сопоставляемых языках в одной и той же узкой предметной области. В состав корпуса, на основе которого были созданы словари, входили тексты материалов конференций (в частности, NoDaLiDa, Terminology, Knowledge,
Использование предметно-ориентированных корпусов текстов значительно расширяет возможности сбора и обработки данных о существующем составе и функционировании терминов заданной предметной области. Преимущества использования корпусов текстов в лексикографии обеспечиваются объемом корпуса, гарантирующим типичность данных; возможностью выявления нежесткой лексической сочетаемости исследуемых терминологических единиц и многократностью использования корпуса.

Терминологическое выравнивание в сопоставимых текстах опирается на выявление характерных для обоих массивов корпуса однословных терминологических единиц, а также поиск устойчивых словосочетаний с этими однословными терминами в качестве ядер. Извлечение многокомпонентных терминов производится на основе синтаксического анализа на уровне именных групп, в которых выделяется ядерный элемент, и путем машинного перевода текстов корпуса.

На основе извлеченных из сопоставимых текстов списков была получена лексикографическая версия автоматического словаря системы машинного перевода WORD+, предназначенного для перевода текстов предметной области “филология”, объемом 15 680 словарных статей. Полученный словарь был исследован с точки зрения распределения типов лексических единиц в сопоставлении структур английских и русских терминов. Материал словаря подтверждает несоответствие размерности не только синонимических рядов терминов [1, с. 171] и терминологических словосочетаний английского и русского языка филологии, но и несоответствие структурное, связанное с более расширенным переводом ЛЕ на русский язык (ср. comprehensible — доступный усвоению, antepenultimate — третий от конца, adultocentric — ориентированный на изучение языка взрослых, preverbal — перед глаголом).

Лексикографическое несоответствие объемов понятий (ср., например, термины навык и умение в русскоязычной лингводидактике и обобщающий термин skills в английской), размерности синонимических рядов (ср., аспирант — advanced student, graduate student, graduate student assistant, graduate student intern, postgraduate student, research student), а также системно-структурные расхождения, связанные с компрессией номинации в английском языке по сравнению с явной выразительностью всех сем в русской терминологии, можно рас-
сматривать как системный диссонанс, свойственный терминологии филологии (ср. [1, с. 172]).

Созданные корпусно-ориентированные словари предназначены для работы с научными и методическими текстами и могут использоваться в образовательной среде университетов и педагогических вузов для поддержки обучения английскому языку для профессиональной деятельности в области филологического образования, самостоятельной работы студентов и исследовательской деятельности преподавателей.

Словарь “Технология и организация учебного процесса” включает специальную лексику по разным аспектам организации процесса образования в школе и вузе: теория образования, современные методические и педагогические концепции и технологии; аккредитация образовательных учреждений; программы обучения на разных ступенях образования; названия международных образовательных организаций, комитетов и протоколов; названия учебных дисциплин; типы образовательных учреждений; системы и способы оценки, и многое другое. Словарь содержит около 1830 терминологических единиц, извлеченных из современных научных текстов и текстов национальных стандартов.

Словарь “Лингводидактика и тестирование” содержит около 1300 терминологических единиц. Он является первым шагом в создании специализированного словаря в области тестирования, ставшей для России чрезвычайно актуальной в последнее время, и отражает продуктивное развитие новых методик и технологий языкового обучения.

Постоянное и чрезвычайно быстрое изменение науки и технологий приводит к постоянному обновлению терминологических систем и постоянному устареванию специализированных переводных словарей. Это определяется не столько естественным отставанием лексикографии, связанным с необходимостью оценивать изменения в лексической системе языка и описывать только устойчивые, сколько традиционным подходом к созданию словарей как к процессу объединения уже опубликованных материалов, а уже затем к результату фрагментарного анализа текстов, переведенных самими авторами словарей. Сегодня потребность в оперативном извлечении, анализе и переводе новой терминологии и создании словарей может быть в значительной мере удовлетворена с помощью корпусных технологий.

Созданные словари, построенные на основе сопоставительных двуязычных корпусов современных и актуальных текстов в области образования и лингводидактики, восполняют недостаток справочных материалов для специалистов и переводчиков. Они релевантны для всех субъектов образовательной среды, поскольку поддер-
Л. Н. Беляева, О. Н. Камшилова
живают работу со специальными профессиональными текстами, образовательную и исследовательскую деятельность специалиста-филолога.

Список литературы:

Сведения об авторах:
Лариса Николаевна Беляева, д.ф.н., профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия; email: lauranbel@gmail.com
Ольга Николаевна Камшилова, к.ф.н., доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия; email: onkamshilova@gmail.com

CORPUS-BASED LEXICOGRAPHY FOR PROFESSIONAL LANGUAGE LEARNING
Larisa N. Belyaeva
Professor, Herzen University, Saint Petersburg, Russia;
email: lauranbel@gmail.com

Olga N. Kamshilova
Associate Professor, Herzen University, Saint Petersburg, Russia;
email: onkamshilova@gmail.com

Abstract
Considerable changes in the system of language education in Russia, Russian and European testing systems and practices, and productive development of new methods and techniques in language teaching as well, are being fixed in new terminology, which demands new dictionaries. The paper describes work done in the area of compiling corpus-based bilingual specialized learner dictionaries to support a philologist’s professional communication.

Key words: corpus-based lexicography, specialized learner dictionary, comparable corpus, special text, philologist’s professional communication.

References:
Формирование устойчивой фонетической нормы в обучении английскому языку для академических целей на начальном этапе

Т. И. Борисенко, Г. И. Сыроватская
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Аннотация
В работе рассмотрен онтологический подход к изучению и овладению письменной формы английского научного изложения в рамках семиотической текстологии. Более конкретно, как принцип первичности звуковой формы реализуется в практике обучения, таким образом способствуя совершенствованию навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Результаты показывают, что последовательное и системное ознакомление студентов с основополагающими теоретическими принципами ритмической текстологии, начиная с эмического анализа слова и заканчивая просодической аранжировкой текста, в значительной степени ускоряет формирование умений воспринимать лингвистическую и интеллектуальную информацию, заложенную в текстовом материале посредством его “озвучивания” во внутренней речи. Синтез теоретических знаний и разного рода практических заданий, оказывается более эффективным и менее затратным по времени чем многократная имитация при формировании прочных коммуникативных компетенций как при восприятии научной речи, так и при её использовании.

Ключевые слова: семиотическая текстология; ритмо-просодический анализ; акцентная структура; ритмическая единица; чередование (не)ударности.

Используемая в настоящих условиях методика обучения разным видам чтения с целью извлечения интеллектуальной информации, и дальнейшего ее использования в разных формах речевой деятельности должна готовить качественно новых специалистов, которые могут компетентно и эффективно использовать английский язык как средство межнационального общения в социальной, профессиональной и научной сферах.

Достижение этой цели невозможно без осознания необходимости формирования языковой фонетической нормы, которая должна стать прочной основой для дальнейшего развития полноценных коммуникативных компетенций во всех видах иноязычной деятельности. Таким образом, настало время для внедрения таких методов и мето-
дик обучения, которые способствуют более эффективной и результативной выработке механизмов речи, основанных на сознательном подходе к осуществлению иноязычной речевой деятельности.

Общеизвестно, что любой вид речевой деятельности, а в нашем случае это — чтение, — “активный творческий процесс взаимного общения” [1, с. 19], основанное на комплексе алгоритмов, составляющих фонетическую языковую норму. При подготовке к ЕГЭ перестали обращать внимание на становление произносительных навыков. Как результат, студенты, сталкиваясь с научно-профессиональным текстом, стараясь при этом как можно быстрее озвучить, воспринимая его знаковое отображение, не имеют возможности не только использовать его в качестве источника сведений о языке, но и вникнуть в его содержание.

Многолетняя практика работы по формированию произносительных навыков в рамках семиотической текстологии показывает, что использование краткого курса фонетики, который содержит минимум теории, но требует постоянной и системной работы позволило оптимизировать процесс обучения. Ознакомление с теорией занимает около двух недель, но ее внедрение в практику происходит в процессе всего курса обучения с обязательным контролем со стороны преподавателя. Последующее описание лингводидактических принципов ритмической текстологии может стать основой для их практического применения в обучении английскому языку для специальных / академических целей.

На эмическом уровне — это правильная артикуляция долгих / кратких гласных в ударных / неударных слогах как в изоляции, так и в составе служебного и полно значного слова. При этом особое внимание уделяется многосложным словам. Составляя значительную часть словарного запаса стиля научного изложения (примерно 80%) они имеют разную степень ударности: главное ударение, второстепенное, слабое второстепенное и нулевое. [2, с. 79]. Акцентная структура многосложного слова определяется семантическим фактором (тенденцией выделять корневую морфему, продуктивный префикс, основу слова, слоги сложносокращенных слов); семантико-морфологическим фактором (словообразовательное средство — существительное и глагол) и ритмическим фактором (тенденцией чередовать ударные и неударные слоги). Взаимодействие всех этих факторов создаёт в английском языке большое разнообразие акцентных типов слов.

Начнем с перечисления морфологических типов английских слов, встречающихся в научных текстах. В случаях, когда префикс (приставка) более не является продуктивным, ударение ставится на второй слог (ab'sorb, a'ccumulate). В производных словах главное ударение делается как на корневую морфему так и на префикс, если он семантически независимый (‘un'sold, ‘post-'tax). Фиксированное
ударение отмечается у существительных, образованных от основы глагола при помощи суффикса “–tion” (‘allocate — allo’cation) и у существительных, образованных от прилагательных при помощи суффикса “–ability” (‘profitable — profita’bility). В обоих случаях появляется второстепенное ударение, перенося главное в середину слова. Для структуры неустойчивых составных слов характерно объединяющее ударение, что делает их отличными от синтаксических единиц “прил. + сущ.”, (‘private ‘companies vs. ‘money supply). 

На уровне текста это выделение и классификация структурно-семантических или предельных синтагматических комплексов, например, a particular theory of this aspect, а также фразеологических единиц типа as a rule, которые, составляя единое целое, не должны разбиваться паузой. Далее следует обратить внимание на выделение смысловых групп внутри предложения в зависимости от логики восприятия и с опорой на дополнительные средства, выражающие грамматические отношения между словами, фразами и предложениями, используя паузы.

Что касается знаков препинания следует отметить, что пунктуация в английском языке выполняет семантико-стилистическую функцию. Во многом зависимая от интенции автора, пунктуация влияет на и определяет ритмическую структуру предложения. Особое внимание студентов следует привлечь к паузе, которая играет важную роль в ритмической аранжировке текста.

Давайте более подробно остановимся на этапах текстологического анализа научного текста с точки зрения его ритмической организации. Подчеркивая тот факт, что поток речи состоит из последовательных ударных и безударных слогов, D. Faber указывает на существование двух взаимосвязанных явлений в потоке речи: слог и акцент. [3, 206]

Для того чтобы проиллюстрировать сказанное выше, давайте обратимся к следующему отрывку:

||The hu”manities at their best “give “testimony of “man’s con”tinuing “effort to “make 7moral¹,| “philosophical²,| and “spiritual “sense of this 7world –³| to e’voke its comp7lexity⁴,| its 7ironies⁵,| incon7sistencies⁶,| con7dictions⁷,| and “ambi7guities⁸. ||

Умение членить речевой поток посредством паузации на смысловые группы (синтагмы) является необходимым условием для восприятия и продуцирования речи. Внутри каждой синтагмы мы обозначим ударные слоги и интонационные контуры (повышение 7 или понижение тона _).

Предлагаемый текст состоит из 8 ударных и 17 неударных слогов. Значительное преобладание последних с постепенным их убыванием к концу синтагмы обусловлено акцентно-силлабической структурой многосложных слов humanities, testimony и continuing, имеющих одно сильное ударение. Такое увеличение длительности междуударных ин-
тервалов придает некоторую прерывистость ритму, при этом увеличивает долготу редуцированного последнего слога перед паузой. Второй ритмический комплекс звучит изохронно из-за морфологической структуры слова *philosophical*. В третьей синтагме последовательное чередование ударных / неударных слогов и значительное увеличение долготы конечного слога перед паузой определяет правильную ритмическую аранжировку смысловой группы. Четвертая и пятая синтагмы имеют сбалансированный ритм благодаря акцентно-слаболабической структуре слов *complexity* и *ironies*, и увеличению долготы последних безударных слогов перед паузами. Шестая, седьмая и восьмая ритмические структуры имеют почти одинаковый ритмический контур из-за сложной акцентно-слоговой структуры полнозначных слов, а также увеличение долготы неударных слогов непосредственно перед паузой. Причем в последнем перед точкой неударном слоге увеличивается долгота из-за продолжительной паузы, соответствующей точке.

Мы наглядно показали как действует “правило заимствования долготы” для того, чтобы указать на основную ошибку, которую допускают носители языка, не соблюдая долготу гласных, таким образом, нарушая ритм. [4, с. 222] Соблюдение данного правила обеспечит надлежащее ритмическое оформление речи на английском языке и будет способствовать более эффективной коммуникации.

Преподавание английского языка при всем разнообразии аспектов и целей обучения, равно как и изучения, должно быть направлено на расширение коммуникативных компетенций на всех уровнях обучения/изучения языка как системы, но осознавая при этом, что фонетика должна занять достойное место не только при обучении иностранного языка как основной специальности, но и при подготовке специалистов в других областях знания.

Список литературы:
PHONETICS AS UNDERLYING ASPECT OF TEACHING ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES

Tamara I. Borisenko
Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Faculty of Public Administration; email: tamara-borissenko@yandex.ru

Galina In. Syrovatskaya
Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Faculty of Public Administration; email: syrovatskaya@spa.msu.ru

Abstract
This paper provides a discussion of the application of ontological approach in the context of teaching / learning academic writing within the semiotic textual criticism. More specifically, it considers how the principle of the primacy of sound form is implemented in practice thus contributing to the improvement of oral and written communication skills.

Studying the theory of semiotic textology and putting it into practice appears to be more effective in developing language competence and improving speech habits.

Key words: semiotic textology, rhythmic and prosodic analysis, accentual structure, rhythmic unit, alternation of stressed syllables.

References:
Формирование стратегической компетенции в процессе обучения студентов профессионально-ориентированному чтению

В. Е. Бутева
Севастопольский государственный университет

Аннотация
В работе рассмотрены вопросы формирования стратегической компетенции на основе психологической модели развития чтения в процессе обучения студентов технических специальностей профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке. Рассмотрение фактических условий смысловой обработки текстов позволило выделить типы стратегий: учебные и коммуникативные. Репертуар стратегий, которым должны владеть студенты в процессе профессионально-ориентированного чтения, определяется механизмами чтения. На основе механизмов чтения выделены группы учебных стратегий: восприятия, прогнозирования, осмысливания и коммуникативные стратегии. Применение когнитивно-коммуникативного подхода, при котором механизмы чтения рассматриваются с учетом ментальных процессов, происходящих в сознании студентов во время понимания и извлечения информации из профессионально-ориентированного текста, способствует развитию у студентов умений эффективно осуществлять процесс чтения иноязычных профессионально-ориентированных текстов на основе сформированных стратегий.

Ключевые слова: стратегическая компетенция, профессионально-ориентированное чтение, учебная стратегия, коммуникативная стратегия, когнитивно-коммуникативный подход.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена повышенными требованиями к профессиональной компетентности российских инженеров, что выражается в социальной потребности общества в высококвалифицированных специалистах, способных в процессе чтения иноязычного текста по специальности знакомиться с новейшими зарубежными достижениями науки и техники в целях их использования в работе.

Проанализировав дескрптивные модели коммуникативной компетенции и профессионально-ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции, мы установили стратегический компонент, который направлен на умение использовать эффективные способы обучения для решения коммуникативных задач. Таким образом, стратегию обучения мы представили как способы решения...
коммуникативных задач, которые выражаются в ряде конкретных действий личности в заданной последовательности, что приводит к желаемому результату. Профессионально-ориентированное чтение мы понимаем как сложную речевую деятельность, обусловленную профессиональными возможностями и потребностями, основными целями которой являются оперативная ориентация и поиск, прием, присвоение и последующее целевое применение накопленного человечеством опыта в профессиональных областях знаний.

Стратегическую компетенцию в процессе обучения профессионально-ориентированному чтению мы определяем как способность личности на основе полученных знаний и умений адекватно использовать усвоенный набор способов / действий для понимания смысла текста.

Основу стратегической компетенции составляют знания, навыки и умения использовать учебные стратегии для овладения речевыми и языковыми компетенциями и коммуникативные стратегии, а также знания психокогнитивных особенностей студентов технического вуза.

Стратегия чтения — это целенаправленная и регулируемая последовательность конкретных действий личности, которая приводит к желаемому результату чтения.

Психологические особенности чтения как рецептивной формы речевого общения состоят из двух взаимосвязанных процессов: процесс восприятия и процесса понимания читаемого текста.

Работа над текстом всегда начинается со зрительного восприятия печатного текста, которая сопровождается проговариванием во внутренней речи и носит свернутый характер. Данные процессы происходят одновременно, при этом материал для восприятия сразу подлежит смысловой обработке на нескольких уровнях.

Смысловая обработка базируется не только на уже воспринятом материале. Студент, как бы забегая вперед, предугадывает то, что не воспринято им сенсорно, строит гипотезы о том, что будет следовать дальше. В процессе смысловой обработки читатель не просто устанавливает факты, изложенные в тексте: он выделяет среди них более существенные, обобщает их, соотносит с друг с другом (организует, оценивает, интерпретирует), приходит на их основе к определенному выводу. Все это требует как работы памяти, так и самых различных умственных операций: сравнения и обобщения, анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации и т.д. Иными словами, процесс понимания — сложная мыслительная деятельность, которая включает и мемическую.

Для того чтобы процессы восприятия, прогнозирования и осмысления напечатанного текста протекали успешно, студенты должны владеть лексическими и грамматическими навыками чтения, для формирования которых мы будем использовать учебные стратегии чтения. Применение коммуникативных стратегий помогает студентам извлекать необходимую информацию и использовать ее в дальнейшем.
Учебные стратегии восприятия обеспечивают декодирование текста, понимание его содержания на уровне значения и формируют следующие речевые умения студента:
— различать лексико-семантические варианты изучаемых слов, которые студенты должны не только узнавать, но и соотносить их словарное значение с контекстом;
— устанавливать смысловые связи между словами предложения, затем между предложениями, абзацами. Для этого проводится грамматический анализ, направленный на то, чтобы научить студентов распознавать различные грамматические формы по их внешним признакам и определять функцию этих форм в конкретном тексте;
— правильно и быстро объединять графические слова в синтагмы, т. е. в смысловые единства различных уровней, что является важным условием понимания того, что читается;
— выделять в предложении главное и второстепенное, что связано с процессом обобщения центральных моментов текста, которые содержатся в ключевых словах.
На основе общих этапов перцепции, а также доминирующей регулятивной функции текстуальных и парактексуальных средств антиципации информации, мы выделяем учебные стратегии прогнозирования. Учебные стратегии прогнозирования развивают умение прогнозировать на языковом уровне. Если в тексте есть рисунки, схемы, диаграммы, подзаголовки и т.д., студент должен уметь прогнозировать содержание текста с их помощью.
Смысловая обработка текста представляет собой когнитивную деятельность в нахождении тем, подтем, основных идей текста и т.д. Учебные стратегии осмыслиения, направленные на развитие механизма осмысливания, формируют умения:
— выделять в тексте отдельные его (смысловые) элементы / факты, способствующие адекватному извлечению информации;
— соотносить отдельные факты друг с другом по степени важности (главные — второстепенные), по логической связи (причина — следствие);
— обобщать, синтезировать отдельные факты.
Кроме учебных стратегий, направленных на развитие механизмов чтения, существуют коммуникативные стратегии, с помощью которых происходит осуществление коммуникативной цели чтения — извлечение и использование полученной информации в профессиональной деятельности. С помощью коммуникативных стратегий студенты могут определять коммуникативные цели чтения, планировать свою читательскую деятельность, реализовывать коммуникативное намерение, оценивать степень достижения коммуникативной цели. Коммуникативные стратегии осуществляют
реализацию личностного потенциала студента: обмен полученной информацией после прочтения профессионально-ориентированного текста; высказывание своей точки зрения по определенному техническому вопросу с опорой на факты, полученные из текста. Данные стратегии мотивируют и стимулируют студентов к активной читательской деятельности, а также способствуют развитию интереса к самому процессу обучения.

Мы считаем, что обучение иноязычному профессионально-ориентированному чтению должно строиться на базе когнитивно-коммуникативного подхода, где чтение рассматривается как интеллектуальный процесс, в котором важны две стороны: как читатель конструирует значение и какую информацию читатель вынесет из текста. Основным принципом обучения когнитивно-коммуникативного подхода является осмысленный подход к обучению.

Формирование стратегической компетенции в процессе обучения профессионально-ориентированному чтению способствует: формированию умений зрелого чтения, лексико-грамматических навыков чтения; усвоению, присвоению информации профессиональных текстов; развитию интеллекта студентов.

Список литературы:

Сведения об авторе: Валерия Евгеньевна Бутева, к.п.н., доцент, Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, Россия; email: valerija.buteva@yandex.ua

DEVELOPMENT OF STRATEGIC COMPETENCE IN TEACHING READING FOR PROFESSIONAL PURPOSES TO THE TERTIARY SCHOOL STUDENTS
Ph. D. Valeriya E. Buteva
Sevastopol State University, Sevastopol, Associate Professor;
email: valerija.buteva@yandex.ua

Abstract
The paper deals with the problem of strategic competence formation on the basis of a psychological model of teaching reading for professional purposes to the students of technical tertiary schools. The analysis of the
actual conditions of semantic processing of professional texts made it possible to identify the types of strategies, namely learning and communicative ones. The repertoire of the strategies that the students have to master to be able to read professional texts is determined by the mechanisms of reading. Learning strategies can be grouped into strategies of perception, strategies of anticipation, and strategies of comprehension. Cognitive and communicative approach, which considers the mechanisms of reading together with the mental processes that occur in the minds of the students while reading and comprehending professional texts helps to develop reading skills more effectively on the basis of developed strategies.

**Key words:** strategic competence, reading for professional purposes, learning strategy, communication strategy, cognitive and communicative approach.

**References:**
Ключевые слова: обучение иностранным языкам, профессионализация языковой подготовки, автономно ориентированный подход, контекстно-компетентностный подход.

В современных условиях глобализации, растущей поликультурности, многоязычности и значимости коммуникации иностранный язык из разряда “второстепенного” для большинства обучающихся незыковых вузов предмета переходит в разряд дисциплин, обусловливающих успешность продвижения в профессии, и становится средством личностно-профессионального саморазвития специалистов. В теории такая постановка вопроса звучит многообещающе, предполагая постоянную возможность использования профессионалами иностранного языка в целях получения новой, актуальной для них профессиональной информации, обмена информацией и распространения опыта.

Между тем воплощение такого подхода в практике языковой подготовки специалистов в вузах сопряжено с целым рядом проблем. Прежде всего потому, что оно требует серьезных изменений как на концептуальном уровне (в отношении понимания самого процесса профессионализации), так и на уровне практики организации языковой подготовки в вузах.

В теоретическом смысле эти изменения должны позволить сместить акцент с теоретического изучения языка на его практическое применение для решения различных проблемных профессиональных ситуаций. В связи с этим актуальность приобретает разработка новых, адекватных современной ситуации методических подходов к обучению иностранному языку студентов медицинских вузов. Новые подходы к обучению иностранному языку для профессиональных целей должны обеспечить переход от узкой задачи обучения языку на примере профессиональной лексики к таким более широким и междисциплинарным задачам, как обеспечение профессиональной ориентации обучающихся и вооружение обучающихся эффективными способами использования иностранного языка как средства профессиональной деятельности и постоянного личностно-профессионального саморазвития.

Достижение цели профессионализации языковой подготовки требует от современных преподавателей иностранного языка, во-первых, использования методологии контекстно-компетентностного подхода, который позволяет воссоздать предметный и социальный контексты профессиональной деятельности будущих специалистов [2, с. 35].

Во-вторых, успешность профессионализации языковой подготовки может быть обеспечена путем применения автономно ориентированного подхода, предполагающего возможность личного участия обучающихся в организации собственного обучения и профессионального развития в соответствии с их потребностями и воз-
можностями; самостоятельное формирование и реализация ими образовательных установок и инициатив способствуют развитию их автономности как одной из ключевых компетентностей профессионалов [1, с. 174].

Применение указанных подходов наряду с традиционно принятыми в методике обучения иностранным языкам подходами (коммуникативный, межкультурный) позволит обеспечить следующие условия профессионализации содержания дисциплины “Иностранный язык”:
— направленность на обучение действиям профессионального характера, вариантам социального и профессионального взаимодействия, сотрудничества;
— наличие вариативных прикладных профессиональных задач;
— акцент на приобретение обучающимися опыта использования языковых знаний в различных профессионально ориентированных ситуациях.

Сочетание автономно ориентированного и контекстно-компетентностного подходов обусловливает и специфику учебных заданий, которые должны:
— быть ориентированы на будущую профессию;
— содержать профессионально и личностно значимые проблемы;
— предполагать реальное общение, взаимодействие для достижения той или иной профессионально значимой цели;
— требовать применения целого комплекса как общекультурных, так и профессиональных компетенций.

Организованная таким образом профессионализация обучения иностранному языку в вузе позволит не только разрешить противоречие между обозначенным в государственных стандартах требованием профессионализации языковой подготовки и сокращением количества часов по дисциплине “Иностранный язык”, но и обеспечить готовность обучающегося к активному использованию иностранного языка как средства личностно-профессионального саморазвития.

Список литературы:

Сведения об авторе: Оксана Александровна Гаврилюк, к.п.н., зав. каф. латинского и иностранных языков КрасГМУ им. проф. В. Ф. Воинно-Ясенецкого, г. Красноярск, Россия; email: oksana.gavrilyuk@mail.ru
PROFESSION-FOCUSED FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN RUSSIAN UNIVERSITIES: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES
Oksana A. Gavrilyuk
Candidate of Pedagogics, head of the Department of Latin and Foreign Languages of Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V. F. Voino-Yasenetsky; email: oksana.gavrilyuk@mail.ru

Abstract
The article deals with the problem of profession-focused foreign language training in modern Russian universities. The conditions for successful profession-focused foreign language training are revealed. That brings about the use of autonomy-focused and context-competence approaches in foreign language training. These two approaches are considered to be capable to ensure the creation of profession-focused educational context for university students to be aware of how to get adapted to new professional realities and remain skilful in their careers.

Key words: teaching foreign languages, profession-focused language training, autonomy-focused approach, context-competence approach.

References:

Acquisition of Intercultural Competence Within the Context of Business Communication

Valentina G. Golysheva
Northern Arctic Federal University

Abstract
Teaching modern languages for specific purposes requires investigating the interaction of language and socio-cultural aspects, the knowledge of which predetermines successful acquisition of intercultural competence by the students. Ignoring the culturally determined disparities in language use maybe damaging for successful business communication.
To avoid any misunderstanding in intercultural relationships, Russian students should primarily be given an explicit statement of English values and ethos. Observing politeness strategy, i.e. avoiding direct imposition either in conditional requests or imperatives might as well be useful for Russian students of English to be learned as value one perhaps. In the teaching process priorities should be given to introducing the situational language, thus demonstrating diversity of speech etiquette in the English and Russian communities. It's also a challenging issue for Russian students to develop skills to assess social responses.

To reduce the level of imposition most English officials prefer to stick to the strategy of disguised imperatives, i.e. rephrase their public messages by employing specific periphrastic expressions in a statement/request/notice/announcement.

Students studying business language should be recommended to do the research in the theory of language planning namely Political Correctness (PC) which might positively affect their acquisition of intercultural competence, contribute to a better cross-cultural relationship.

**Key words:** intercultural competence, politeness strategy, situational language, speech etiquette, periphrasis, political correctness.

**Introduction**
Teaching modern languages for specific purposes requires investigating the interaction of language and socio-cultural aspects, the knowledge of which predetermines successful acquisition of intercultural competence by the students. The lifestyle of any community is shaped by the way people use their language and people in various cultures use languages differently. So one of the challenging issues for Russian students within an English context is investigating disparities in language use. Meanwhile students should bear in mind that these disparities are culturally determined.

The disparities that are concealed in the Russian and English speaking cultures maybe damaging for cross-cultural business communication and that explains why students should be motivated to thoroughly analyse and study these disparities in language use and in cultures. This might be helpful to them in a more successful acquisition of intercultural competence skills.

**Politeness strategy**
To avoid any misunderstanding in intercultural relationships, Russian students should primarily be given an explicit statement of English values and ethos. One of the most distinct features of the English people is their ability to observe politeness strategy. Karen Hewitt, Oxford university professor, in her book “Understanding Britain Today”, which is specially written for the Russian readers, gives a few generalizations about the British and their social priorities. Thus prof. Hewitt observes: “Foreign students
learn that you must not use a simple imperative when you are in England. ‘Sit down’ sounds very rude because it is an order. But strangely, ‘Sit down please’ does not sound much better. Both of them are orders, and we resist orders just as we resist trying to order other people to do things. So I might say, ‘Would you like to sit down?’ or ‘Why don’t you try that chair which is more comfortable than it looks’. Each sentence is shaped to allow the other person to say, ‘Thank you, but I don’t want to sit down’ or ‘I would prefer a more comfortable chair’. In other words, my conversation, at a subconscious level is always taking into account the fact that the other person may not wish to do what I suggest and that person should be offered a polite way to refuse my proposal.” (2009; 298).

Why do the English use language in this way? “The answer — and here we are getting to the heart of the matter — is because the English are trained from an early age to judge and assess social responses” (Hewitt, 2009; 299). For instance, the English when discussing with somebody, his/her employment try to avoid the direct question of payment: “Is your sister well-paid? How is it from the money point of view? In the same situation the Russian person tends to ask directly: “How much does your sister earn? What is her salary?”. Asking the details of payment is a taboo in UK. People in the English speaking communities are inclined to encourage tact, sympathy and respect in reference to other people. T.Scarrot comments on politeness strategy in the English community: “In to-day’s mad world, politeness is more important than ever…. being polite and considerate should be a top priority” (2000, 49). Social priorities in the English speaking communities are clearly reflected in their language (see Leo Jones, 1989; Jon Blundell, 1992).

1. Situational language — speech etiquette

It is indisputable that the task of a teacher of a foreign language is to examine the extent to which language communities differ in their application of politeness principle (PP). Priorities should be given to introducing the situational language in the teaching process which demonstrate extreme diversity of the speech etiquette in the English and Russian communities:

In a shop:
— Shop assistant — Can I help you Madam/Miss?(Могу я вам помочь?)
— Russian speaker — Нет, спасибо!(No, thanks!)
— English speaker — Oh, thank you very much. I’ll just have a look around on my own. Maybe later?

The response of the Russian customer sounds too abrupt and somewhat negative, lacking the assessment of the positive social response of the saleswoman.

Politeness Strategy in the British culture, as well as the diversity if its verbal expression, might as well be useful for Russian students of English to be learned as value one perhaps. One of the striking features of the
English social behavior from the point of view of verbal politeness is the ability to avoid direct imposition either in conditional requests or imperatives. People in the English-speaking cultures are very sophisticated in expressing requests in the most polite way.

At the library:
— English reader — **Could I possibly have this book for a couple of days?**. I need it awfully.
— Russian reader — ВЫ не можете дать мне эту книгу на два дня? (**Can’t you give me this book for two days?**)  
The phrase “can’t you give me the book” sounds to the English librarian impolite and even aggressive because of the negation in it (which is a norm for the Russian language). In fact, it is a **Face Threatening Act (FTA)**, see the details in P.Brown and S.Levinson, 1994). In this case the English-speaking person will try and mask the imposition by employing a variety of indirect illocutions: *Can/ could I ask you to give me this book?; Could I possibly ask you…?; I wonder if you could give me….?; Would it be all right / o’key if I ask you…?, etc.* Politeness strategy exploits here the Maxim of Relation (“Hinting Strategy” according to G. Leech, 1983). As we see, in the English-speaking communities people tend to be more apologetic and prefer not to reveal their true feelings, but mask them instead with verbal politeness. It is quite important for the Russian students of English to realize that lack of politeness strategy in the speech of an interlocutor may be associated with aggressiveness by the members of the English — speaking community.

2. Imperatives in requests

Unlike Russian community people in UK tend to avoid the direct imposition in their speech. For instance, English mothers always find a good excuse to make their kid help her about the house: “Please, could you just wash it up? I am so tired”. So the request sounds less imperative. In the Russian families the kid is not requested to do something but usually gets an imperative command “Ann, go and wash up the dishes at once”.

English wives often apply to disguised imperatives when they want to make their husbands do something for them. Thus the phrase “David, would you like to have a cup of tea?” actually contains an implicit order (imposition) for her husband to go into the kitchen and put the kettle on.

3. Public imperatives-implicit imposition

In fact most officials in English communities prefer to stick to the strategy of disguised imperatives. They permanently rephrase messages in public imperatives by employing specific periphrastic expressions that soften what they want to emphasise and make it sound less direct. There is a lot of psychology about it when people don’t want to be told what to do or what to refrain from doing. In other words, the application of disguised imperatives in a statement/request/notice/announcement reduces the level of imposition.
It makes the implicit imposition (contained within the semantic structure of the message) sound milder, vague, less blunt or disagreeable:

The strategy of disguised imperatives is extremely popular in notices and announcements used by English community for most public places like cafes, restaurants, movies, museums, gyms, pubs, etc. They usually illustrate an amazing variety of the verbal expression carrying implicit imposition. Compare the variants:

- Собаки запрещены! (Dogs are prohibited! — Russian)
- In the interest of hygiene No Dogs! (English)
- Не курим! (No smoking! — Russian)
- This is a no-smoking area. Thank you for your cooperation. (English)
- We are a no smoking school. Your cooperation is appreciated (English)

The only exception of the usage of the direct imperatives may be explained by the security needs; they may contain strong but justified epithets like:

- Don’t be an idiot! Keep off the railways! (Edinburgh railway station)

**Euphemisms**

Students should be also informed that the interaction of languages within the socio-cultural context is often predetermined by the usage of buzz words and social jargons (euphemisms) the so-called periphrastic expressions that make the implicit imposition or request sound milder, vague, less blunt or disagreeable. Such usage might reveal social attitudes in the communities and seek to put a finer gloss on the relationship. The use of euphemisms helps people to avoid offensive overtones and upgrade the social status of the people of the community: inner city area, which stands for slums, is used in a newspaper and journalistic style; inexpensive stands for cheap; not salubrious stands for unhealthy; common is a euphemism for working class; urbanized society stands for poor people; clerical officer is a periphrasis for a secretary; Afro-American for black; senior citizens for old people, retired for a pensioner, etc.

**References:**

Под элективным курсом в высшей школе нами понимается курс, построенный с учётом межпредметных связей, по соответствующему профилю обучения, который предоставляет студентам широкий спектр возможностей для интенсивного изучения не одного, а сразу нескольких предметов в рамках своей будущей профессии, а также самостоятельного углубления специализации в контексте будущей практической деятельности обучающихся.

Методическая концепция элективного курса английского языка по профилю специальности в свете личностно-ориентированного образования предусматривает оптимальное сочетание и гибкое взаимодействие традиционной и инновационной технологий, что является методологическим ориентиром в обучающей деятельности преподавателя. Традиционная технология обучения помогает студентам закрепить и воспроизводить учебный материал, тогда как инновационная образовательная технология предполагает переход к активным методам и формам обучения, активизируя познавательную деятельность, повышая самостоятельность, способствуя творческому осмыслению учебного материала, а также приобретению опыта практического применения учебного материала в ситуации общения.

Специфика содержательно-целевого и технологического компонентов универсальной модели элективного курса ИЯ по профилю специальности задаёт общий профиль образовательной стратегии, лежащей в основе организации данного курса. Как показано в исследовании, элективный курс иностранного языка полностью базируется на стратегии организации, названной в работе стратегией
“снизу — вверх”* (“down — up strategy” или “bottom — up processing strategy”). Это отличает элективный курс от традиционных занятий по ИЯ, как правило, воплощающих в практику стратегию “сверху — вниз” (“up — down strategy” или “top — down processing strategy”), когда в основном преподаватель определяет цели, содержание, формы, методы, приемы и средства обучения, ориентируясь на среднестатистические потребности студентов и работодателей.

Ключевые слова: Элективный курс, профиль специальности, межпредметные связи, личностно-ориентированное образование, технологический компонент, стратегия “снизу — вверх”.

Разработка курса и организация профильно-ориентированного обучения иностранному языку предполагает обязательный учёт потребностей студентов, оказания им методической помощи в изучении языка и создании, таким образом, условий для успешного достижения овладения профессиональной коммуникативной компетенцией.

Формирование компетенций достигается при создании определенных условий обучения, которые непосредственно связаны с условиями и целями обучения. Под условиями обучения мы понимаем всю совокупность факторов, влияющих на процесс обучения овладения ИЯ [2, с.156]. Разный характер условий обучения предмету в принципе исключает возможность создания универсального метода обучения, который бы “устраивал” всех обучающих и обучаемых. Во-первых, условия обучения определяют разную целевую направленность того или иного курса обучения ИЯ. Во-вторых, на выбор метода (как совокупность приемов обучения) и его эффективность влияют разные ситуации изучения ИЯ.

С нашей точки зрения только всесторонний анализ ситуации в ее социально-экономическом и политическом контекстах, в соответствии с которыми выстраивается методическая система, дает возможность осмыслить новые тенденции в обучении предмету применимо к современным реалиям общественной жизни.

Рахманов И. В., определяя условия обучения, обращает внимание на ряд существенных вопросов: кого учить, с какой целью, какому языку, т.к. это чрезвычайно важно при выборе метода обучения, ибо каждый метод при определенных условиях обладает определенной объективной ценностью [2, с. 136].

Мы считаем, что элективные курсы по иностранному языку, в частности, английскому языку, который сохраняет приоритет по отношению к другим иноязычным языкам, необходимо проводить в основном на старших курсах Вузов, т.к. именно на 4–5 курсах студенты начинают более четко дифференцировать цели, которые они
преследуют, обучаясь определенной специальности. Элективные курсы должны быть разработаны с учетом требований, которые выдвигают студенты исходя из особенностей своей будущей профессии.

Основной задачей преподавателя при разработке элективного курса английского языка по профилю специальности является удовлетворение различных потребностей студентов. Например, при обучении профессио-нальным видам перевода студенты могут испытывать необходимость освоить различные виды перевода, такие как: перевод с листа, последовательный перевод, перевод-аннотацию, перевод с элементами реферирования и т.п. В этом случае программа элективного курса английского языка должна быть построена на основании целей, преследуемых студентами.

Таким образом, при разработке элективного курса английского языка следует обеспечить все необходимые условия, чтобы программные цели обучения иностранному языку превратились в мотив деятельности изучающего иностраннный язык, а цели обучения были осознаны и восприняты студентами, как свои собственные. Лучшим вариантом реализации и осознания целей было бы столкнуть учащихся с условиями будущей профессиональной деятельности и сформировать у них осознанную потребность овладения иностранным языком.

Работая над моделью организации элективного курса английского языка по профилю специальности, применимой для обучения студентов старших курсов неязыковых вузов, в частности, технических вузов, мы ставили перед собой задачу описать отличие целей обучения иностранному языку в рамках элективного курса от базового уровня для более полной характеристики элективного курса. Успешному овладению иностранным языком не способствуют некоторые особенности организации учебного процесса в неязыковых вузах (ограниченная сетка часов, отсутствие современных учебников, недостаточное использование технологий мультимедиа, низкий уровень мотивации студентов). Для того чтобы выявить различия между базовым и элективным курсом были сопоставлены образовательный стандарт, а также примерная программа для базового уровня и элективного курса по иностранному языку.

Для обеспечения усвоения отобранного содержания обучения необходимо либо опираться на одну модель процесса обучения, либо использовать их в интеграции (второй вариант является более предпочтительным). К таким моделям относятся:
— контекстное обучение, которое предполагает интеграцию различных видов деятельности студента в условиях, приближенных к реальным, и нацелено на увеличение активности студента за счет роста доли практической работы;
проблемное обучение, которое изменяет характер учебного труда студента с репродуктивного на продуктивный, творческий, направленный на самостоятельный поиск как самой профессионально значимой проблемы, так и путей её решения;

имитационное обучение, которое построено на использовании игровых и имитационных форм и служит повышению роли активных методов обучения иноязычной профессиональной коммуникации;

обучение с использованием технологий мультимедиа, которое обеспечивает широкий доступ к образовательным ресурсам, повышая уровень самостоятельности обучающегося за счет применения информационно-коммуникативных средств и технологий.

По сравнению с традиционным курсом ИЯ в рамках элективного курса создаются потенциально более высокие возможности переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в ситуацию профессиональной деятельности, создания творческой учебной среды, способствующей формированию направленности на творческую профессиональную деятельность. Это обеспечивается благодаря использованию активных методов обучения.

Особое место среди активных методов обучения занимает метод проектов, позволяющий максимально интенсифицировать самостоятельную деятельность студентов. Данный метод позволяет студенту или группе студентов средствами иностранного языка получить в ходе интенсивного научного, научно-практического поиска прагматически значимый результат решения профессионально значимой и личностно обусловленной проблемы. При этом студент сам регулирует свою поисковую деятельность: определяет проблему, выдвигает гипотезы её решения, выбирает методы исследования, определяет способы оформления конечных результатов, занимается сбором, систематизацией и анализом полученных данных, защищает полученное решение.

При реализации целей элективного курса английского языка по профилю специальности необходимо использовать также другие активные методы и приёмы обучения, которые способствуют изменению характера учебного труда студента с репродуктивного на продуктивный, творческий: проблемные вопросы, ролевые и деловые игры, проведение дискуссий и диспутов, творческое обсуждение прочитанных текстов и т.д. Все эти виды деятельности предоставляют студентам широкие возможности для включения в ситуацию, с которой они могут встретиться в своей будущей практической деятельности. Кроме того, они моделирует систему отношений, характерных для профессиональной деятельности студентов.
Специфика содержательно-целевого и технологического компонентов универсальной модели элективного курса ИЯ по профилю специальности задаёт общий профиль образовательной стратегии, лежащей в основе организации данного курса. Как показано в исследовании, элективный курс иностранного языка полностью базируется на стратегии организации, названной в работе стратегией “снизу — вверх” (“down — up strategy” или “bottom — up processing strategy”). Это отличает элективный курс от традиционных занятий по ИЯ, как правило, воплощающих в практику стратегию “сверху — вниз” (“up — down strategy” или “top — down processing strategy”), когда в основном преподаватель определяет цели, содержание, формы, методы, приемы и средства обучения, ориентируясь на среднестатистические потребности студентов и работодателей. Стратегия “bottom — up processing strategy была имплантирована нами на элективный курс.[1,с.75] В элективном курсе ИЯ по профилю специальности возникает возможность реализации индивидуально обусловленных потребностей студентов, которые к старшему этапу обучения имеют четкие представления о будущей профессиональной деятельности, о сферах применения иностранного языка при межкультурных профессиональных контактах и полностью осознают необходимость совершенствования тех или иных сторон своей иноязычной коммуникативной и профессиональной компетенции. Именно на старших курсах студенты испытывают острую потребность в профессиональном самовыражении.

Список литературы:

Сведения об авторе: Гуреева Анна Витальевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры английского языка №4 МГИМО МИД России; email: anvitgur@yandex.ru

TECHNOLOGICAL COMPONENT OF ESP COURSE MODEL (FOREIGN LANGUAGES)
Anna V. Gureeva
PhD, Senior Lecturer, English Language Department No. 4, MGIMO University; email: anvitgur@yandex.ru
Abstract

This course can be rated as one of ESP courses (English for special purposes) for final year students.

In our opinion ESP course is a course built with the consideration of interdisciplinary connections and students’ specialization. This course can provide students with vast opportunities for studying several subjects, connected with their future profession. Students can get additional motivation by expanding their specialization in practical aspects.

Methodical concept of the ESP course in view of person-centered approach provides good combination and flexible synergy of traditional and innovative technologies, which is the methodological guideline in teaching. Traditional technologies help students to consolidate and reproduce the course material whereas the innovative teaching technology implies the transition to active methods and forms of education, activating cognitive approach, increasing independence of students, gaining experience in practical application of training material in communication. The course helps to interpret the training material creatively.

The specific feature of content and technological components of the universal ESP course model defines the general profile of educational strategy, underlying this course. According to the research the whole course is based on special strategy, called “down-up” strategy * (“down — up strategy” or “bottom — up processing strategy”). This feature differentiates the ESP course from traditional classes which implement “up — down” (“up — down strategy” or “top — down processing strategy”), when in general the teacher determines the aims, contents, methods and techniques of presenting material, taking into consideration average students’ demand.

Key words: ESP courses, interdisciplinary connections, specialization, person-centered approach, synergy of traditional and innovative technologies, transition to active methods and forms of education, cognitive approach, down — up strategy, bottom — up strategy, up — down, top — down processing strategy.

References:

Политические интервью программы HARDTALK как средство формирования профессиональной иноязычной компетенции студента-международника

Т. Е. Доброва, М. Ю. Копыловская, А. А. Успенская
Санкт-Петербургский государственный университет

Аннотация
В статье анализируется лингвопидактический потенциал политических интервью программы HardTalk для обучения профессиональному английскому языку студентов-международников. Авторы статьи представляют результаты исследования содержания видеоматериалов программы, используемой для формирования профессионально-значимых междисциплинарных компетенций как компонентов профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в процессе киберсоциализации профессиональной языковой личности.

Ключевые слова: лингвопидактический потенциал видеоматериала политического интервью, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональная киберсоциализация, межкультурная компетенция, информационная компетенция.

Основной целью обучения иностранному языку в системе высшего образования является формирование профессиональной иноязычной компетенции. В силу того, что английский язык обеспечивает не только кросс-культурную, но и межкультурную коммуникацию, именно на долю преподавателей английского языка ложится задача сформировать ряд других не менее значимых компетенций в рамках профессиональной англоязычной компетенции: прежде всего, межкультурную и информационную компетенции.

На занятиях по английскому языку задача формирования межкультурной компетенции решается за счет изучения лингвистических и экстраперсональных особенностей межкультурной коммуникации. В связи с этим необходим лингвистический опыт, аккумулируемый за счет погружений в языковую среду. Такой учебной языковой средой, с нашей точки зрения, являются видеоматериалы, которые в нашем случае содержат политический дискурс, представленный в форме интервью.

Именно эти материалы актуальны для нового поколения студентов, переживающих одну из ступеней социализации, а точнее, как характеризует этот процесс в современных условиях В. А. Плешаков, 
киберсоциализации — социализации в киберпространстве Всемирной сети [3, с. 7].

Видеоматериалы, являющиеся частью медиапространства Всемирной сети, способны повысить качество языкового образования, так как обладают нелинейными характеристиками и могут создавать условия для нелинейных способов извлечения информации, свойственных поколению digital natives (“цифровых аборигенов”) [2, с. 167–177].

Для решения задачи формирования межкультурной компетенции интерес представляют стратегии коммуникации, которые используются ведущими программы HardTalk и ее гостями. В процессе интервью ведущим удается заставить своих гостей отвечать на острые вопросы, при этом не переходя определенную грань во избежание открытого конфликта.

С точки зрения теории “лингвистической вежливости”, П. Брауна и С. Левинсона, эти стратегии олицетворяют понятие “вежливость” и сводятся к использованию всех возможных социальных средств для того, чтобы все участники коммуникации чувствовали себя комфортно в процессе этой коммуникации [5].

Применительно к политическому интервью эти стратегии, как правило, реализуются в высказываниях, в которых проявляется преувеличенный интерес к собеседнику, и в стремлении избегать открытого несогласия. Ведущим программы HardTalk удается избежать прямого конфликта за счет смягчения категоричности утверждения — в частности, за счет использования определенной модальности в императивных высказываниях.

Например: Hang on, I have to stop you.

Начало фразы, представляющее прямую угрозу негативному лицу собеседника, смягчается последующим уточнением и, таким образом, угроза становится менее явной. Используются безличные конструкции, также снижающие угрозу как позитивному, так и негативному лицу собеседника.

Например: There is still a need for the civil rights movement.

Той же цели служит использование в устной речи конструкции Complex Subject: They appear to be completely impotent.

Примером стратегии вежливости, которая одновременно является моделью речевого поведения в ходе межкультурной коммуникации носителя английского языка и не-носителя, имеющего ярко выраженный акцент или нечеткую артикуляцию, служит поведение ведущих. Ни один из ведущих не поправляет лексико-грамматические погрешности собеседника, а добивается понимания путем дополнительных вопросов или перефразирует утверждение говорящего (преподавателю, тем не менее, следует обращать внимание на случаи несоответствия языковой norme).
Одной из основных задач преподавателя является привлечение внимания к нормативно-адекватной дискурсивно- и профессионально-значимой лексике, поскольку даже на высоком уровне языковой подготовки, свойственной студентам-международникам, их основной проблемой является нехватка лексических языковых средств для презентации своих предметных знаний. Кроме того, богатый вокабуляр обеспечивает необходимый уровень коммуникативной компетенции, лежащий в основе компетенции информационной [4, с. 28–36].

Политические интервью HardTalk позволяют расширять профессиональный тезаурус международников и формировать лексические навыки на основе пяти основных групп лексических единиц:
1. **Частотные лексические единицы** различных тематических областей, составляющих профессиональную компетентность международников, представленные: общеупотребительными словами, распространенными в данной сфере, терминами и узуально-шифрованными словосочетаниями.
2. **Кросс-тематическая лексика**, широко используемая в публицистических текстах, включающая отдельные слова и устойчивые коллокации публицистической речи [1, с. 111].
3. **Фразеологизмы**.
4. **Культурноспецифичная лексика**, для понимания которой требуется фоновое знание экстравербистического характера или знание прецедентного текста [1, с. 115].
5. **Организационные формулы диалога** — не обязательно клишированные единицы, но тем не менее достаточно устойчивые для того, чтобы организовывать обучение им по тем же принципам, что обучение лексике.

Таким образом, политические интервью программы HardTalk обла- дают огромным лингводидактическим потенциалом для формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, а также позволяют развивать умения и навыки, входящие в состав межкультурной и информационной компетенции специалистов-международников в процессе их профессиональной киберсоциализации.

Список литературы:

Сведения об авторах:
Татьяна Евгеньевна Доброва, к.ф.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; email: tatyanadb@yandex.ru
Мария Юрьевна Копыловская, к.п.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; email: m.kopylovskaya@spbu.ru.
Анна Александровна Успенская, к.п.н., старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; email: a.a.uspenskaya@gmail.com

HARDTALK POLITICAL INTERVIEWS IN FOSTERING ESP COMPETENCE OF INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS
Tatyana E. Dobrova
PhD in Philology (candidate of philological science), Associate Professor, Saint-Petersburg State University; email: tatyanadb@yandex.ru

Maria Y. Kopylovskaya
PhD in Language Education (candidate of pedagogical science) Associate Professor, Saint Petersburg State University; email: m.kopylovskaya@spbu.ru

Anna Alexandrovna Uspenskaya
PhD in Language Education (candidate of pedagogical science), Senior Lecturer, Saint Petersburg State University; email: a.a.uspenskaya@gmail.com

Abstract
The article is devoted to the analysis of ESP teaching potential of such a video material as political interviews of BBC broadcast HardTalk programme for the students of International Relations. The authors present the result of their research into linguistic and extra-linguistic properties of the discourse of HardTalk interviews in mp4 format and their value for the students from the viewpoint of fostering ESP competence and the opportunities to develop skills pertaining to such multidisciplinary competences as intercultural competence and information competence in the process of cybersocialisation of professional language identity in the English language as lingua franca.
Key words: EFL methodology potential of a political video-interview, ESP communicative competence, professional cybersocialisation, intercultural competence, information competence.

References:

“Научная презентация” как педагогическая технология:
опыт организации профессионально-
ориентированного обучения английскому языку
по направлению “Лингвистика
и межкультурная коммуникация”

В. А. Дугарцыренова
Национальный исследовательский университет
“Высшая школа экономики”

Аннотация
В работе рассматривается пилотный опыт организации профессионально-ориентированного обучения английскому языку на основе предлагаемой педагогической технологии “Научная презентация”, призванной усилить профессиональную и науч-
ную компоненты курса английского языка для специальных целей (English for Specific Purposes — ESP) для студентов направления подготовки “Лингвистика”. Рассматриваемая технология подразумевает такой отбор содержания, средств, методов, организационных форм обучения и оценивания учебной деятельности учащихся, которые могут способствовать развитию у них научного аппарата, умений критического анализа, презентации и обсуждения междисциплинарной проблематики, актуальной для профессиональной деятельности будущих специалистов в области лингвистики, лингводидактики, теории и практики межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** методика преподавания иностранных языков, английский язык для специальных целей, международные научные публикации, лингвистика и межкультурная коммуникация, лингводидактика.

Отбор содержания и методов обучения в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку (ИЯ) нередко сопровождается рядом трудностей как в условиях неязыковых, так и языковых вузов. Проблему прежде всего представляет определение задач обучения иностранному языку (ИЯ) с учетом требований образовательных стандартов для отдельного направления и профиля подготовки, особенностей реализации этих требований в отдельном вузе и, наконец, специфических потребностей и предпочтений целевой учебной группы на том или ином этапе обучения [3]. Другая проблема состоит в поиске учебных пособий, которые бы удовлетворяли всем этим требованиям.

Опираясь на наш опыт проведения у студентов 3 и 4 курсов отделения “Лингвистика и межкультурная коммуникация” (факультет иностранных языков и регионаоведения МГУ) предметного курса “Практикум по межкультурной коммуникации” и курса английского языка для специальных целей (English for Specific Purposes — ESP), а также учитывая результаты анкетирования учащихся по итогам проведения языкового курса, на этапе проектирования второй части курса (8-й семестр), мы выделили приоритетные задачи профессионально-ориентированного обучения английскому языку применительно к данному контингенту учащихся:

— закрепление понятийного и терминологического аппарата в области лингвистики и межкультурной коммуникации на основе специализированных текстов;

— развитие умений использования ИЯ как инструмента для организации критического обсуждения профессионально значимых тем и проблем.
Для достижения этих задач в основу курса было решено положить педагогическую технологию, условно названную нами “Научная презентация”. Она представляет собой целенаправленный процесс отбора профессионально значимой проблематики, представленной в специализированных текстах — международных англоязычных научных публикациях, организации ее углубленного изучения и предъявления учащимися в жанре научной презентации, а также обеспечение ее обсуждения со всеми субъектами учебного процесса.

Выбор научной публикации как основного вида учебных материалов в рамках описываемой технологии обусловлен следующими факторами:
— новизной и актуальностью предложенной в научных публикациях тематики;
— аутентичностью и высокой степенью проблемности рассматриваемой темы;
— возможностями для получения информации о степени разработанности проблемы (в частности, в ходе изучения раздела “Review of Literature” — обзор литературы по проблеме);
— возможностями для углубленного анализа и обсуждения содержания и результатов научного исследования в контексте ранее полученного опыта и теоретической подготовки в области лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации;
— возможностями для ознакомления учащихся с базовыми понятиями методологии научного исследования в рамках международных стандартов;
— возможностями для демонстрации использованных в работах методов исследования, процедур сбора, обработки и интерпретации научных данных;
— возможностями для анализа особенностей организации и лингвистического оформления результатов научного исследования, предполагающими более углубленное изучение специфики употребления научной и профессиональной терминологии в конкретных сферах.

Каждое исследование представляет собой своего рода кейс, посвященный решению той или иной исследовательской задачи (например, опыт межкультурного взаимодействия преподавателей Южноафриканского университета и студентов Суданского университета и его интерпретация на основе параметров культуры, предложенных Г. Хофстеде).

Публикации были предложены учащимся в неадаптированном виде в порядке от наименее к наиболее сложным по содержанию и уровню восприятия учащимися вводимых научных понятий. Их проблематика затрагивает следующие темы:
— понятие межкультурной компетенции;
— понятие межкультурной личности;
— саморефлексия (self-reflection) как необходимое умение специалиста по межкультурному общению;
— дифференциация культур по системам ценностных ориентаций (Ф. Клахкон и Ф. Стродтбек);
— роль кросс-культурных тренингов в контексте МКК;
— культурно-обусловленные различия в коммуникативных стилях;
— различия в академических культурах (на примере США и Великобритании);
— понятие культурной адаптации: закрепление ментальных структур (schemas) в ходе адаптации;
— индустрия кино как “кузница” гендерных стереотипов;
— адаптация стереотипов в процессе межкультурного общения в телекоммуникационных проектах;
— особенности невербального общения в отдельных культурах;
— диалог и конфликт культур на уроках ИЯ;
— поликультурная образовательная среда: проблемы интеграции представителей этнических меньшинств.

Использование научных публикаций, отобранных преподавателем, позволяет выстроить учебный процесс на основе различных форм взаимодействия субъектов обучения (индивидуальной, парной, групповой) в рамках следующих этапов внеаудиторной и аудиторной деятельности:

на этапе подготовки к презентации и обсуждению научной проблемы:
— детальное чтение публикации в целях изучения научной проблемы, поставленной автором, результатов ее решения в единстве содержательного и организационного аспектов (в частности, с точки зрения доказательности и обоснованности автором научных выводов и особенностей их языкового оформления);
— критический анализ практической значимости результатов исследования в контексте обшей темы и в его связи с познавательными интересами учащихся и их личным опытом изучения темы / проблемы на предыдущих этапах обучения;
— составление глоссария ключевых терминов (минимум 10), используемых в работе и необходимых для презентации и обсуждения результатов исследования;
— подготовка по рекомендациям преподавателя письменного анализа работы каждым из двух докладчиков (сдаётся преподавателю в начале занятия);
— отбор наиболее значимых результатов исследования и их организация в жанре научной презентации с помощью адекватных языковых средств;
— подготовка по рекомендациям преподавателя презентации статьи в паре с партнером (с привлечением средств визуальной наглядности) — роль и функции каждого на этом этапе определяются самими партнерами;
— подготовка докладчиками вопросов к слушателям для дальнейшего обсуждения проблематики статьи в контексте результатов работы и вне этого контекста;

на этапе презентации научной статьи на занятии:
— презентация статьи двумя докладчиками;
— коллективное обсуждение проблематики статьи по подготовленным докладчиками вопросам (преподаватель может задавать дополнительные вопросы);
— рефлексивный самоконтроль успешности выполнения всего задания на базе подготовленных преподавателем вопросов;
— критическое осмысление ценности представленной работы (и её обсуждения) слушателям применительно к их индивидуальным познавательным потребностям.

Таким образом, вовлекая всех участников учебного процесса в различные формы взаимодействия, рассматриваемая технология совмещает в себе черты метода дискуссии, кейсового и проблемного обучения и обеспечивает развитие следующих умений:
— актуализация теоретических знаний и межпредметных связей учащихся на стыке пограничных тем в области лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации в ходе группового обсуждения профессионально значимых тем;
— обоснованное использование ключевых понятий, связанных с предложенной проблематикой, и соответствующего терминологического аппарата;
— критический анализ и интерпретация результатов и практической ценности предложенных научных исследований;
— письменное оформление результатов анализа исследований с помощью соответствующих средств академического и научного функциональных стилей;
— подготовка научной презентации по содержанию научной статьи как превалирующей формы учебной деятельности и продукта речевой деятельности учащихся;
организация групповой дискуссии на базе сделанного сообщения (научной презентации).

Хотя преподаватель предъявляет проблему для углубленного изучения и обсуждения, представляя ее в контексте научной публикации, анализ этой проблемы и ее дальнейшая презентация и обсуждение с аудиторией производятся самими учащимися, что повышает их активность и самостоятельность в обучении.

Логическим продолжением этапа презентации предложенных преподавателем статей в рамках рассматриваемой технологии является переход учащихся к изложению хода и результатов (хотя бы предварительных) собственного научного исследования — курсовой работы, что подразумевает индивидуальную подготовку и требует активизации полученных знаний и умений.

С другой стороны, необходимо отметить, что жанр научной презентации на основе научной публикации предъявляет повышенные требования к студентам не только в плане владения ими профессиональной терминологией в рассматриваемой профессиональной области и дискурсивными средствами для презентации и обсуждения результатов аутентичного научного исследования, но и понимания логики изложения данных результатов ее автором, осмысления теоретической и практической значимости работ для удовлетворения их личных познавательных запросов в контексте изучения общей темы (например, культурной адаптации) и ракурса ее рассмотрения в конкретной работе (опыт и трудности культурной адаптации тайваньских сотрудников международных гуманитарных организаций, оказавшихся по распределению в другой стране). Эта проблема требует разработки немаловажного компонента учебно-методического обеспечения учебного процесса — упражнений, заданий и рекомендаций, позволяющих уделять внимание не только формированию умений подготовки научного сообщения на ИЯ, но и ознакомлению с ключевыми понятиями методологии научного исследования, оформленного по международным требованиям. Для решения этой задачи на базе англоязычной методической литературы [1; 2] нами были подготовлены и проведены вводные интерактивные лекции, а также составлены краткие конспекты (рассылались учащимся) и задания, знакомящие учащихся с ключевыми понятиями в области методологии научного исследования в рамках первых двух недель эксперимента (до начала работы учащихся над презентацией статей).

Безусловно, определенные требования предъявляются и к преподавателю не только в плане теоретической подготовки в рассматриваемой профессиональной области в целях отбора проблематики содержания обучения и конкретных научных работ и ее обсуждения на последующих этапах, но и в плане подготовки учащихся
к восприятию, критическому анализу и обсуждению результатов исследования с помощью соответствующих методических средств и форм работы.

В целом описываемая технология как один из способов усиления профессиональной и научной направленности учебного процесса в курсе ESP может способствовать развитию умений, необходимых для решения таких “макрозадач”, как написание, оформление и защита на изучаемом языке результатов авторских научных исследований (курсовый, а затем дипломной работ) или сдача государственного экзамена на завершающем этапе обучения в языковых вузах, требующего в отдельных случаях подготовки научного сообщения об организации и результатах квалификационной работы на изучаемом языке.

Как показали результаты анкетирования учащихся и анализа их сообщений по завершении пилотного проекта, а также наблюдения преподавателя, фиксируемые им в письменном виде в конце каждого занятия, в результате использования рассматриваемой технологии применительно к значительной части учащихся были отмечены:
— расширение терминологического словаря в области лингвистики и межкультурной коммуникации;
— понимание особенностей употребления ключевых понятий в области методологии научного исследования при презентации результатов исследования;
— повышение уровня понимания ценности исследования и его слабых сторон, в том числе с точки зрения методологии его организации и лингвистического оформления;
— признание новизны предложенного подхода для практики анализа научных работ на профессионально-значимые темы и их презентации с использованием адекватных для данного жанра дискурсивных средств;
— осознание необходимости знаний о специфике международных требований к проведению научных исследований в их профессиональной области;
— более высокая степень вовлеченности в различные формы деятельности менее активных студентов;
— повышение уровня автономности студентов.

С другой стороны, использование “Научной презентации” в учебном процессе по ESP представляется целесообразным при условии владения учащимися ИЯ на уровне не ниже С1, достаточно высокой степени их интеллектуальных притязаний к глубине проникновения в проблематику профессиональной области и психологической готовности к работе с большим объемом научных текстов.
Abstract

The paper discusses the design and implementation of an English for Specific Purposes course offered to 4th-year Linguistics and Intercultural Communication majors at Lomonosov Moscow State University (Faculty of Foreign Languages and Area Studies, 2014). Drawing on a selection of domain-specific texts (authentic research reports from professional journals in the fields of linguistics, intercultural communication, and foreign language education), tasks, and activities, the proposed instructional design (named “Scientific Presentation”) aims to promote students’ knowledge of the field’s terminology and concepts and to facilitate the acquisition and development of professional skills related to their future careers in Linguistics and intercultural communication.

Keywords: English for Specific Purposes, instructional design, research articles, linguistics, intercultural communication, and foreign language teaching.

References:
Implementation of Internet in ESP Classes for Students of General and Dental Medicine

Bozena Dzuganova
Jessenius Faculty of Medicine, Comenius University, Martin, Slovakia

Abstract
The youngest generation of medical students studying at Jessenius Faculty of Medicine in Martin (Comenius University in Bratislava) is dependent on use of the latest technical conveniences. They are time aware and want to learn quicker and get deeper into the subject matter in a shorter time than it was usual a few decades ago. They prefer to follow and listen to a recorded article instead of reading the text by their own. We teachers of foreign languages decided to take advantage of this tendency and implement internet into our ESP classes in all programmes offered by our faculty. In my paper I would like to share my experience of use of Internet with other teachers teaching ESP.

Key words: dental medicine, ESP classes, general medicine, internet.

The purpose of this paper is not to investigate all possible Internet-based systems of teaching and learning and compare the effects of these Internet-based teaching systems with traditional textbook-based classroom methods of teaching and learning. Neither is it a manual of complex instructions on how to use computers and the Internet in ESP classes. I am no expert in computer and internet use. The main aim of this paper is to share my experience with the Internet and computer use with other teachers.

I have been learning English and German at the Jessenius Faculty of Medicine in Martin for twenty-five years. A lot has changed during these years in teaching and learning strategies. Lack of textbooks and teaching aids, lack of computers were successively replaced with all possible information technologies such as mobile phones, tablets, iPods, iPhones, computers of all kinds, the Internet and satellite broadcasting, etc. Young kids can hardly put the first simple sentences together; they are playing with computers, or use their first mobile phones.

We teachers of the generation when one computer was as large as one store building have to learn a lot to keep the pace with the youngest generation of students. Most of time we have to manage the computer and Internet use as self-learners because either we have too many duties to carry on (teaching, testing, examining, writing papers, collecting, selecting and creating new teaching materials, etc.) and too little time to take part in specialized courses, or the courses are too specialized and inapplicable for us at the very moment.
I can say that the youngest generation of students is dependent on use of the Internet and mobile phones. They nearly forget to speak to each other because they chat all the time with somebody else online. This situation has become a challenge for us — teachers. We are forced to keep pace with the modern, quick era and profit from the situation in favour of the students themselves. We have applied a reasonable amount of information technologies into the teaching process to achieve better results of students’ study. The progress in teaching results in students’ deeper knowledge of the subject matter, better familiarity with specialized English medical terminology, better reading and listening comprehension and improved communication skills.

The use of computers and the Internet in our faculty can be divided into several levels:

On the faculty level, students have access to faculty INTRANET where they can get all possible information about the faculty, its departments, workplaces, workers, study programmes, research programmes, services provided, international relationships and contacts. Via the Intranet they have access to MEFANET — an educational portal, where after registering they have access to lectures, tests and study material in a form of electronic textbooks.

In May, 2012 a Simulation Educational Centre was established. Its main aim is to provide the up-to-date methods and procedures in medical and healthcare education by means of situation simulations and virtual teaching. It has to help to improve the connection between theoretical training and clinical practice. It is equipped with models, simulators and educational software. The Centre closely cooperates with other institutes, clinics and departments of the faculty, as well as with foreign partners.

E-mailing: The whole faculty staffs (teaching as well as non-teaching) are open to public via e-mail post. E-mailing is the best way of keeping in touch with students and teachers. E-mails can be read anywhere and sent from anywhere. As students study in small groups of eight people, they usually create one common e-mail address and we communicate with the whole groups. If any student needs to solve his or her individual problems, so he or she uses his or her own e-mail address. E-mailing is for teachers an excellent way how to send supplementary teaching materials, assignments, results of testing, information about changes in schedule, substitutions of a course, etc.

The internet is an unlimited resource of information for students and teachers. Anything you may want to know or need to know about is online. Teachers can find suggestions, instructions, practical support, information, and materials in or via the Internet. In fact, using the Internet in the classroom makes a teacher’s life easier and more efficient. There are websites that provide an extensive list of Internet links designed to help teachers of reading and writing.
Search engines can be particularly helpful to teachers in finding almost any kind of information on the Internet. Teachers might want to try some of the following education-related and generalized search engines:

- www.bigchalk.com — Education search engine for students, teachers and parents
- www.education-world.com — General education search engine
- www.awesomelibrary.org — Search engine of carefully reviewed top 5% of education web resources
- www.yahoo.com — Major generalized web search engine
- www.allvista.com — Major generalized web search engine
- www.ask.com — Search engine which allows you to type in your question; includes a section for kids
- www.refdesk.com — Search engine for finding facts online
- www.google.com — Major and large generalized search engine
- www.metacrawler.com — Search engine which searches other search engines
- www.ilor.com — Major generalized user-friendly web search engine

Simons, K.: How can computers and the Internet help me as a classroom literacy teacher?

Pittsburgh LEADERS Staff Member

**Writing new teaching materials:** Two years ago we decided to prepare new teaching materials for students of two medical branches — general medicine and dental medicine. After a need analysis, we suggested topics of individual units, agreed the layout of a model unit, and suggested activities. Then we searched in the Internet for medical texts suitable for students of the first academic years. When appropriate texts to given topics were chosen, then the teachers had to prepare assignments to these texts. In the Internet we found nice illustrations, images, charts, graphs that provided other suggestions for speaking or writing activities, such as descriptions, discussions, exchange of opinions. The Internet provided us inspiration to prepare either our own quizzes to some topics or to use ready-made quizzes, such as e.g. http://quizlet.com/48173589/bones-of-the-skull-quiz-33-flash-cards/ into the teaching/learning process.

**Video-watching activities:** Keeping a Slovak idiom in mind: “It’s better to see something once than to read about it ten times” we looked for short educational videos in YouTube.com. A 3-minute video enables to understand the content of the topic easier and quicker that all the possible descriptions. The more senses are switch on during teaching and learning process the better educational results can be achieved. To draw the students to active video-watching, we prepared different work-sheets. Also soundless videos are a challenge for students, e.g. to write their own video script.

**Simultaneous reading and listening:** To improve communication skills in our students, we decided to apply the Internet in ESP classes for simultaneous reading and listening. In the Internet there are some websites
such as www.webmd.com with various medical texts explaining common diseases and their symptoms to general public. Many of these texts can be listened to just clicking on the Internet “sound icon”. This activity extremely improves listening comprehension and pronunciation. Students do not need to look for correct pronunciation of new medical terms in a dictionary. They learn it when listening to the text.

If this option is not directly available at the text in the Internet, the teacher can have the text converted into speech, using a conversion programme from www.fromtexttospot.com or other converting programmes. Here the listener can choose British or American variety of English, voice of a male or female speaker and also the speed of the reading. Again it is a task of the teacher to prepare while-listening and post-listening activities.

**PowerPoint presentations done by students:** In summer semester each student has to prepare a 15-minute PowerPoint presentation of a chosen medical topic and to present it in front of the classmates. Before the work on a project starts, the teacher is obliged to give students uniform and binding instructions. These instructions concern both the structure and content of the presentation. Each presentation has to be supplemented with a short video and it should include a short task for the audience, e.g. a short quiz, word puzzle, true/false statements, comprehension questions, etc.

Evaluating an oral presentation is not difficult, because every oral presentation has to have key components that are crucial for the success of the presentation. It is necessary for the teacher just to consider important factors such as confidence, quality, clarity, organization of the presentation and its real performance in the class.

**Conclusion**

The Internet is an exciting resource for teachers and student. Using the Internet can make teachers’ lives simpler and can provide more information and resources than ever available before. The Internet is a way for students and teachers to find certain information, to share their opinions with others, to find new friends, to travel around the world, to take part in on-line conferences, to immerse into the latest research and so on. When teachers become aware of how to find information online, they can help their students to find the way to this huge resource. This skill is useful to students not only for accomplishing their homework, but also as a survival skill in the modern workplace. The only negative side of the Internet is that it consumes a lot of time and one can get completely addicted on it.

**Acknowledgement**

At the end of my paper I would like to thank the organizers for the opportunity to come to Moscow. Thirty-five years ago when I was a fresh university graduate I took part in an exchange programme in the former Soviet Union. The programme was similar to the American “Work and
Travel” programme and I spent six nice weeks in the Soviet Union. Within the programme I visited Volgograd, Sochi, Moscow and Leningrad (Petersburg). Since that time I was dreaming of visiting these places once more. Now this dream has come true. And all this could be done thanks to the project: Dental Medicine — New Study Programme at Jessenius Faculty of Medicine financed by the Ministry of Education of the Slovak Republic and European Union structural funds, I participate in. Thanks a lot for opportunity to be here with you.

References:

About the author:
Bozena Dzuganova
Lecturer, Jessenius Faculty of Medicine, Comenius University, Martin, Slovakia; email: dzuganova@jfmed.uniba.sk

Опыт работы по организации учебного курса:
английский язык для российских преподавателей технических дисциплин

Г. Ш. Закирова
Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева — КАИ

Аннотация
Изучение и преподавание ESP (Английский для специальных целей) в реальных условиях является предметом пристального внимания преподавателей КНИТУ-КАИ. Поэтому цель нашего исследования — изучить, насколько эффективен разработанный нами коммуникативный курс: отвечает ли он профессиональным языковым потребностям слушателей и влияет ли на формирование знаний, умений и навыков. Следовательно, курс был разработан для расширения умений и навыков речевой деятельности на английском языке в рамках профессионального общения.

Во-первых, мы определили цели и задачи нашего курса вместе с преподавателями технических дисциплин и научными работниками.
Было заострено внимание на необходимости личной ответственно- 
сти слушателей за обучение. Во-вторых, нами были изучены резуль- 
tаты деятельности обучающихся в разных академических ситуациях: 
это и мини-диалоги на конференциях, и презентации, и компрессия 
научно-технических текстов, составление и перевод лекций с русско-
го языка на английский.

Многие специалисты-практики полагают, что бесплатное онлайн 
видео- и аудиообеспечение при изучении английского языка приве-
dет к более широкому их использованию на занятиях. Однако наше 
исследование показывает, что большинство опрошенных делают это 
нерегулярно, поскольку испытывают неуверенность в общении с но-
sителями языка, предпочитая контакты со своими преподавателями.

Тем не менее есть опасения, что консерватизм и традиции в выс-
шей школе могут замедлять внедрение нового в изучении английского 
языка.

Ключевые слова: коммуникативный, аутентичный, функциональ-
ное обучение, текстологический прием, компрессия.

Общеизвестно, что главной целью овладения любым иностран-
ным языком считается формирование способности к свободному 
общению на этом языке. Именно поэтому наше преподавание было 
организовано на основе заданий коммуникативного характера (об-
учению общения на английском языке), что и явилось отличительной 
особенностью занятий английским языком на нашем курсе. С самого 
начала слушателям было заявлено, что они несут ответственность за 
результаты обучения. При этом роль учителя различна в зависимости 
от задачи на каждом этапе занятия: носитель информации, наблюда-
tель, консультант и т. п. Затем были обсуждены задачи, которые мы 
пытались решать в реальных рамках занятий, а именно:

— усвоение технических и научных терминов при работе с аутентич-
ным текстовым материалом;

— расширение словарного запаса, необходимого для осуществления 
профессиональной и педагогической деятельности (должностные 
обязанности, общение с зарубежными коллегами и т. п.);

— усвоение структуры, формата и стилистических особенностей 
лекций, презентаций как жанра речевого общения;

— отработка умений и навыков проведения лекций, презентаций 
разных видов на английском языке;

— подготовка комплекта лекционных материалов на английском 
языке.

Во время нашей работы мы опирались на функциональные, наи-
более эффективные, на наш взгляд, способы обучения для усвое-
ния специальной иноязычной лексики. Функциональность в общем
виде достаточно четко определяет А. П. Старков: “Овладевать тем, что функционирует в процессе устной и письменной коммуникации, и овладевать таким образом, как оно функционирует” [4, с. 13]. По мысли лингвиста В. С. Коростелева, речевая деятельность представляет собой одну из самых сложных психических функций человека. Она не только средство и форма общения, но и орудие мышления, средство организации и регуляции различных психических процессов человека, памяти, мышления, восприятия и т.д. Ведущей функцией речи принято считать коммуникативную, реализуемую посредством выражения, сообщения и воздействия на себя и на других людей [3, с. 14]. В практике обучения иноязычной лексике мы нередко видим случаи, когда обучаемые не могут воспроизвести слова, которые, казалось бы, хорошо запомнили. Здесь мы сходимся во мнении с В. С. Коростелевым, который считает причиной этому то, что слова усваивали в неречевой атмосфере. Отсюда вытекает требование усвоения новой иноязычной лексики: условия запоминания иноязычных лексических единиц должны быть адекватными условиям их воспроизведения в речи. Вот почему на занятиях нужно создавать условия, при которых у обучаемых возникает потребность в словах иностранного языка, что, в свою очередь, будет способствовать их лучшему запоминанию. В ходе исследования была подтверждена мысль о том, что запоминать надо не слова, а интересные и важные по содержанию мысли, выраженные с помощью этих слов, будь то презентация научной разработки, впечатления от участия в научно-технической конференции или просто обсуждение какой-либо актуальной проблемы. Все это требует особо тщательной подготовки со стороны преподавателя, чтобы все обучаемые могли принять участие в обсуждении и выразить свою точку зрения, используя гамбиты. Гамбит — это слово или фраза, которая помогает нам выразить то, что мы стараемся сказать. Например, мы используем гамбиты, чтобы представить тему разговора, правильно реагировать на только что услышанное, выражать свое согласие и несогласие, сделать отклик, держать паузу и т.д. [5]. Размышляя о тех или иных событиях, мы тем самым постоянно актуализируем в памяти слова за счет внутренней речи, что приводит в дальнейшем к закреплению их в памяти. Чтобы нагляднее представить наши рассуждения, можно привести иное сравнение с родным языком. Когда мы говорим на родном языке, механизм закрепления слов в памяти происходит не только с теми словами, которые мы активно употребляем, но и с теми, которые произносим нечасто. Поэтому будет неверным утверждать, что только в активном употреблении слов в речи заключается механизм их сохранения в памяти. Л. С. Выготский убедительно доказал, что значение слова является единицей мышления и речи,
выражением этого единства [1]. К сожалению, этот процесс до сих пор не имеет места при изучении иностранного языка, что является одной из причин неэффективного запоминания слов и их быстрого забывания.

Достаточно много внимания было уделено использованию аутентичных учебных аудио- и видеоматериалов. В процессе работы у обучаемых была выявлена зависимость формирования коммуникативной мотивации как от содержания фильмов, так и от других их компонентов. Известно, что содержательную основу фильмов составляет, как правило, ситуация. В ходе исследования было доказано, что ситуация, показанная в фильме-эпизоде, почти всегда ведет к рассогласованию между обучаемыми, что в дальнейшем способствует высказыванию различных точек зрения. К сказанному ранее следует добавить, что, несмотря на значительное увеличение времени по использованию бесплатного онлайн видео- и аудиообеспечения на занятиях английского языка, многие обучаемые предпочитают непосредственные контакты со своими преподавателями.

Чтобы достичь умений чтения лекций по специальности на иностранном языке, на наш взгляд, очень важно использовать профессионально-ориентированные тексты, которые способствуют формированию коммуникативных умений устного и письменного делового общения и общения, опосредованного чтением аутентичного текста по специальности. Поскольку профессионально-ориентированные тексты служат информационной и мотивационной базой общения специалистов в целях обмена мнениями и суждениями, то их содержательное наполнение направлено на обеспечение ситуативно-контекстного уровня устного высказывания. Совершенно очевидно, что чтение таких текстов является естественно-мотивированным видом речевой деятельности. Этим обеспечивается гармоничный переход от чтения к устному (письменному) изложению содержания прочитанного и, как следствие, к профессиональной коммуникации. Здесь, как нам представляется, будет уместным использовать текстологический прием получения информации, что предполагает определенную работу над извлечением информации из научного текста, ее компрессию или расширение, работу над объяснением и описанием иллюстративного материала, упражнения для овладения структурно-композиционными особенностями составления лекции или доклада. Говоря о переводе лекций с русского языка на английский, важно отметить, что непременным условием успешной работы будет являться только совместный труд двух людей: специалиста и переводчика-консультанта, так как здесь на первый план выдвигается понимание предмета переводимого текста.
В заключение можно сделать вывод, что при постановке задачи использования коммуникативных технологий главным является моделирование и профессиональная реализация ситуаций [2].

Список литературы:

Сведения об авторе: Гюзель Шагитовна Закирова, к.п.н., доцент, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева — КАИ, Россия; email: oct1974@mail.ru

EXPERIENCE IN ORGANIZING ENGLISH TRAINING COURSES FOR RUSSIAN TEACHERS OF TECHNICAL SUBJECTS
Guyzel Sh. Zakirova
PhD in Pedagogics, Associate Professor, Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev — KAI, Russia; email: oct1974@mail.ru

Abstract
KNRTU-KAI focuses on different aspects of teaching and learning English for Specific Purposes in real situations. For this reason the objective of our research is to examine whether the communication courses are effectively designed to meet the participants’ professional language needs and how they impact their learning skills. Subsequently, the course is being focused on developing their English communication skills in work-related situations. Firstly, we have formulated the objectives of the course together with teachers of technical subjects and researchers. It was emphasized that participants are personally responsible for their studies. Secondly, we have examined their results in different academic situations, from making small talk at conferences to giving presentations, from compressing or summarizing technical texts to translating their lectures from Russian into English. Many practitioners assume that using free English online video and audio support will lead to abundant classroom use by teachers and participants. However our survey shows most participants are occasional users because
they feel embarrassed at misunderstanding the native speakers, therefore, they prefer to interact with their trainers. We could be wrong, but we think traditions in higher school will influence the slow revolution in learning English.

**Key words:** communication, authentic, functional teaching, textual method, compression.

**References:**

Метод кейсов
как путь к интеграции предметных и иноязычных компетенций магистрантов

Н.А. Зинкевич, Т. В. Леденева
MGIMO MID России

**Аннотация**
Внедрение кейс-метода в курс обучения иностранному языку магистрантов базируется на междисциплинарном подходе, служит интеграции предметных, иноязычных коммуникативных и надпредметных компетенций и позволяет использовать иностранный язык для обсуждения и решения проблем в реальных или квазиреальных ситуациях. В статье рассматриваются критерии оптимальных видов кейсов, отвечающих этим условиям, и алгоритм работы с ними. Авторы останавливаются на роли преподавателя иностранного языка на каждом этапе работы с кейсом.

**Ключевые слова:** кейс-метод, междисциплинарный подход, интеграция предметных и иноязычных коммуникативных компетенций.
Образовательный потенциал кейс-метода универсален: он способствует установлению межпредметных связей, соединяет теорию с практикой, интегрирует предметные и метапредметные компетенции — развивает критическое мышление, логику, способность к анализу и синтезу информации, творческий подход к решению проблем на продвинутом этапе обучения (уровни B2 — С1 по языковой шкале компетенций), когда студенты обладают достаточным объемом знаний по профильным дисциплинам и значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления. Кейс-метод способствует развитию личностных качеств студентов, учит работе в команде, управлению временем, планированию, обогащает социокультурные и страноведческие знания обучающихся, наращивает профессиональную терминологию.

Кейсы могут различаться по типам, сложности и объему, но их методический фокус остается неизменным: студентам предлагается коллективно найти решение практической проблемы, не имеющей однозначного решения. Наличие множественности возможных решений и множества альтернативных вариантов, приводящих к нему, — ключевой жанровый признак кейса, отличающий его от других видов дидактических заданий и ролевых игр. Кейс-метод учит студентов коллективно решать на иностранном языке сложные неструктурированные проблемы, которые невозможно решить аналитически в одиночку. Успешное применение кейс-метода позволяет превратить каждый кейс в индивидуально неповторимый творческий продукт, нацеленный на поиск коллективного решения и его последующую защиту во время дискуссии, что, в свою очередь, способствует развитию речемыслительных процессов.

Оптимальный кейс для занятия на иностранном языке должен отвечать следующим критериям: быть актуальным, допускать вариативность решений; иностранный язык описания ситуации должен быть доступен студентам и в то же время терминологически насыщен; тема кейса должна соответствовать тематике материала, изучаемого в курсе профильных дисциплин, и следовать за ней. Задания для студентов должны быть нацелены на развитие и совершенствование заявленных компетенций.

Учитывая, что занятие по кейс-методу проводит преподаватель иностранного языка, не являющийся экспертом в области специализации студентов, желательна совместная работа с преподавателями профильных дисциплин над обсуждением и разработкой содержательного аспекта кейса.

Кейс-метод предполагает принцип партнерского сотрудничества преподавателя со студентами, где первый выступает как консультант, помогающий студенту ориентироваться в мире иноязычной инфор-
мации по профильному предмету. Иными словами, происходит сме-щение функции преподавателя иностранного языка с трансляции знаний к организации процесса их добывания, что развивает академическую автономию студентов.

Рассмотрим потенциальные возможности кейса для обучения иностранному языку на примере из учебника английского языка для магистрантов English Masters Course, созданного на кафедре английского языка № 4 МГИМО МИД России.

Кейс рассматривается в контексте темы Knowledge Management (Управление знаниями), рассчитанной на 8–10 аудиторных часов. В конце второго занятия по теме, когда студенты уже ознакомились с предметом обсуждения, им предлагается изучить описание инновационного проекта компании “Шелл” по внедрению информационной системы DASHBOARD — интранета, который обеспечил бы доступ к информации компании и связал бы все подразделения и филиалы фирмы.

Описание положения дел в компании “Шелл” содержит два слоя лексики, связанной с информационными технологиями и вопросами менеджмента. В качестве первого шага студентам предлагается найти в тексте и сгруппировать эти слова и словосочетания по тематическому признаку, объяснить их значение и выполнить соответствующие лексические упражнения на закрепление профессионально ориентированной лексики. Тщательный анализ и осмысление ключевой информации дома готовит студентов к ее обсуждению в аудитории.

Дискуссия занимает центральное место в кейс-методе. Наиболее популярными являются следующие два типа организации решения кейса в аудитории. Первый — традиционный гарвардский метод — открытая дискуссия. Второй — последовательность студенческих презентаций. Второй метод легче для студента и преподавателя, хотя он менее динамичен и эффективен.

Преподаватель руководит дискуссией, следит за соблюдением регламента, при необходимости задает наводящие вопросы, направляя дискуссию в нужное русло, а не контролирует ее содержание, не перехватывает инициативу у студентов и не подсказывает готовое решение.

Анализируя выступления участников дискуссии, преподавателю очень важно соблюсти баланс, показав не только слабые, но и сильные стороны студента. Следует подчеркнуть, что студенту должны быть понятны не только правила разбора кейса, но и система его оценивания преподавателем. Оценка студента должна учитывать уровень содержательной активности; владение категориальным аппаратом, стремление давать определения, выявлять содержание понятий; демонстрацию умения логически мыслить; качество сделанных предложений.
По итогам обсуждения студентам дается задание приготовить дома трехминутную презентацию инновационного проекта с оценкой найденного решения, а также с исследованием результатов его внедрения. На следующем занятии студенты выступают со своими презентациями, обмениваются вопросами-ответами и подводят итоги обсуждения. Представление студентами результатов анализа кейса в виде презентаций совершествует их умение публично представить интеллектуальный продукт, показать его достоинства, аргументированно ответить на критические замечания и таким образом превратить каждую презентацию в подвод для дискуссии.

К третьему занятию студентам предлагается подготовиться к ролевой игре по обсуждению проекта эффективного управления знаниями в новой, виртуальной компании. Им дается сценарий игры, формулируются ее цели, задачи, процедура обсуждения и распределяются роли. Каждый студент получает карточку с заданием, соответствующим его роли в компании. Для акцентирования важности качества иностранного языка дается список опорных клише функционального языка.

На третьем занятии в течение 30 минут студенты разыгрывают совещание по внедрению нового проекта с обсуждением возможных вариантов решения проблемы, выбором наиболее эффективного из этих вариантов, голосованием за него и подведением итогов. По итогам игры студентам дается домашнее задание написать предложение руководству внедрить систему управления знаниями в их компании.

Учитывая, что базовая ситуация в кейсе относится к 2003 году, целесообразно “оживить” кейс, предложив студентам самостоятельно найти дополнительную информацию для анализа из последующего 10-летнего периода деятельности компании.

Богатство и разнообразие материалов кейса предоставляют широкие возможности для исследовательской работы магистрантов.

Список литературы:

CASE STUDIES AS A WAY OF INTEGRATING SUBJECT-SPECIFIC AND LANGUAGE COMPETENCIES AT A MASTER’S LEVEL
Dr. Nina A. Zinkevich
PhD, Professor, MGIMO University; email: nizi@mail.ru
Dr. Tatiana V. Ledeneva
PhD, Assistant Professor, MGIMO University; email: tvmelled@gmail.com

Abstract
The idea of introducing case studies into ESP course for advanced learners draws on inter-disciplinary approach. It aims at integrating subject-specific, language and communicative competencies and enhancing students’ ability to discuss in English and solve specialism-related problems in real-life situations and simulations. This article looks at the criteria of exemplary cases and their sources as well as possible teaching techniques. The article also outlines ESP teachers’ role at every stage of case studying.

Key words: case studies, interdisciplinary approach, content and language integrated learning, communicative competence.

References
Формирование творческой самостоятельности студентов при обучении иностранному языку для профессионального общения в неязыковом вузе

Т. Е. Змеёва
Национальный исследовательский университет
“Высшая школа экономики”

Аннотация
Формирование личности, готовой к постоянному профессиональному росту, невозможно без воспитания самостоятельности как черты характера современного специалиста. Самостоятельная работа (СР) студентов рассматривается как средство развития самостоятельности и не отождествляется с понятием самостоятельная деятельность (СД), которая, в свою очередь, трактуется как результат проявления самостоятельности и интерпретируется как самостоятельная творческая деятельность (СТД). Мультимедиа презентация (МмП) — уникальная форма внеаудиторной учебно-познавательной деятельности студентов, имеющая большой мотивационный потенциал, позволяющая решить комплекс образовательных и дидактических задач, направленных на формирование творческой самостоятельности студентов. Анализ организации деятельности студентов по созданию МмП позволяет выделить возможные этапы диалектического перехода от СР к СТД. Переход от одного этапа к другому осуществляется на основе целенаправленной, методически обоснованной стратегии взаимодействия субъектов образовательного процесса. Эффективность СР и СТД студентов обусловлена соблюдением ряда обязательных требований.

Ключевые слова: творческая самостоятельность, самостоятельная работа, самостоятельная творческая деятельность, мультимедиа презентация.

В условиях повышения требований к иноязычной подготовке специалистов в системе высшего образования и одновременного сокращения объема аудиторных часов особую значимость приобретает воспитание творческой самостоятельности у будущих специалистов.

Самостоятельность рассматривается как качество личности, в значительной степени определяющее эффективность выполнения профессиональных обязанностей, как основа профессиональной компетенции специалиста [3, с. 53].

При обучении иностранному языку для профессионального общения особую значимость приобретает самостоятельная творческая деятельность (СТД) студентов, которая позволяет использовать...
накопленные профессиональные знания, умения и навыки, трансформируя и адаптируя их к новой ситуации, побуждает к поиску новых способов исследовательской деятельности.

Мы не отождествляем понятия самостоятельная работа (СР) и самостоятельная деятельность (СД). СР рассматривается как средство развития самостоятельности, как вид учебно-познавательной деятельности, осуществляемой в определенной системе, при партнерском участии преподавателя в ее планировании и оценке достижения конкретного результата [1, с. 9], а СД — как результат проявления самостоятельности, как вид познавательной деятельности, предполагающий достижение определенного уровня самостоятельности во всех ее структурных компонентах: от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции [1, с. 9]. В таком понимании самостоятельная деятельность интерпретируется нами как самостоятельная творческая деятельность (СТД).

На примере мультимедиа презентации (МмП) мы попытаемся показать, каким образом СР студентов может и должна стать их СТД.

Почему МмП? Потому что МмП — самый современный на сегодняшний день способ передачи информации. Потому что МмП — вид внеаудиторной учебно-познавательной деятельности студентов, имеющий большой творческий, познавательный, образовательный потенциал, позволяющий решить комплекс образовательных и дидактических задач:
— закреплять, систематизировать, расширять теоретические и языковые знания;
— формировать и развивать:
  — профессионально ориентированные умения и навыки;
  — исследовательские умения и навыки (анализ, синтез, классификация, обобщение и т. п.);
  — профессионально-личностные качества специалиста;
— стимулировать саморазвитие и личностный рост обучающегося;
— реализовать андрагогические принципы приоритета самостоятельной деятельности обучающихся, осознанности, индивидуализации обучения, опоры на опыт в обучении, развития образовательных потребностей [2].

В рамках курса иностранного языка для профессионального общения МмП является одновременно и объектом, и средством обучения. Умение создавать МмП — важная составляющая профессиональной компетенции современного специалиста, и его необходимо формировать.

На разных этапах обучения подготовка МмП может быть и СР, и СТД. По мере овладения студентами методикой самостоятельной работы доля “вмешательства” преподавателя постепенно уменьшается и подготовка МмП последовательно трансформируется из СР в СТД.
В процессе организации работы студентов над МмП можно выделить следующие этапы:

— **начальный этап — СР:**
  — **преподаватель:** определяет тему, проблему, элементы содержания и их структуру, источники информации, предлагает алгоритм выполнения задания, устанавливает формальные требования, осуществляет контроль, оказывает помощь, оценивает результаты;
  — **студент:** действует в рамках определенного регламента, по заданному алгоритму, апеллируя при необходимости к помощи преподавателя;

— **продвинутый этап — СР с элементами творчества:**
  — **преподаватель:** предлагает тему, выделяет проблему, устанавливает сроки, управляет процессом, оказывает поддержку, оценивает результаты;
  — **студент:** самостоятельно определяет содержательные элементы презентации, выбирает источники информации, структурирует материал, выбирает формат представления и виды визуализации.

На этом этапе, в зависимости от индивидуальных особенностей студента, степени овладения методикой самостоятельной работы, преподаватель может сам выбирать компоненты задания, которые потребуют от студента творческого подхода.

— **СТД:**
  — **преподаватель:** предлагает тему, обусловленную программой обучения, устанавливает сроки, оценивает результаты;
  — **студент:** самостоятельно определяет все содержательные и структурные компоненты МмП: от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции.

Переход от одного этапа к другому должен осуществляться постепенно, на основе целенаправленной, методически обоснованной стратегии взаимодействия субъектов образовательного процесса. Разработка такой стратегии потребует от преподавателя переосмысления своего отношения к организации СР / СТД студентов.

Эффективность СР / СТД студентов обусловлена соблюдением следующих требований:
  — соответствие тематики и проблематики заданий профессионально-образовательным интересам обучающихся;
  — высокий мотивационный потенциал заданий;
  — наличие корпуса источников информации;
  — разработанные:
    — формальные требования: формат, объем, сроки, формы / параметры отчетности;
    — требования к содержательной структуре конечного “продукта”;
    — алгоритмы выполнения на начальном этапе;
Том 2 | Секция 6

— методические рекомендации;
— критерии оценивания;
— осуществление консультационной деятельности с учетом профессиональных, учебных, личностных проблем обучающихся.

В наши дни преподаватель вуза не может ограничиваться ролью ретранслятора знаний, его задача — формирование творческой личности, владеющей опытом творческой самостоятельной деятельности и готовой к постоянному профессиональному росту. Решение этой задачи невозможно без включения студентов в учебно-познавательную деятельность, связанную с творческим поиском и созданием творческого результата, без осознания необходимости системного подхода к организации такой деятельности.

Список литературы:

Сведения об авторе: Татьяна Егоровна Змеёва, к.ф.н., профессор, Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”, Москва, Россия; email: tzmeeva@hse.ru

FORMATION OF CREATIVE AUTONOMY OF STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE COURSE FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION PURPOSES IN NONLINGUISTIC HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENT

Tatiana E. Zmeeva
PhD (in Linguistics), Professor, National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia; email: tzmeeva@hse.ru

Abstract
The formation of personality, ready to continuous professional growth is impossible without raising autonomy as the character traits of the modern specialist. Students’ independent work (IW) is seen as a means of developing autonomy and is not identified with the notion of independent activity (IA),
which is treated as a result of autonomy and as an independent creative activity (ICA). Multimedia presentation (MmP) is a unique form of out-of-class training and learning activities of students, which has a great motivational capacity and makes it possible to solve complex educational and teaching tasks, aimed at forming students’ creative autonomy. Analysis of the students’ activity to create MmP makes it possible to identify possible stages of dialectical transition from IW to ICA. The transition from one stage to another is based on deliberate, methodically sound strategies of interaction of actors of the educational process. The efficiency of IW / ICA of students is subject to certain conditions.

Key words: creative autonomy, independent work, independent creative activity, multimedia presentation.

References:
В качестве одного из вариантов их решения автор предлагает блочно-модульную систему организации сотрудничества кафедр иностранных языков и выпускающих / специальных кафедр в процессе обучения иностранному языку для специальных целей в неязыковых вузах.

Ключевые слова: интегрированное обучение, лингво-профессиональная компетентность, междисциплинарные связи, межкафедральное сотрудничество, блочно-модульная система.

Основная цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе заключается в формировании компетенций, позволяющих использовать его в общении с деловыми партнерами и коллегами в сфере науки и бизнеса. В связи с этим активно разрабатывается методология профессионально ориентированного обучения иностранному языку, предполагающая интеграцию лингвистической и профессиональной составляющих. При таком подходе традиционное понимание содержания обучения иностранному языку раскрывается в формировании компонентов лингво-профессиональной обучающей среды по горизонтали.

Интегрированное обучение иностранному языку широко внедряется в учебный процесс высших учебных заведений различных стран мира. В Европе оно осуществляется главным образом через иноязычные лекции по технологиям CLIL (Content and Language Integrated Learning). CLIL рассматривает владение иностранным языком как инструмент для изучения других предметов и “означает... интегрированный подход, как к обучению, так и изучению, что требует от преподавателей специальных размышлений не только по поводу того, как учить языкам, но и всего образовательного процесса в целом” [3, с. 7–8]. В России эта методология известна как профильно-ориентированное, предметно-ориентированное или лингво-профессиональное обучение иностранным языкам.

При формировании и развитии лингво-профессиональной компетентности необходимо соблюдать ряд принципов, основными из которых являются принципы профессиональной направленности, межпредметной интеграции и системности. Помимо отбора содержания учебных материалов и составления терминологических словарей и гlosсариев, интегрированное обучение предполагает и другие направления: разработку профессионально-ориентированных программ обучения иностранному языку для специальных целей и построение структуры учебно-методического комплекса формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста через определенные формы, методы и средства ее формирования на основе развития междисциплинарных связей в активной интеракции с профильными специалистами. Однако межкафедральные связи строятся зачастую случайно, на основе лично-
стных контактов преподавателей тех или иных дисциплин и произвольно выбранных тем. Нам представляется возможным построение интегрированного обучения иностранному языку для специальных целей в незыковых вузах в виде блочно-модульной системы сотрудничества кафедр иностранных языков и предметных кафедр, которое может проявляться в различных формах.

Остановимся более подробно на иноязычных лекциях. Незыковые вузы, внедряющие эту методику, столкнулись с рядом проблем, поскольку готовность к коммуникации на иностранном языке, к сожалению, остается пока что на весьма низком уровне у большинства российских преподавателей и студентов. Существующий языковой барьер, с одной стороны, затрудняет представление материала лектором, а с другой — препятствует восприятию информации студентами. К тому же существует проблема владения терминологией, необходимой для осознанного восприятия материала. Кроме того, лекции на иностранном языке большей частью включаются в основное расписание студентов по определенным дисциплинам, полностью или частично заменяя русскоязычные лекции, что зачастую замедляет или даже исключает понимание и усвоение самого предмета.

Мы предлагаем разрабатывать и проведать иноязычные лекции межкафедральными командами в виде лингво-профессиональных микромодулей, представляющих краткие (4—6 занятий) факультативные лекции, семинары и мастер-классы по наиболее интересным, современным и проблемным темам общего курса той или иной дисциплины. Это позволит проводить иноязычные занятия по предмету на более высоком уровне, и посещать их будут студенты, заинтересованные темой и готовые к восприятию иноязычной речи. По результатам работы в модулях студентам могут выдаваться сертификаты и дополнительные кредиты.

Такой микромодуль был разработан и проведен командой преподавателей кафедры экономики и менеджмента в науке и социальной сфере и кафедры делового иностранного языка Санкт-Петербургского инженерно-экономического университета в 2008 году. Анкетирование, проведенное после первой лекции, показало, что абсолютное большинство студентов удовлетворены проведенным занятием и своим участием в нем. Была отмечена также заинтересованность проблемой, сохранение внимания в течение более 80% занятия, удовлетворенность методикой проведения лекции и готовность посещать подобные лекции и в дальнейшем.

Блочно-модульная система сотрудничества преподавателей иностранных языков с представителями кафедр должна включать в себя и другие формы интеграционных процессов, такие как проблемные задания, тренинги, профильные практические занятия в мультимедийном классе [1], научно-исследовательская работа
студентов под руководством преподавателей иностранного языка и конкретных предметных дисциплин, научно-практические конференции на иностранном языке, защита проектов, бинарные занятия в виде семинаров, деловых игр на английском языке и др. [2].

Вопрос заключается в том, как объединить эти формы взаимодействия кафедр в единое целое. Нам представляется возможным систематизировать этот процесс следующим образом:

1. Из представителей различных кафедр создается рабочая группа, которая, исходя из анализа рабочих программ дисциплин, определяет возможность создания междисциплинарных модулей. Как показывает практика, существуют возможности разработки и внедрения таких модулей представителями не только двух, но и более кафедр, как, например, при проведении деловой игры на английском языке “Продажа маршрута” [2, с. 199]. Это также учитывается группой разработчиков, которая определяет блоки кафедр для осуществления интеграции двух и более дисциплин.

2. В результате составляется семестровый / годовой блочно-модульный план, предусматривающий не только тематику взаимодействия дисциплин, но и конкретные формы (и их количество) реализации интегрированного обучения с учетом всех видов учебной деятельности студентов (аудиторная и внеаудиторная, коллективная и самостоятельная работа и т.д.).

3. На основе блочно-модульного плана разрабатываются конкретные задания по составлению глоссариев и терминологических словарей по той или иной теме, а также по подготовке и проведению определенных форм лингво-профessionalной интеграции.

Таким образом возможно построить определенную структурированную систему интегрированного обучения иностранному языку для специальных целей, что позволит повысить эффективность обучения в целом.

Список литературы:
3. Eurydice. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Eurydice. The information network on education in Europe. ISBN 92–79–00580–4. This document is also available on the Inter-
BLOCK AND MODULE ORGANISATION OF INTEGRATED TRAINING ESP AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Bella L. Ivanova
Saint Petersburg Institute of Economic Relations, Economics and Law, Senior Lecturer of Linguistics and Translation Department; email: ivanova.bella@gmail.com

Abstract

The article considers several problems in putting into practice principles of integrated training based on interdisciplinary approach and forming linguistic-communicative and professional competence. The author comes up with one of the solutions possible. She proposes a system of blocks and modules to organize a stable collaboration across foreign languages and content departments in the process of training English for Specific Purposes at non-linguistic universities.

Key words: integrated training, linguistic communicative and professional competence, inter-disciplinary approach, cross-departmental collaboration, block and module system of collaboration.

References:
Опыт создания курса английского языка для слушателей программы МБА

И. Г. Игнатьева
МГИМО МИД России

Аннотация:
Курс английского языка “Базовый курс профессионального английского для спортивных менеджеров” в рамках Учебно-методического комплекса для программы МБА “Международный бизнес и деловое администрирование в индустрии спорта” на базе Школы международного бизнеса и международных компетенций Московского государственного института международных отношений (Университета) (ШБиМК МГИМО) был разработан с учетом принципов, зафиксированных, в частности, в Федеральных образовательных стандартах третьего поколения. Однако в процессе создания курса возник ряд трудностей, связанных со спецификой обучения иностранным языкам в специальной магистратуре. Эти трудности обусловили особенности построения и организации учебного процесса, а также повлияли на структуру и содержание Учебно-методического комплекса (УМК) “Профессиональный английский язык для спортивных менеджеров”, подготовленного для успешного освоения слушателями учебного материала.

Ключевые слова: курс английского языка; программа МБА; специфика обучения.

В рамках данной статьи хотелось поделиться опытом, полученным при разработке Учебно-методического комплекса (далее УМК) для программы МБА на базе Школы международного бизнеса и международных компетенций Московского государственного института международных отношений (ШБиМК МГИМО МИД России). Курс “Базовый курс профессионального английского для спортивных менеджеров” был подготовлен в рамках программы дополнительной профессиональной подготовки “Международный бизнес и деловое администрирование в индустрии спорта” в 2010 г. и с тех пор успешно прошел апробацию.

В настоящее время существует общепринятый подход к построению курсов иностранных языков. Среди этапов разработки можно констатировать обязательное наличие следующих (см., например, [2]): формулирование целей курса; анализ и оценка потребностей в обучении; выбор подходов и методов, которые будут положены в основу организации курса; определение способа организации материала курса;
И. Г. Игнатьева

подбор и, при необходимости, создание учебных материалов, оценка эффективности обучения и ряд других. Все эти принципы, зафиксированные, в частности, в Федеральных образовательных стандартах третьего поколения [4], были учтены при выполнении поставленной перед нами задачи. Однако МГИМО не является языковым вузом. Это означает, что здесь язык “не является специальным предметом как таковым, но неотъемлемой частью профессиональной подготовки” [5, c. 58].

В процессе создания курса возник ряд трудностей, связанных со спецификой обучения иностранным языкам в специальной магистратуре. Эти трудности обусловили особенности построения и организации учебного процесса, а также повлияли на структуру и содержание УМК. Опыт работы со слушателями курса нашел свое отражение в учебно-методическом пособии “Профессиональный английский язык для спортивных менеджеров” [1], подготовленного для успешного освоения слушателями учебного материала.

Остановимся кратко на основных особенностях программы курса, а также способах преодоления возникших трудностей.

Курс английского языка в рамках программы МБА является обязательным и предназначен для слушателей, изучающих английский язык как язык специальности. Минимальный уровень, который должен быть достигнут в результате изучения данного курса, это уровень коммуникативной компетенции В1 (пороговый) по классификации Совета Европы. В силу того, что курс входит в программу МБА, предполагается, что слушатели должны иметь подготовку по английскому языку как иностранному в объеме курса средней школы, а также программы бакалавриата незыковых вузов, то есть не находиться на “нулевом” уровне. Основной аудиторией являются слушатели программы МВА “Международный бизнес и деловое администрирование в индустрии спорта”; курсов по спортивному менеджменту, профессиональных тренингов для специалистов по международным связям в области спорта. Задачей курса английского языка для программы МБА МГИМО является формирование грамматически правильной, лексически грамотной и логически осмысленной речи путем развития базовых языковых и коммуникативных компетенций, необходимых специалистам при общении на английском языке.

Английский язык в рамках программы МБА изучается как прикладная дисциплина, что определяет цели и задачи курса. Цель обучения английскому языку является комплексной и состоит в дальнейшем развитии у слушателей иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивающей их успешную деятельность с применением английского языка в различных сферах международного экономического, научно-технического, информационного, политико-правового и культурного пространств, а также дипломатии и внешнеполитической деятельности Российской Федерации и международных связей.
российских регионов, и формирование компетенций, необходимых для использования английского языка в учебной и научной деятельности, дальнейшем обучении в аспирантуре и при проведении научных исследований в данных областях.

Нельзя не согласиться с мнением коллег, что современный учебник “должен строиться на следующих общедидактических принципах: компетентностный подход, модульность и многоуровневость, междисциплинарность и принцип опережения” [2, с. 63], что и было реализовано в рамках создания курса.

Итак, общие принципы понятны. Однако реальность требует еще более гибкого подхода с тем, чтобы обеспечить максимальную эффективность обучения. Основными ограничивающими моментами являются следующие: различный “входной” уровень владения английским языком у слушателей, ограниченные временные рамки курса, возрастные социально-психологические особенности контингента, необходимость тесной интеграции специальной лексики с базовой, относящейся к общественно-политической тематике.

Необходимо отметить, что при поступлении на программы МБА уровень владения английским языком не является определяющим фактором. Слушатели могут демонстрировать уровень от начального, базового, до продвинутого. Такая разнородность накладывает дополнительную ответственность, поскольку требует в сложившейся ситуации индивидуального подхода к обучению. Соответственно, акцент был сделан на многоуровневость обучения, а также на его “многослойность”. Это выразилось в подборе заданий в УМК таким образом, чтобы удовлетворять потребности обучаемых на любом уровне. В УМК представлены тексты разной длины, разной степени сложности с точки зрения грамматических конструкций и лексического наполнения. Несмотря на то, что все тексты носят информационный характер, степень их фактологической насыщенности также различна и меняется от простого к сложному. Аналогично представлены задания на развитие коммуникативных навыков. Например, задания Complete the dialogue, Read the dialogues and act them out in pairs, подразумевающие задания на шаблонизацию, сменяются заданиями Agree | Disagree with the following, направленные на творческий подход одновременно с применением клишированных выражений для данного дискурса. Работавшие на курсе преподаватели отмечали легкость перехода от уровня к уровню даже в рамках одного аудиторного занятия при возникновении такой необходимости.

Временные рамки курса также оказались важным фактором, который пришлось учитывать. Программа рассчитана на 100 часов, что явно недостаточно для полноценного достижения всех необходимых компетенций. Таким образом, большой объем заданий предусмотрен для самостоятельной проработки слушателями как дома, так
и во время аудиторных занятий. В частности, задания на отработку грамматики целесообразно отдавать на самостоятельное изучение / повторение, поскольку они снабжены комментариями, а пул упражнений включает в себя как самые легкие, так и самые трудные (начиная с постановок и трансформаций и заканчивая грамматико-коммуникативными заданиями типа Agree / Disagree, Ask quesions, Find the word corresponding to the definition.

Рамки программы ограничены, поэтому за короткий промежуток времени требуется как восстановить или заложить знания грамматики, так и сформировать и / или расширить лексический запас специальной, профессиональной лексики. В этом помогает модульность в контексте непрерывного образования. Модульность при этом носит тематический характер и имеет коммуникативную направленность. С одной стороны, задания представлены в коммуникативном формате (Would you give details, please; Shall we discuss?; Can you ask questions…?), с другой стороны, можно рассматривать тему на разных уровнях сложности, выбирая задание, наиболее подходящее для индивидуальных особенностей группы и отдельного слушателя. В программу включен языковой материал, обеспечивающий развитие и совершенствование у слушателей профессионально значимых речевых компетенций, определяемых классификационной характеристикой выпускника программы МБА. Однако специальная лексика по теме “Спортивный менеджмент” интегрирована с общей и деловой лексикой, особенно в разделе, призванном активизировать коммуникативную компетенцию слушателей и нацеленном на развитие навыков диалогической и полилогической речи, то есть ведения дискуссии в профессиональной и повседневной обстановке. Ряд заданий призван расширить фоновые и профессиональные знания слушателей путем представления faktологического материала — исторических, биографических справок, комментариев относительно структурных и функциональных особенностей современной спортивной индустрии.

Наибольшую проблему представляли собой психологические особенности слушателей программы МБА. Программа рассчитана не на слушателей, которые только что закончили бакалавриат и намерены продолжать образование на магистерской программе, но на слушателей, которые выбирали программу МБА как второе высшее образование, как дополнительное повышение квалификации. Это означает, что у большинства слушателей утрачен навык самостоятельной работы с учебным материалом, а также усвоение информации имеет некоторые ограничения. Многие слушатели занимают довольно высокие должности и пользуются заслуженным авторитетом в своей профессиональной деятельности. Им бывает трудно признать, что усвоение английского языка не является простой задачей, что в аудитории может
присутствовать слушатель, который демонстрирует более высокий уровень коммуникативной компетенции. Такого рода трудности не имеют однозначного решения и снимаются преподавателем в процессе аудиторных консультаций. Однако коммуникативная направленность заданий, имеющих цель развить, помимо прочего, умение командной работы, а также возможность подбора и гибкой адаптации учебного материала в соответствии с индивидуальными особенностями существенно сокращают, а к концу курса обучения сводят на нет возможный социально-психологический дискомфорт слушателей.

Таким образом, курс “Базовый курс профессионального английского для спортивных менеджеров” в рамках Учебно-методического комплекса для программы МБА “Международный бизнес и деловое администрирование в индустрии спорта” на базе Школы международного бизнеса и международных компетенций Московского государственного института международных отношений (ШБиМК МГИМО) был призван сформировать и развить компетенции, соответствующие уровню коммуникативной компетентности B1 (пороговому) согласно документу, принятому Советом Европы “Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка” [6]. Апробация курса показала, что на базе учебно-методического пособия “Профессиональный английский язык для спортивных менеджеров”, подготовленного И. Г. Игнатьевой и Ю. Н. Ефремовой [1], несмотря на возникающие рабочие трудности, успешно формируются как системно-аналитические, так и коммуникативные компетенции.

Немаловажной составляющей здесь является способность и готовность работать в международной среде, осознавая и учитывая нормы поведения, принятые при межнациональном общении (кросс-культурная компетенция), а также навыки работы в команде. Слушатели программы МБА отметили по окончании курса существенный прогресс в этих областях, а также констатировали рост интереса к изучению английского языка и, как нам представляется, самое главное — понимание значимости владения английским языком для общих и специальных целей в своей профессиональной деятельности.

Актуальность и важность данного курса и пособия определяется его направленностью на подготовку специалистов, владеющих английским языком как языком международного общения, способных организовывать и проводить разнообразные спортивные соревнования, включая Олимпийские игры и чемпионаты различного уровня, в соответствии с высокими международными стандартами.

Список литературы:
2. Кравцова О. А., Новиков Д. Н. Современный учебник иностранного языка: от бумажного к электронному // Вестник МГИМО Университета, 2013. № 6 (33).
5. Ястребова Е. Б., Крячков Д. А. Инновации как форма устойчивого развития языкового образования в отдельно взятом вузе // Вестник МГИМО–Университета. 2013. № 6 (33).

Сведения об авторе: Ирина Геннадьевна Игнатьева, к.ф.н., старший преподаватель кафедры английского языка № 1 МГИМО МИД России, Москва, Россия; email: i.ignateva@inno.mgimo.ru

WRITING A COURSE OF ESP FOR MBA IN SPORTS
Irina G. Ignatyeva
Senior Teacher, MGIMO University, Moscow, Russia;
email: i.ignateva@inno.mgimo.ru

Abstract
A Course of English “The Basic Course of Professional English for Sport Managers” as an integrated part of an MBA program “International business and administration in sports” is developed upon the principles defined by the Federal Law of the RF, as well as in the Standards worked out by the Council of Europe. Nevertheless the challenges of a specialised educational program have defined some peculiarities of teaching English for professionals in sports. The specific structure and content of the Student Book “Professional English for Sport Managers” by Irina Ignateva and Yulia Efremova is a key to success.

Key words: MBA program, the course of English for specific purposes, peculiarities of teaching.

References:
Профессиональные лексические заимствования как показатель специализации экономического знания

Ю. Е. Калугина
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Аннотация
Статья посвящена современным тенденциям развития экономической науки и соответствующим изменениям в ее терминологии. Наиболее существенными чертами экономики являются ее предметная разветвленность, междисциплинарный характер, постоянно расширяющийся понятийный аппарат и интернационализация его обозначений. Произведенный автором сравнительно-сопоставительный анализ современной экономической лексики, принадлежащей английскому и русскому языкам, в особенности процессов профессионального заимствования, выявляет характерные национально-специфические черты рассматриваемых терминологий.

Ключевые слова: термин, профессионализм, терминология, заимствование, экономическая наука.

Современная экономическая наука является настолько многограниной и непрерывно развивающейся, что было бы достаточно трудно кратко определить ее сущность. Когда-то известный американский экономист и нобелевский лауреат П. Самюэльсон...
образно назвал науку экономику “королевой всех общественных наук”, стараясь особо отметить и связь, и влияние экономических проблем на многие другие области знаний. Действительно, границы достаточно разветвленной экономической области знания постоянно расширяются за счет появления новых школ и направлений, многие из которых носят ярко выраженный междисциплинарный характер.

С 80-х гг. XX в. начали появляться так называемые гетеродоксальные, или неортодоксальные, методы, школы и направления, объединяющиеся под общим названием *heterodox economics*, что объясняется необходимостью решать экономические проблемы комплексно. Так, например, возникла *энергетическая экономика* (energy economics), *термоэкономика* (thermoeconomics), *эконофизика*, *эколого-экономика* (green economics), *биоэкономика* (bioeconomics), *культурная экономика* (cultural economy), *креативная экономика* (creative economy), *E-economics* (experimental economics — экспериментальная экономика).

Озабоченность общества моральными проблемами породила такие направления в экономике, как *феминистская экономика* (feminist economics), *альтруистическая экономика* (altruistic economics), *социономика* (socionomics), *этическая экономика*, или *этиномика* (Ethonomics).

С развитием когнитивизма складывается перспективное направление — *когнитивная экономика* (cognitive economics) и *когномика* (наука, изучающая познавательную и экономическую деятельность).

Информационная революция привела к возникновению понятия *информационная экономика* (information economics). В результате развития информационно-компьютерных технологий появляются и такие понятия, как *high-tech econony* (экономика высоких технологий), *internet economy* (интернет-экономика), *network econony* (сетевая экономика), *digital econony* (цифровая экономика), *virtual econony* (виртуальная экономика). Экономический подход к знаниям привел к появлению нового понятия *экономика знаний* (knowledge econony), когда *информационная экономика* 1990-х стала трансформироваться в *экономику знаний*.

Неудивительно, что серьезные эволюционные изменения в экономике как специальной сфере знания по-особенному отражаются в системе терминов, обслуживающих каждую предметную область. Понятийный аппарат экономической профессиональной области постоянно увеличивается, как и число единиц, номинирующих новые явления. В русле глобального распространения английского языка и признания его особого статуса в качестве lingua franca происходит интернализация специальной лексики, что выражается в процессе активного заимствования англицизмов и американских в русский язык профессиональной коммуникации.
Учитывая общую тенденцию к распространению англицизмов, заимствование терминов, отражающих конкретные научные понятия и являющихся элементами системы, должно осуществляться обдуманно, поскольку к термину предъявляются особые требования как к необходимому “инструменту” специалиста.

Именно по этой причине перенесенный в другую языковую среду термин для облегчения его “приживаемости” должен быть удачно сконструирован (номинирован) и правильно мотивирован. В. М. Лейчик неоднократно подчеркивает, что “номинация тесно связана с мотивированностью” [2, с. 43] и объясняет эту закономерность тем, что “терминологическая мотивированность связывает, соединяет форму термина с его семантикой и формой других терминов, входящих в ту же терминосистему. <…> Термины, входящие в одну систему, обладают семантической системностью” [3, с. 43–44]. Кроме того, мотивированные термины более удобны для запоминания в силу связанных с ними ассоциаций.

В качестве примеров “неудачных” терминологических единиц, иллюстрирующих распространенную тенденцию к неоправданному заимствованию англицизмов и зафиксированных в Современном экономическом словаре, можно привести такие неблагозвучные для русского языка заимствования (кальки и варваризмы), как социополовой бюджет, возвратные префакции, арриарс, линкидж, партиципация, партнершип, уошаут, делатель рынка или маркет-мейкер, форвардейшн, дилер по свитчам, бредерци, сюрвей-рипорт, мэйджент, питчинг и т.д. [5]. Также в экономической литературе можно встретить такие выражения: эффект дикаплинга, темпоральные экстерналии, робастные эстиматоры, неробастность оценок, геймификация, стартапер, бифуркационно-аттракторная модель.

Как справедливо замечает В. М. Лейчик, “использование новых, непривычных звукосочетаний затруднило бы усвоение создаваемых слов <…> Так, для каждого языка специфичен свой состав звуков и свои нормы сочетания звуков” [2, с. 137–138]. Для большинства людей, не владеющих английским языком, смысл подобных терминов недоступен, и зачастую они труднопроизносимы. Такие специальные единицы являются типичными для узкопрофессиональной среды.

В русской финансово-экономической терминологии наблюдаются термины, обозначающие профессию, но не ставшие еще привычными (аутсайдер, бренд-менеджер, ивент-менеджер, сити-менеджер) и узкоспециальные, ограниченные в своем употреблении (аджастер, актуарий, андеррайтер, бондхольдер, декхольдер, бэкграундер, вендер (вендор), грантор, девелопер, джоббер, скальпер, сюрвейер, фрирайдер). Необходимо подчеркнуть, что многие из них имеют русскоязычные эквиваленты и поэтому легко поддаются замене.
Ряд заимствованных терминов имеет различные трактовки в специализированных английских и русских словарях, что свидетельствует о семантических сдвигах, которые происходят при заимствовании слова. Так, в английском языке экономический термин *buyer* — это покупатель: лицо, совершающее покупку товара, услуг, финансового инструмента [6, с. 116]. В русском языке значение термина *байер* специализируется, его значение сужается до профессионального закупщика и составителя коллекций модной одежды для магазинов высокой моды, бутиков [5, с. 35].

Существуют заимствованные термины, подобные термину *аутсайдер*, значение которых в процессе освоения принимающим языком расширяется, то есть происходит приращение значения к имеющимся в языке и вполне ассимилированным заимствованиям. Согласно англо-русскому словарю, лексема *outsider* в специальном значении — экон. аутсайдер; предприятие, не входящее в монополистическое объединение [4, с. 598]. В процессе заимствования английский термин *outside broker* (букв. посторонний брокер — брокерская фирма, не являющаяся членом фондовой биржи) трансформировался в слово *аутсайдер* — лицо, играющее на бирже, но не постоянно; биржевой спекулянт-непрофессионал; брокер, не являющийся членом биржи, но имеющий разрешение на работу в торговом зале при соблюдении установленных правил биржевой работы [5, с. 32].

Еще одним свидетельством специализации экономического знания являются омонимичные термины, например: *чартист* (chartist — рыночный аналитик) омонимичен историзму *чартист*, обозначающему участника английского движения за демократизацию середины XIX века. Термин *копирайтер* (copyrighter — владелец авторского права) омонимичен термину *копирайтер* (copywriter — человек, который пишет рекламные тексты), которое было заимствовано в русскую терминологию маркетинга.

Следует признать, что зачастую трудно подобрать удачный эквивалент термина к заимствованному понятию, такому, как, например: бенчмаркинг, омниченнел, дью-дилежес, кикстартер, сэндвич-поколение. По этой причине специалисты в своей узкопрофессиональной среде используют заимствование для удобства и экономии языковых средств.

Английская экономическая терминология тоже заимствует из различных языков: Boris bond, taiga bond (из русского); Hara Kiri swap, genchi genbutsu (из японского), отгастрономические термины, основанные на метафоре, используя наименования продуктов питания итальянской кухни: macaroni defense; marzipan layer three-martini launch. Но масштаб заимствования в английский язык из других языков незначительный. В английском профессиональном языке активнее протекает процесс междисциплинарного заимствования.
Области внутриязыковых заимствований в экономический дискурс представляются достаточно разнообразными. Они включают военно-морскую, космическую, ботаническую, зоологическую, химическую, мифологическую, медицинскую, спортивную, автомобильную терминологию, также встречаются отдельные заимствования из сельского хозяйства. Независимо от характера заимствования, в новой “среде” термин может претерпевать семантические изменения и приобретать новые функционально-прагматические особенности.

Так, заимствованный из области сельского хозяйства термин *slash-and-burn* (подсечно-огневое земледелие) получил распространение во время финансового кризиса как синоним крайней экономии (austerity) или резкого сокращения государственных расходов (redactions, cuts) с выраженной отрицательной коннотацией.

В финансовой терминологии *slash-and-burn* обозначает один из наиболее хищнических методов выкупа компании за счет заемных средств. Компанию после выкупа распродают по частям, и этот процесс сопровождается массовыми увольнениями сотрудников. Кроме того, согласно Oxford Dictionary of Euphemisms, в финансовом подъязыке *slash-and-burn* употребляется как эвфемизм, под которым подразумевается все та же безжалостная практика поглощения компании [7, с. 348]. Таким образом, в структуре слова *slash-and-burn* в экономическом дискурсе встречаются различные смысловые компоненты, появившиеся в результате приращения новых значений к уже существующему слову.

Большинство заимствованных специальных лексических единиц следует относить к профессионализмам, так как они не просто затрагивают терминологическое экономическое поле, но и некоторые из них выступают самостоятельными нормированными единицами, зафиксированными в специальных словарях. С. Д. Щелов отмечает следующие черты профессионализма: “1) большая или меньшая ненормированность употребления слова или словосочетания в данном его значении, 2) функционально стилевая ограниченность употребления и 3) наличие эмоционально-экспрессивных коннотаций” [цит. по: 1, с. 129].

В целом можно констатировать постоянное увеличение специальных единиц в английской и русском экономическом подъязыке. Вследствие увеличения поддисциплин и подотраслей в экономической области их терминологии находятся на этапе формирования. Русская финансово-экономическая терминология активно пополняется за счет профессиональных заимствований из английского языка. В английской терминологии процесса заимствования носят междисциплинарный характер и протекают менее интенсивно.

В качестве резюмирующего заключения следует отметить, что профессиональные заимствования являются естественным следствием интеграционных процессов и интернационализации специальной лексики.
PROFESSIONAL LEXICAL BORROWINGS POINT
TO SPECIALIZATION IN ECONOMIC KNOWLEDGE

Julia J. Kalugina
PhD, Associate Professor, Department of Economics, Lomonosov Moscow State University; email: jkalugina@mail.ru

Abstract
The article focuses on the current trends in development of modern economic science and corresponding changes in its terminology. The most essential features of economics include a wide range of economic subfields, their interdisciplinary nature, ever-growing number of new concepts and internalization of its terminology. The author analyses contemporary economic lexis in both Russian and English languages, specifically the process of borrowing in professional language and identifies unique national characteristics of the examined terminology.

Key words: term, professionalism, terminology, borrowing, economic science.

References:
Развитие навыков критического мышления у магистрантов технического профиля

Е. Н. Комарова
Московский физико-технический институт

Аннотация
Статья посвящена совершенствованию навыков критического мышления в рамках курса английского языка в магистратуре МФТИ по модели “смешанного обучения”. Рассматриваются примеры комплексных заданий, выполняемых в дистанционном режиме, для развития когнитивных навыков, а также профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции. Примерами наиболее эффективных средств обучения служат такие практические задания, как: изучить кейсы о стартапах; выбрать наиболее перспективный проект в области нанотехнологий; дать интерпретацию секторной диаграммы, показывающей затраты времени на выполнение разных этапов при разработке нового продукта в компании; описать стадии какого-либо процесса и рассмотреть причинно-следственные связи. Выполнение данных заданий на английском языке помогает слушателям сформировать и отработать навыки критического мышления, повысить уровень владения иностранным языком, а также позволяет продемонстрировать свои профессиональные знания в области науки и техники.

Ключевые слова: критическое мышление, магистратура неязыкового вуза, иностранный язык, “смешанное обучение”.

На базе МФТИ осуществляется подготовка молодых инженеров и технических специалистов по магистерской программе “системный инжиниринг”. В рамках данной программы в течение первого года обучения предусмотрено изучение английского языка, причем большую часть курса составляет дистанционное обучение магистрантов.

На кафедре иностранных языков МФТИ накоплен значительный опыт создания учебных курсов на основе интегрированной модели обучения (blended learning model). Все задания по английскому языку для онлайн-обучения магистрантов разработаны с использованием технологической платформы системы дистанционного обучения Moodle, которая позволяет значительно повысить эффективность всего учебного процесса, так как включает разнообразные инструменты для создания интерактивных заданий, возможности контроля и мониторинга дистанционной учебной деятельности, и обеспечивает коммуникацию между всеми участниками учебного процесса.

Развитие навыков критического мышления рассматривается как неотъемлемая часть при подготовке современных молодых специалистов [1], что также необходимо учитывать при обучении студентов иностранным языкам. Задания по английскому языку для магистрантов разработаны с учетом двух основных факторов: все слушатели уже приобрели практический опыт работы и являются состоявшимися компетентными специалистами; на этапе обучения в магистратуре иностранный язык является инструментом для углубления профессиональных знаний, приобретаемых в курсе профилирующих дисциплин.


В качестве итогового задания по теме “Организационная структура предприятия” магистрантам предлагается подготовить презентацию на английском языке, представив в ней задачи, механизмы и принципы построения организационной структуры своей компании и описав деятельность ее основных подразделений. Такой тип задания можно отнести к стадии “знание-понимание” согласно таксономии Блума [2]. В целях углубленного изучения рассматриваемой темы, во время очных занятий магистранты разбиваются по парам или группам для обсуждения проблемы ранжирования отделов компании по их значимости для успеха...
ного ведения бизнеса. Задание состоит в том, чтобы расположить основные структурные подразделения предприятия (Production, Marketing, HR, R&D, Accounting) в порядке их значимости. Такое задание можно отнести к типу “решение проблемы”, так как при этом развиваются такие навыки критического мышления, как умение оценивать информацию, выяснять аргументы в пользу своего мнения, применяя инструменты комплексного сравнения и противопоставления.

Еще одним примером задания, связанного с темой “Предприятие”, является изучение кейсов об успешных и неудачных стартапах. Основной целью данного задания является мотивация слушателей не только узнать конкретные факты об истории создания той или иной компании, но и достичь понимания причин-предпосылок для создания компании в даннй рыночной нише, а также проанализировать факторы, способствовавшие или, наоборот, помешавшие дальнейшему развитию компании. С точки зрения развития навыков критического мышления, данный тип задания способствует развитию навыков установления причинно-следственных связей. В качестве учебного материала для выполнения данного задания целесообразно использовать ресурсы русскоязычного сайта “Коммерсантъ FM” [3], где представлен достаточно большой архив с описанием различных стартапов. Примерами успешных бизнес-проектов являются стартапы следующих компаний: проект Coursera (массовое онлайн-образование), Instagram (“бизнес на картинках”), Лаборатория Касперского и т.д. В качестве примеров несостоявшихся бизнес-компаний можно проанализировать: развал семейного бизнеса “Обувная фабрика братьев Dassler”, неуспех Newton (один из продуктов Apple), промах DEC (производство микропроцессоров). На ресурсе “Коммерсантъ FM” размещены не только статьи о стартапах, но и заключения экспертов о причинах успеха или неудачи каждого конкретного бизнеса.

В модуле “Новейшие научно-технические достижения” магистрантам предлагается выполнить задание, связанное с анализом, оценкой и выбором наиболее перспективного для инвестиций проекта в области нанотехнологий. Необходимо рассмотреть три проекта с точки зрения практической значимости нанопродуктов для потребительских целей: разработка нанопроводников, материалов на основе графена, использование наножидкостей. Несмотря на необходимость наличия определенных научно-технических знаний для выполнения задания, его можно предложить и студентам гуманитарных специальностей, так как многие потребительские товары сейчас производятся на основе нанотехнологических разработок.

Итоговое задание к модулю “Разработка новых продуктов” разработано на основе модели “смешанного обучения”. Магист-
rantам нужно описать основные этапы процесса создания нового продукта в своих компаниях и представить результат в виде секторной диаграммы, демонстрирующей затраты времени для выполнения каждого этапа. Таким образом, задание способствует развитию навыков визуализации данных и умению описывать графики на английском языке. Магистрантам также предлагается высказать свое личное мнение о том, на каких стадиях всего процесса существуют потенциальные возможности для сокращения затрат времени. Во время очных занятий проводится сравнение построенных графиков в целях выявления общих проблем, существующих в разных компаниях; таким образом, такое творческое задание способствует развитию навыков “применение”, “анализ” причин возникновения ситуации и возможных последствий, “оценка” возможных решений с теоретической и практической точек зрения.

Особый интерес представляет задание в теме “Описание основных этапов процесса”, нацеленное на развитие навыков понимания причинно-следственных связей с использованием специальной диаграммы причинно-следственных связей (“fishbone” diagram) [4]. Магистранты проводят анализ возможных причин, приводящих к нарушению процесса, и предлагают свои способы решения возникающих проблем; таким образом, реализуется наивысшая степень критического мышления, т. е. творческий подход к решению конкретной задачи. Для анализа магистранты могут выбрать любой процесс, например, производство чипов для компьютеров или обработку заказов клиентов в компании.

Подводя итог, следует отметить: применение средства творческих заданий по окончании изучения каждого модуля в курсе обучения магистрантов английскому языку — это императив развития навыков критического мышления у слушателей. Рассмотренные в статье примеры заданий по программе “системного инжиниринга” могут быть предложены для выполнения и студентам гуманитарных специальностей, например, экономического профиля, так как связаны с рассмотрением актуальных жизненных ситуаций.

Список литературы:
2. Bloom Benjamin S. Taxonomy of Educational Objectives. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA, 1956. Copyright (c) 1984 by Pearson Education.
DEVELOPING DISCIPLINE-BASED CRITICAL THINKING SKILLS IN UNDERGRADUATE TECHNICAL STUDENTS
Elena N. Komarova
Associate Professor, Moscow Institute of Physics and Technology, Moscow, Russia; email: hkomarova@mail.ru

Abstract
The article deals with the improving critical thinking skills within the framework of the English language course developed for the undergraduate students in the Moscow Institute of Physics and Technology. The course is based on the “blended learning” model and includes a set of online tasks developed using LMS. The English language course for technical undergraduate students focuses mainly on improving such critical thinking skills as applying, analyzing, evaluating and creating. The article includes the following sample assignments: studying success and failure startup projects; analyzing, evaluating and selecting the most promising project in the field of nanotechnology; creating and interpreting a pie-chart diagram showing the time spent on various stages in the product development process; describing the stages in a process and designing a “fishbone” diagram. The described creative thinking assignments encourage undergraduates to achieve a higher level of critical pursuit as well as to master their English skills and implement their professional expertise in practice.

Key words: critical thinking, Master degree course in the non-linguistic university, foreign language, “blended learning” model.

References:
2. Bloom, Benjamin S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) 1984 by Pearson Education.
РСК-методика обучения профессиональному иностранному языку магистрантов физико-математических специальностей

Е. А. Комочкина
Научно-исследовательский ядерный университет "МИФИ"

Аннотация
Особенности преподавания иностранного языка (ИЯ) в нязыковом вузе в современных условиях нехватки аудиторного учебного времени, развития интернета, электронных средств обработки и доступа к информации находят свое естественное отражение в методике на основе речевых стандартных конструкций (РСК), сопровождающих неречевые смысловые компоненты (НСК). В ней оказываются взаимосвязанными аспекты функциональной лингвистики, математической логики и профессиональной коммуникации. Имеется сходство изложения физико-математических предметов и применения ИЯ в профессиональной деятельности. НСК составляют основу универсального языка ученых и включают в себя логические кванторы, формулы, графики, схемы и т. п. Для их пояснения в профессиональной среде требуется не так много языковых средств, которые аккумулируются в различных РСК, структура которых использует математические понятия, близкие обучаемым. РСК-метод вырабатывает навыки самостоятельного представления учащимися научного текста, видео- и аудиоматериалов на ИЯ в виде последовательности РСК и продуцирования на их основе монологического высказывания на профессиональную тему.

Ключевые слова: неречевые смысловые компоненты, языковые средства, последовательность РСК, монологическое высказывание, профессиональная среда.

Любое высказывание на родном или ИЯ — это совокупность последовательно и логически выстроенных предложений, объединенных единой целью — грамотно и аргументированно выразить свою мысль. В случае с высказыванием по физико-математической тематике форма и структура высказывания по существу проблемы в большинстве случаев не зависят конкретно от самой проблемы, а определяются логикой исследования и представления результатов научного исследования. Здесь, грубо говоря, за многие годы вырабатывались несколько стандартных схем. Например, обозначение области исследования, краткая сводка ранее полученных результатов, формулировка модели и основных уравнений, особенности этих
моделей и уравнений, методы решения, полученные аналитические результаты, частные случаи и соответствие с предшествующими результатами, результат численного моделирования и обсуждение результатов. При этом само изложение сопровождается формулами, схемами, графиками, причем словесное представление этих формул часто дается весьма стандартными фразами, а переход от одной группы высказываний к другой группе высказываний также весьма стандартен, поскольку определяется структурой логического вывода, где сначала надо сказать о посылках, дать необходимые определения, а затем сделать вывод и т. п.

У будущих физиков и математиков непременными атрибутами являются научная активность и способность представлять результаты своей научной деятельности. Достигнув уровня магистратуры, студенты обладают достаточным объемом знаний по специальности, ориентируются в тонкостях современной науки вообще и конкретной специализации в частности. Они, как правило, уже владеют технологиями оформления материала, представляя его в устном виде в форме докладов и презентаций на конференциях, а также подготавливая письменные научные работы для отечественных и зарубежных журналов.

Аналитический склад ума и регулярная работа над точными формулировками, четкими определениями и структурированием фактического материала накладывает свой отпечаток на развитие таких важных для ученых качеств, как рациональность, независимость суждений, принятие нестандартных решений.

Учет этих особенностей студентов неязыкового вуза в современных условиях нехватки аудиторного учебного времени, а также развития интернета, электронных средств обработки и доступа к информации, интернационализации научно-исследовательской деятельности и унификации форм представления ее результатов на конференциях и в статьях позволяет составить теоретические основы для создания методики преподавания ИЯ. В ее основе лежит представление научного материала в виде неречевых стандартных конструкций (формулы, схемы, графики, слайды и пр., кратко НСК) и речевое обрамление НСК посредством речевых стандартных конструкций (РСК).

Определение базовых принципов преподавания ИЯ на основе РСК предполагает тесную связь между следующими факторами:
1. Учет основных элементов функциональной лингвистики, основная идея которой состоит в объяснении языковой формы ее функциями. РСК-метод хорошо вписывается в теорию актуального членения предложения за счет членения предложения на смысловые группы или речевые стандартные сегменты (РСС), имеющие чисто функциональный характер [2].
2. Учет формальной и математической логики. РСК-метод подразумевает точное структурирование научного материала, основанное
на опыте обучающихся строить логические цепи, математические модели и давать сжатые формулировки и определения физическим понятиям, явлением, фактам.

3. Учет специфики профессиональной коммуникации будущего магистра физики или математики, которая предполагает, прежде всего, общение в профессиональном сообществе.

Взаимосвязанность трех вышеперечисленных аспектов при создании методики позволяет учсть общеидидактические и методические общепризнаные принципы обучения иностранным языкам.

РСК-методика обучения ИЯ в неязыковом вузе представляет собой особую организацию подготовки текста выступления на профессиональную тему. РСК это законченная готовая стандартная фраза, состоящая из вариативных элементов (переменных). В ее основе лежит ядерная конструкция (либо грамматическая основа в виде подлежащего и сказуемого, либо только одно сказуемое). Переменные представлены в виде готовых неизменяемых фраз. Они уже классифицированы по смысловому признаку, и обучающимся предлагается выучить соответствующие фразы на ИЯ и использовать при составлении текста выступления.

Исходя из того, что любой доклад научного содержания подчиняется своей особой логике изложения и, следовательно, легко структурируется, его можно представить в виде выполнения алгоритма программы, состоящей из небольшого числа последовательных речевых операций, кажда из которых обладает индивидуальной функциональной задачей (речевой стратегией). Каждая речевая стратегия осуществляется за счет нескольких упорядоченных способов выражения речевого намерения, составленных, в свою очередь, из нескольких последовательных РСК, полностью отвечающих функциональной и смысловой задаче конкретного речевого "заказа".

Методика преподавания ИЯ предполагает знание нотации структуры РСК, краткое объяснение которой можно дать на простом примере, предложенном Сосинским в [4]

<термин> is a <термин>

Здесь в угловые скобки заключены аргументы РСК, а написанное вне скобок составляет ядерную конструкцию РСК. Сосинский говорил о шаблонах с переменными словами (словосочетаниями) и разделителями. В качестве переменных слов у него выступали [4]: термин, объект, понятие, характеристика, ссылка.

Говоря о переменных словах (словосочетаниях), Сосинский характеризовал их по частям речи.

Чтобы охватить в одной РСК различные случаи ее употребления, мы говорим о ядерной конструкции и аргументах, не привязывая аргументы к частям речи, а классифицируя их по смысловой нагрузке в структуре научно-технического выражения. Переменные слова,
о которых говорилось в [4], являются также примерами аргументов. Ядерная конструкция у нас является основой классификации РСК.

Подробно описанная в статье [3] символика позволяет все усеченные фразы, обычно используемые в учебных пособиях по ИЯ, давать в завершенном виде, классифицируя отдельные элементы фразы с помощью соответствующих переменных.

Поскольку логика математического доказательства протекает в строго определенных формах, составные части стандартных конструкций выделены не по лингвистическому принципу, а по смысловому. В работах [1–3] развиты идеи [4], разработана удобная система обозначений, изложены основные методические и лингвистические подходы к обучению студентов неязыкового вуза и старшеклассников профильных физико-математических лицеев и описана практика применения РСК-метода в учебных целях.

РСК-метод на начальной стадии обучения незаменим для быстрой и эффективной подготовки к докладу / презентации на ИЯ, также он может помочь выработать навыки самостоятельного представления магистрантом научного текста, видео- и аудиоматериалов на ИЯ. Используя основы РСК-метода, магистрант может находить и классифицировать тот речевой материал, который будет ему полезен при составлении текстового материала. Затем этот накопленный, хорошо структурированный и проанализированный материал в виде РСК может стать хорошей основой для создания монологического высказывания на профессиональную тему.

Список литературы:
3. Комочкина Е. А. Обучение монологическому высказыванию при помощи речевых стандартных конструкций // Иностр. языки в школе. 2015. № 3. С. 21–27.

Сведения об авторе: Елена Анатольевна Комочкина, старший преподаватель кафедры ИЯ НИЯУ МИФИ, Москва, Россия; email: komochkina2010@yandex.ru
USP–METHOD OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES TO PHYSICS AND MATH GRADUATE STUDENTS

Elena A. Komochkina
Senior teacher, National Research Nuclear University MEPhI, Moscow, Russia; email: komochkina2010@yandex.ru

Abstract

Peculiarities of teaching a foreign language (FL) in non-linguistic universities in modern conditions of shortage of classroom training time, development of the Internet, data electronic processing and access to information have led to a method of language teaching on the basis of universal speech patterns (USP) accompanying nonverbal semantic components (NSC). The USP-method has appeared to show the interconnection between functional linguistics, mathematical logic, and professional communication. The report reveals the similarity of presenting study materials on Physics and Math and usage of a FL for professional purposes. NSCs form the basis of the universal language of scholars, which includes logical quantifiers, formulas, graphs, diagrams, etc. To interpret NSCs in a real professional environment, we need not so many linguistic means accumulated in the form of various USPs, whose structure is similar to mathematical concepts which are familiar to Physics and Math graduate students. The USP-method helps to develop students’ self-presentation skills of a scientific text, video- and audio materials in a FL as a sequence of USPs and to produce professional monologue statements.

Key words: nonverbal semantic components, linguistic means, a sequence of USPs, monologue statement, professional environment.

References:

Учебно-методическое обеспечение курса
“Профессиональный иностранный язык”
в магистратуре Финансового университета

Н. Г. Кондрахина, О. Н. Петрова
Финансовый университет при Правительстве РФ

Аннотация
В статье описывается опыт разработки и использования учебно-методического обеспечения при обучении профессиональному иностранному языку магистрантов направлений “Экономика” и “Менеджмент” Финуниверситета. В частности, обсуждается вопрос о том, как выбрать содержание и структуру учебно-методического обеспечения указанного курса так, чтобы они соответствовали карьерным стремлениям магистрантов, отражающая академическую и профессиональные компоненты образовательного процесса. Особое внимание уделяется использованию в учебном процессе (как на занятиях, так и при контроле) материалов, разработанных для подготовки к сдаче международного экзамена по финансовому английскому языку. Такой подход вызван тем, что наличие кембриджского сертификата ICFE повышает академическую мобильность и карьерные шансы магистров на внутреннем и международном рынке труда. Моделирование ситуаций делового и профессионального общения на занятиях профессиональным иностранным языком является эффективным инструментом формирования межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов-магистрантов.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, организация контроля знаний, профессиональная направленность обучения иностранному языку, самостоятельная учебная деятельность, моделирование ситуаций профессионального общения.

В Финансовом университете при Правительстве РФ дисциплина “Профессиональный иностранный язык” входит в раздел “Общенаучный цикл. Вариативная часть вуза” программ подготовки магистров. Целью дисциплины является формирование межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции, необходимой для осуществления речевого взаимодействия в профессиональной и научной деятельности. Общая трудоемкость данной дисциплины составляет 216 часов, из них 86 часов аудиторного времени, 130 часов на самостоятельную работу. Обучение организуется по модульному принципу. В учебном процессе применяются активные и интерактивные формы аудиторной работы (около 75% занятий) и информацион-
ные образовательные технологии преимущественно для организации самостоятельной работы.

Значительное число магистрантов составляют выпускники Финуниверситета — бакалавры с уровнем языковой подготовки не ниже B2. При их обучении в бакалавриате был реализован принцип ранней профессионализации обучения иностранному языку, поэтому для использования в учебном процессе были выбраны пособия иностраннных издательств по профессиональному языку (преимущественно издательства Cambridge University Press, серия Cambridge Professional English). Наиболее удачной представляется комбинация традиционных учебных пособий с онлайн-курсами [1, с. 87].

Для обучения профессиональному иностранному языку в магистратуре по специальностям “Экономика” и “Менеджмент” используются следующие учебные пособия:

Данные пособия выводят студентов на уровень С1, охватывают как общеэкономическую тематику, так и узкопрофессиональную, обеспечивают сочетание аудиторной и самостоятельной работы. Пособия (2) и (3) содержат ключи для самопроверки. Пособия (1) и (4) подготовлены по модульному принципу, что позволяет выбирать модули, соответствующие тематике обучения и временным рамкам курса.

Более того, все эти курсы рекомендованы для подготовки к международному экзамену по финансовому английскому ICFE (International Certificate in Financial English), что немаловажно, так как востребованность международных сертификатов, подтверждающих уровень владения иностранным языком, повышается в связи с возросшей академической и профессиональной мобильностью. Наличие таких сертификатов также является конкурентным преимуществом на рынке труда.

Пособие (1) содержит образовательные и информационные материалы профессионального характера (организация финансового сектора, банковское дело, рынки ценных бумаг, рынки FOREX и др.) и задания на отработку навыков межличностной, деловой и профессиональной коммуникации в активной и интерактивной формах (интернет-поиск, ролевые игры, кейс-анализ). Тематика упражнений на аудирование отражает современные тенденции финансового сектора.

Онлайн-курс Cambridge Financial English (4) ориентирован на приобритение языковых навыков, необходимых для сдачи профессиональных экзаменов на английском языке (ACCA Papers), которые сдают многие из наших магистрантов. В основе курса лежит идеология
blended learning, сочетающая аудиторные часы с самостоятельной работой в режиме on-line в соотношении 1:3.

Курс целиком рассчитан примерно на 100 часов занятий. На разных магистерских программах прорабатываются уроки, относящиеся к узкой специализации. В полном объеме курс проходит на платных курсах по подготовке к экзамену ICFE.

Занятия в аудитории преимущественно посвящаются обсуждению темы в монологическом и диалогическом режимах (устный отчет по кейсам, ролевая игра, дискуссия), отработке логики, формы и структуры высказывания. Для этого используются материалы для преподавателя Teacher's для организации работы в аудитории [2, с. 99].

Таким образом, на занятиях по иностранному языку в магистратуре используется преимущественно контекстный подход для моделирования предметного содержания будущей профессиональной деятельности и тренировки использования иностранного языка как инструмента. При этом одновременно реализуется междисциплинарный подход в обучении. Контекстные технологии естественным образом используются и как формы комплексного контроля. Эти средства контроля проверяют сформированность коммуникативных умений (языковые средства) и профессиональных качеств и поэтому реализуют междисциплинарный контроль. Они также отвечают международным стандартам [3, с. 118].

В силу вышеизложенного на магистерских программах мы применяем такие формы контроля как по окончании отдельных модулей (зачет), так и по окончании курса (экзамен).

Кроме того, на занятиях с магистрантами отрабатываются навыки деловой переписки и академического письма.

Использование онлайн-курсов с аудио- и видеокомпонентами, тестированием, ИКТ и дополнительными заданиями для тренировки языкового и речевого материала в режиме самостоятельной работы позволяет уделять больше времени и внимания развитию продуктивных видов речевой деятельности в аудитории и делает возможным использование активных и интерактивных форм занятий, настоятельно рекомендуемых к использованию в магистратуре.

**Список литературы:**
2. Староверова Н. П., Петрова О. Н. Учебно-методическое обеспечение факультативных занятий по английскому языку в бакалавриате // Вестник МГЛУ, Педагогические науки. Модернизация систем-
TEACHING AND LEARNING SUPPORT FACILITIES OF THE COURSE “PROFESSIONAL ENGLISH” FOR MASTER DEGREE STUDENTS OF THE FINANCIAL UNIVERSITY

Natalia G. Kondrakhina
PhD Philology, Head of the Department “Foreign languages-2”, Financial University under the Government of the Russian Federation.

Oxana N. Petrova
PhD Engineering, Assistant Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation.

Abstract

The article describes the experience of working out and making use of educational support facilities by the department “Foreign Languages-2” of the Financial University under the Government of the Russian Federation while providing the course “Professional English” for Master degree students. The article discusses the contents of educational and methodological support of the course, the aim and structure of teaching materials selected to meet career aspirations of students in finance and accounting. Special emphasis is placed on the issues of using in the course the materials for preparation for international language exam with the purpose to help students obtain the most valuable English language qualification and enhance their academic mobility and employability of graduates of the Financial University on the international labor market. Simulations of business and professional communication are a commonly used effective tool to develop intercultural linguistic professional competence.

Key words: teaching and learning facilities, controlling learning process, teaching ESP, independent studies.
References:
1. Dubinina, G. A. & Kondrakhina, N. G. (2012). Uchebno-metodicheskoe obespech-

Компрессия медийных статей из газеты “Уолл-стрит джорнал” как метод совершенствования понимания в процессе чтения на занятиях по английскому для специальных целей

Е.А. Короткова
Дальневосточный федеральный университет

Аннотация
В настоящем исследовании говорится о двух формах компрессии (смысловом свертывании) медийных текстов из ежедневной деловой газеты США “Уолл-стрит джорнал”, реферировании и аннотирова-
нии, которые осуществляются с учетом лингвистических особен-
ностей данных статей. Медийный текст также рассматривался как диалектическое единство внешней и глубинной структур. В процесс обучения были включены такие новые понятия лингвистики текста, ранее неизвестные обучаемым, как иерархичность текста, главная и второстепенная информация, единицы сегментации, тема (логиче-
ский субъект) и рема (логический предикат) и другие. Данный подход облегчил восприятие текста студентами и создал новый когнитивный механизм, необходимый для свертывания текстовой информации в виде реферата и аннотации. В исследовании также описываются
The current research focuses on two forms of abridging media texts from “The Wall Street Journal” (WSJ), précis-making and abstract-making, designed to boost reading comprehension levels in students majoring in International Relations studies and Regional studies in ESP classes. During the tentative period of 2014–2015 fall semester a number of WSJ media texts with special activities monitoring text abstracting were offered to 43 university students of upper-intermediate (B2)-advanced (C1) level.

By condensing or summarizing media texts we understand the active mental process of perceiving and processing textual information organized and monitored by the tutor and carried out by the students with the aim of conscious leaving out superfluous text information to create the secondary text: summary or précis and abstract.

There is a variety of terms denoting these two forms of secondary texts: a précis and a summary, an abstract, an annotation and a synopsis are most common of them. Their meanings are confused, substituted with each other or misused which leads to misinterpretation. For example, a précis is a brief summary of a book, article… or other text [6]. An abstract is a brief overview of an article, report, or proposal [3]. Annotations are a concise statement of the key ideas in a text [4]. A synopsis is a brief summary of the major points of a written work [7]. For this reason we draw the line of distinction between these two forms of abridged media texts and call the longer one a summary or a précis and the shorter one — an abstract [1, p. 119].

The Wall Street Journal, an international daily newspaper published by Dow Jones & Company in New York was chosen as an educational resource whose language presents some challenges to learners due to its specific linguistic and ideological features.
Students were instructed to identify such features of media texts as political metaphors, using ‘old’ words in the ‘new’ context and synonyms. The illustrations of political metaphors are: “Two most powerful voices in that international chorus” implied the leaders of Germany and the United States; “German Chancellor Angela Merkel has largely kept a poker face in public” i.e. had no emotions on her face [9, p. A9]; “to muddy the waters” stands for to make a situation more complicated that it needs to be [8, p. A9]. Using “old” words in the new meaning yielded the following examples: to tread lightly — to act cautiously [9, p. A9 ]; to cow — to intimidate; to quash — to suppress; to beef up — to improve; to streamline — to modernize [5, p. A10] etc. The media texts also abound in synonyms, a good resource for paraphrasing technique, e.g.: spearhead — take the lead; down the plane — crash the plane; come apart — collapse; malfunction — operational failure [8, p. A9].

The process of text compression requires awareness of such text features as cohesion, coherence, intentionality, informativity and situationality; so, we regarded the media text regarded as the dialectical unity of directly-stated and implied information.

The concepts of directly stated information were developed by notions of text linguistics earlier unknown to the students: text hierarchy or different specificity levels [2, p. 30–36]; major text patterns built by a) the time — order pattern; b) the comparison-contrast pattern and c) cause-and-effect pattern; text segmentation units-subtext, and paragraph; the modes of developing textual ideas — deductive, inductive, framed and implicit; topic sentence and main idea, theme (logical subject) and rheme (logical predicate) as well as co-reference and link words.

The concepts of deducing implied meaning from the WSJ media texts were built up by theme-rheme development, finding, constructing and deducing TS in text segments; drawing up an outline and rearranging it in a logic plan, compiling mind maps, and finally, fostering précis-making and abstract–making techniques.

To tailor text concepts to the abstracting technique various semantic transformation strategies supported by two activity types were fostered. The first activity type was designed to conceptualize the key notions of the text and distinguish between the topic sentence (TS) and support; to find, construct or deduce the TS and main idea; to define the text type and the pattern it was built on; to paraphrase the TS using idioms, synonyms and definitions and to specify the cohesion means.

The second activity type related to précis and abstract making was to draw up an “ordinary” and logic plan; to find and rearrange the subtexts in accordance with the logic plan; to summarize and abstract the text implementing the ordinary or logic plan respectively; to fill in the missing gaps of the flow diagram; to draw up a mind map; to compare two texts in a concept diagram; to restore the cause-and — effect relationship in
a problem-solution chart; to bring back the narration line of the events using topic sentences in a story map, etc.

Basically, implementing the listed notions in the ESP classroom facilitated the perception of textual information and built up a new cognitive mechanism, which mismatched the time-consuming mechanism of decoding textual ideas and optimized the learning process imparting it creativity, innovation and students’ involvement.

Enhancing the skill of précis- and abstract — making based on the text concepts awareness as well as complex of activities also included such graphic organizers as flow diagrams, mind maps and problem-solution maps, which intensified the process of transforming WSJ media text information and boosted reading comprehension levels in university students. Over 90% learners appreciated this approach and confirmed its proficiency in compressing and more accurate and complete comprehension of mass media texts.

Список литературы:

Сведения об авторе: Елена Алексеевна Короткова, доцент, кафедра профессионально-ориентированного перевода, Восточный институт — Школа региональных и международных исследований, Дальневосточный федеральный университет; email: korotkova-e2010@yandex.ru
COMPRESSION OF MEDIA ARTICLES FROM “THE WALL STREET JOURNAL” AS A TECHNIQUE FOR BOOSTING READING COMPREHENSION IN ESP CLASSES
Elena A. Korotkova
Associate Professor, Translation Department, Institute of Oriental Studies — School of Regional and International Studies, Far Eastern Federal University; email: korotkova-e2010@yandex.ru

Abstract
The current research deals with two forms of compressing (summarizing) media articles taken from the US daily business paper, “The Wall Street Journal”, précis-making and abstracting, based on linguistic characteristics of media articles. The media text was also regarded as the dialectical unity of directly-stated and implied information. Such new notions of text linguistics as text hierarchy, major and secondary text information; text segmentation units; theme (logical subject) and rheme (logical predicate), etc. earlier unknown to learners were incorporated into the process of education. This approach facilitated the students’ text perception and created the new cognitive mechanism necessary for the text semantic transformation as summary (précis) and abstract. The study also specifies various semantic transformation strategies of WSJ media texts and two types of activities enhancing them, which the author divides into: 1) tasks conceptualizing the key notion of the media text and 2) exercises directly fostering précis and abstract making technique. Such graphic organizers as flow diagrams, mind maps, problem solution charts acted as the optimal tool for presenting the key points of the text.

Compressing WSJ media texts in the form of a summary and abstract enhances semantic transformation strategies and confirms the higher levels of comprehending WSJ media texts by university students in ESP classes.

Key words: compression (semantic summarization) types; WSJ media text, text linguistics, précis-making; abstract-making; two types of activities.

References
Аннотация
Магистерская программа “Теоретическое и прикладное языкознание” (на английском языке) обеспечена комплексом программ в соответствии со стандартом ФГОС и учебно-методическими комплексами (УМК) двух видов. Содержание, структура и взаимодействие этих лингводидактических материалов рассматривается на примере дисциплины “Лингвистическая семантика”. Если учебная программа представляет собой исключительно методическую разработку, то УМК включает и содержательные компоненты: краткое изложение курса, курса лекций, их конспектов, либо просто учебное пособие; глоссарий основных терминов и понятий; фонды оценочных средств; вопросы и задания для самопроверки к соответствующим темам; задания для самостоятельной работы студентов; перечень тем рефератов и курсовых работ; тестовые задания; список вопросов к экзамену либо итоговой аттестации. Собственно методический раздел УМК содержит методические указания для преподавателя и студента; описание балльно-рейтинговой системы оценок и т. п. Промежуточным вариантом является УМК, который в формате программы учебной дисциплины представляет более детальное методическое оснащение учебной дисциплины. Очевидно, что исходным и организующим компонентом избирается программа, которая служит основой для двух типов УМК. Все три разработки иерархически организованы и взаимодействуют по принципу “матрешки”: от более общего
содержательного компонента к более специальному, от рекомендаций к их реализации, и наоборот.

**Ключевые слова:** учебно-методический комплекс, информационное обеспечение, самостоятельная работа студента, формы контроля, интерактивные формы аудиторных занятий.

Теоретический курс “Лингвистическая семантика” органично включается в общенациональный цикл и предназначен для магистров филологических специальностей, являясь обязательным компонентом образовательного стандарта магистратуры по направлению 032700 (520700) Филология университетов и филологических факультетов других вузов. Он закладывает теоретическую базу лингвистического знания о лексико-семантической подсистеме языка и ее компонентах, об отношениях между единицами этой подсистемы, основных ее функциях и формах существования.

**Структура УМК** включает следующие компоненты:

1. **Программа курса** — представлена в основной образовательной программе ВПО по направлению подготовки.
2. **Учебник, либо учебное пособие, либо конспект лекций.**
3. **Фонды оценочных средств** (распределяются между УМК как расширенной программой и учебником):
   - глоссарий основных терминов и понятий;
   - методические указания для преподавателя и студента, слушателя и описание балльно-рейтинговой системы;
   - задания и упражнения, в том числе задания для самостоятельной работы по темам, включая вопросы для самопроверки и обсуждения по темам;
   - перечень тем рефератов и / или курсовых работ по курсу;
   - тестовые задания для текущего и промежуточного контроля;
   - перечень вопросов итоговой аттестации по курсу.

Исходным и организующим компонентом учебного курса является программа дисциплины. Новый формат программы ФГОС ВПО, предложенный МОН РФ в 2010 г. [4], ориентирован на компетенции учащихся и их методическое обеспечение. Учебно-методический комплекс как расширение программы представляет собой более детальное методическое оснащение учебной дисциплины и включает: тезисное изложение материалов лекций и семинаров; фонды оценочных средств; вопросы для самопроверки по темам занятий; самостоятельные творческие задания; примеры тестовых заданий как формы промежуточной и итоговой аттестации. Все эти позиции отсутствуют как в программе, так и в учебнике. Такая структура промежуточного УМК обеспечивает методический компонент не только изучения отдельной дисциплины, но и образовательного процесса в целом.
Центральным компонентом УМК является учебник [1; 2]. В силу ограниченного количества аудиторных часов учебник можно рассматривать как один модуль, а его разделы — как структурные компоненты.

Методологическая основа учебника по лексической семантике в полной мере представлена в современных теоретических работах и семантических исследованиях, начиная с первых десятилетий XX в. и до наших дней, главным образом это британские и американские семантические концепции и школы (Д. Болинджер, Дж. Лайонс, К. Палмер и др.).

В силу этого учебник ставит своей целью дать представление об эволюции семантической теории и формировании лингвистической семантики как отдельной дисциплины. Динамический подход к формированию семантики в рамках философии лингвистики предполагает преемственность в области теоретического знания гуманитарных наук в целом и лингвистики в частности, а центральным концептом является значение как объект лингвистического исследования.

Структура учебника имеет 3 основных раздела:
1. Значение как центральная категория семантики. Типы значений. Лексические единицы и их значения.
2. Лексико-семантический уровень языка. Слово и лексема. Этимология слова. Словообразование.
3. Лексико-семантические феномены. Полисемия и омонимия. Гипонимия и синонимы. Синонимия и антисинонимия.

Отказ от строгих хронологических рамок описания представляется целесообразным, поскольку цикличный и комплексный характер развития семантического лингвистического знания требует постоянного обращения к известным и разработанным ранее теоретическим и прикладным принципам. В ходе изложения материала реализованы циклический и проблемно-поисковый подходы.

Глоссарий (предметный указатель) объединяет основные термины дисциплины и представляет собой алфавитные списки по разделам учебника с указанием страниц. Например:

lexical unit 6, 12, 15, 23, 38, 45, 51, 60
lexis 6, 10, 24, 47
lexical subsystem 8, 12, 22, 45
meaning 5, 6, 17, 28
semantics 5, 6, 7
semantic relations 7, 26, 38, 41, 44, 52, 61
symbol 5, 7, 35
word 5, 25, 64

В качестве Фонда оценочных средств компоненты глоссария расширяются за счет толкования терминов и ключевых слов, например [3, с. 35, 275]:

387
антонимия — тип семантических отношений лексических единиц, имеющих противоположные значения (антонимы);
лексема — слово, рассматриваемое как единица словарного состава языка в совокупности его конкретных грамматических форм... и др.
Существуют задания для самостоятельной работы по определению терминов в лексикографических источниках, контекстуально — по монографиям и учебным ресурсам, составлению мини-глоссария на определенную тему и др.
Завершает учебник Индекс, или Именной указатель, в котором по разделам представлены имена лингвистов, указанных в тексте, например:
Bolinger, Dwight Le Merton (1907–1992); Duайт Ле Мертон Болингджер — американский лингвист и профессор романской филологии Гарвардского университета, США, 8, 31;
Виноградов Виктор Владимирович (1894–1969); Victor V. Vinogradov — академик АН СССР, доктор филологических наук, русский литературовед и языковед-русист, 43, 51.
В целом сведения, содержащиеся в справочных материалах, служат стимулом для самостоятельной работы студента и позволяют преподавателю организовать контроль по освоению курса.
Таким образом, единство программы, компактного учебно-методического комплекса как развернутой программы в аспекте единства методологии и дидактики, компетентностного подхода и комплексной методики обучения, учебника — центрального компонента учебно-методических материалов — закладывают надежную дидактическую основу для успешного освоения и использования специальных лингвистических знаний.

Список литературы:

Сведения об авторах:
Елена Александровна Красина, д.ф.н., профессор, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия; email: elena_krassina@mail.ru
LINGUODIDACTIC BACKGROUND OF TEACHING LINGUISTIC DISCIPLINES ON THE PFUR MA DEGREE PROGRAMME “THEORETICAL AND APPLIED LINGUISTICS”

Elena A. Krasina
Professor, Peoples’ Friendship University of Russia, Moscow, Russia; email: elena_krassina@mail.ru

Natalia V. Perfilieva
Assistant-Professor, Peoples’ Friendship University of Russia, Moscow, Russia; email: nperfilieva@yandex.ru

Abstract
MA Degree Programme “Theoretical and Applied Linguistics” (in English) is facilitated with a complex of classroom courses and programmes according to the Federal State Educational Standard which involves two types of teaching materials (Educational-methodic Complex, or EMC). Content, structure and interaction of these linguo-didactic materials are being reviewed as an example of teaching “Linguistic Semantics”. If academic programme is exclusively a methodical project within the curriculum, the EMC (ad maximum) includes content components, e.g., a lecture course, or its short review or a manual; glossary of main terms and notions; evaluation means stock as questions and task to self-control to each sector or topic; tasks for self-studies; list of topics for creative students’ works; test and training tasks; list of final evaluation questions, etc. The EMC proper methodical section contains methodical guidelines both for teachers and students; the description of evaluative rating systems (marks and points) which could be developed in the academic programme itself. The intermediate variation is EMC which preserving the framework of an academic discipline, offers its more detailed methodical facilities. Obviously, an academic programme makes up the starting point and the basic component for both types of EMC. The three of them are hierarchically organized and interact on the so-called “matreshka” principle: from more general informative, or substantial component to more detailed or specific one; from a set guidelines to their realization, and vice versa.

Key words: teaching materials, information support, self-directed learning, forms of control, teaching and learning in-class interactive forms.

References:

Подготовка диплома на английском языке: этапы работы и типичные трудности

М. Л. Курьян
Национальный исследовательский университет
Высшая школа экономики (Нижний Новгород)

**Аннотация**
Требования, предъявляемые к высшему образованию, касаются развития аналитических и исследовательских навыков и компетенций учащихся. Важным критерием этого развития в условиях глобализации образовательного контекста становится способность обрабатывать и оценивать информацию из оригинальных англоязычных источников, представлять ее в устном и письменном виде посредством английского языка. Поэтому в НИУ ВШЭ получение степени бакалавра включает защиту проекта диплома на английском языке. В данной статье анализируется организация работы на 4 курсе на занятиях по академическому английскому языку, которая могла бы способствовать эффективному написанию и защите проекта диплома. Выделяются следующие содержательные блоки: развитие исследовательских компетенций студентов; овладение формально-техническим аспектом работы над проектом; совершенствование академических умений чтения, письма и устной презентации. Данная многоплановость вызывает ряд трудностей для участников образовательного процесса, пути решения которых намечаются автором.

**Ключевые слова:** проект диплома, английский язык, академические умения, академическая грамотность.

Написание и защита выпускной работы на английском языке отвечает требованиям современных концепций, таких как глобализация образования; коммуникативно-компетентностный подход к обучению иностранному языку; академическая мобильность.
Студенты последнего курса бакалавриата НИУ ВШЭ готовят на английском языке исследовательскую работу, представляющую собой
“проект диплома” (проект выпускной квалификационной работы — ВКР), включающий обоснование актуальности темы, описание основных целей, задач исследования, обзор литературы по теме, раскрытие планируемой методологии работы и ожидаемых результатов. То есть, по большому счету, проект — это стартовая теоретическая площадка для дальнейшего эмпирического исследования, которое будет проводиться в период производственной практики и результаты которого в полном объеме будут отражены в дипломе на русском языке.

Несмотря на то, что формат “проекта” предполагает, на первый взгляд, некоторую краткость и, возможно, общий характер подготовляемой работы, это уже серьезное исследование, в котором студенты должны продемонстрировать способность участвовать не просто в репродуктивной деятельности (используя информацию из научных источников), а в создании собственного текстового продукта как результата анализа, обобщения, структурирования прочитанного материала, а также его устной защиты. То есть речь идет об определенном мета-уровне обработки и представления информации.

В связи с этим вопрос, как организовать процесс обучения и самостоятельной работы студентов от момента утверждения темы диплома ведущей кафедрой до написания проекта ВКР на английском и его защиты, представляется весьма серьезным. Принципиальными задачами курса иностранного языка становятся развитие информационной и коммуникативной грамотности, а также глобальной (межкультурной, мировоззренческой) грамотности [1]. Данная многоплановость определяет специфику обучения на рассматриваемом этапе, который состоит из нескольких содержательных блоков.

Начальный этап работы представляет собой развитие исследовательских компетенций учащихся через структурирование направления научного поиска и организацию работы с англоязычными академическими источниками, в результате которых студенты вырабатывают некую систему координат, связанных с областью научного исследования, объектом, целью и задачами. Определенной проблемой данной ступени работы может быть мотивация студентов, вызванная сложностью понятийного аппарата, объемом самостоятельной работы. Поэтому важно задать профессиональный тон, где сами понятия “исследование”, “проект диплома” воспринимаются не как рутинные требования курса, а как новый опыт и возможность самораскрытия. Каждый, обдумывая свою тему, отвечает на вопросы: “Почему я выбираю именно эту тему?”, “Как те теоретические и практические знания, которые я получаю, могут что-то изменить, помочь понять в сфере моего научного интереса?”. Такие простые вопросы служат хорошим импульсом для начала серьезной академической работы и как бы персонифицируют ее [2].

Работа над формально-технической стороной квалификационной работы подразумевает знакомство с ее форматом, анализ функ-
ционального содержания каждой части и изучение стилевых характеристик научного дискурса. Наличие четкой структуры призвано максимально облегчить выстраивание материала; однако сложность заключается в том, что зачастую каждая часть в восприятии студента автономна. Понятие целостности — на содержательном и языковом уровне — формируется за счет анализа реальных академических статей, которые используют в своей структуре такую же организацию, как и проект ВКР (логические переходы между частями статьи; средства связанности; внимание “фактору адресата”).

Дальнейшая работа представляет реализацию трехмерной модели академических умений [1], где обучение академическому письму (“реконструкция” академического дискурса) происходит на основании чтения (“деконструкции” дискурса) и имеет выход в публичное выступление (компетенцию, аккумулирующую умения, сформированные на этапах работы над чтением и письмом). Сложность заключается в выстраивании взаимосвязей между компонентами данной модели и организации отработки составляющих каждого из умений: от способности осуществить контекстуальную догадку незнакомых лексических единиц до готовности представлять в речи результаты собственного научного исследования. Как представляется, использование процессуально-ориентированного подхода к обучению, активная проработка планирования и осознания целей учебной деятельности, стратегия “скаффолдинга” (от англ. scaffolding), применяемая преподавателем, установление активной обратной связи между студентами и преподавателем способствуют эффективности рассматриваемой ступени.

Предложенные этапы организации работы по написанию проекта диплома отражают интегрированный подход к обучению академическим умениям, а также способствуют формированию “надпредметной” когнитивной базы, развивая и творческие способности, и умение критически анализировать действительность, и организовывать свою учебную деятельность. Написание научной работы на английском становится частным примером развития академической культуры и академической грамотности в целом.

Список литературы:

Сведения об авторе: Мария Львовна Курьян, к.ф.н., доцент, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (Нижний Новгород); email: mkuryan@hse.ru
PREPARING A DIPLOMA PROJECT PROPOSAL IN ENGLISH:
DEVELOPMENT STAGES AND COMMON DIFFICULTIES

Maria L. Kuryan
Associate Professor, National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod; email: mkuryan@hse.ru

Abstract
Higher education is expected to develop analytical and research skills of students. An important criterion of this development in the global educational context is the ability to process and evaluate information from original sources in English, as well as to present it in a written or oral form. That is why Bachelor’s degree at the Higher School of Economics is awarded under the condition — among others — of a successful defense of a diploma project proposal in English. The present paper is aimed at analyzing the process of organization of EAP classes that would contribute to the successful preparation and defense of the diploma project. The following stages are outlined: developing research competences of students; introducing students to the formalities and technicalities of writing a research paper; improving academic skills of reading, writing and presenting. The paper also examines challenges arising in the process of undergoing these phases.

Key words: diploma project proposal, the English language, academic skills, academic literacy.

References:
му языку для специальных целей с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Дано описание общего подхода к составлению программы курса английского языка для специальных целей, отражающей специфику транспортного вуза: включение в программу обучения английскому языку разделов, связанных с транспортной отраслью и с будущей специальностью студентов. Описаны структура модуля и структура учебного пособия по модулю. Охарактеризована система заданий и упражнений для формирования компетенций. Занятия с использованием ДОТ будут проводиться в Центре доступа к дистанционным образовательным услугам, и будет обеспечено полноценное общение между участниками образовательного процесса. Такой вариант дистанционного обучения формирует единный подход к оценке содержания и качества обучения английскому языку дистанционных студентов и студентов очной формы обучения.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей, модульное обучение, дистанционная образовательная технология, модуль, структура модуля.

Модульное обучение иностранному языку, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ), в настоящее время вводится во многих вузах. Опыт его внедрения описан, в частности, в работах [5], 2013; [2], 2013; [4], 2013; [1], 2013 и других. В Гуманитарном институте Московского государственного университета путей сообщения (ГИ МИИТ) также вводится такое обучение по направлениям подготовки “Гостиничное дело”, “Реклама и связи с общественностью” и “Журналистика”. Цель данной работы — раскрыть особенности организации модульного обучения иностранному языку с использованием ДОТ в транспортном вузе.

Прежде чем приступить к рассмотрению организации модульного обучения английскому языку в транспортном вузе, дадим определения основных используемых понятий. Под дистанционными образовательными технологиями мы понимаем совокупность аппаратных и программных средств, а также педагогических технологий, применяемых при обучении студентов в отсутствие непосредственного контакта с преподавателем в синхронном и асинхронном режимах и обеспечивающих развитие у студентов всех видов речевой деятельности и формирование общих и профессиональных компетенций, отнесенных к дисциплине “Иностранный язык”. Под модульным обучением понимается организация усвоения учебного материала по модулям — логически завершеным по отношению к установленным целям и результатам обучения и воспитания частям курса дисциплины. Трудоемкость модуля принимается равной
1 ЗЕТ, то есть на его изучение требуется 36 часов аудиторной и внеаудиторной работы.

Рассмотрим организацию модульного обучения профессионально ориентированному английскому языку в ГИ МИИТ. Сам факт размещения учебных материалов в сети интернет, а также неограниченная возможность для студентов распечатывать и использовать по своему усмотрению эти материалы обуславливают необходимость разработки кафедральных учебных материалов.


Каждый учебный модуль состоит из следующих компонентов: учебно-методическое пособие по модулю, словарь, комплект иллюстративных материалов (презентации, иллюстрации, аудио- и видео-материалы), обучающая компьютерная программа, задания для проведения модульного тестирования.

Учебно-методическое пособие по модулю разрабатывается по единой схеме: учебный материал — тексты с предтекстовыми и послетекстовыми заданиями и упражнениями, тексты и упражнения для самостоятельной работы студентов, задания для формирования компетенций, отнесенных к дисциплине “Иностранный язык” и грамматический справочник. Студент, обучающийся с использованием ДОТ, может работать с пособием на компьютере, как
с преподавателем во время семинарских занятий в синхронном режиме, так и самостоятельно.

По всем включенным в рабочую программу модулям преподавателями кафедры “Лингводидактика” ГИ МИИТ составлены тексты обзорного характера, дающие общее представление об особенностях изучаемого явления, процесса либо объекта профессиональной деятельности и основной проблематики общения в рамках той или иной лексической темы. Для работы с такими текстами составлены упражнения для активизации лексического и грамматического материала: заполнение пропусков в предложении, сопоставление, дополнение предложений, работа со схемами, ответы на вопросы, перестроение предложений, поиск синонимов и антонимов, установление правильной последовательности слов или предложений, составление и драматизация диалогов и другие.

Тексты, иллюстрирующие изучаемые темы, предлагаются студентам для самостоятельного ознакомления.

В структурном компоненте модуля “Задания и упражнения для развития компетенций” приведены как формулировки самих компетенций, так и их декомпозиция на соответствующие знания, умения и личные качества, необходимые для успешной деятельности в определенной области. Так, например, к дисциплине “Иностранный язык” отнесена компетенция ОК-3 — владеть способностью логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, готовностью к межкультурным коммуникациям. В ней мы выделяем следующие необходимые в профессиональной деятельности знания, умения и личные качества:

Знать, как готовить на иностранном языке презентации, доклады и отчеты по результатам выполненной работы. С целью формирования таких знаний в учебно-методическом пособии даны рекомендации по подготовке публичного выступления, его оптимальной структуре, речевые клише и фразы для начала выступления, аргументации, подведения итогов, а также рекомендации по подготовке презентаций.

Уметь взаимодействовать с партнерами по бизнесу, вступать в контакт и поддерживать его. Для формирования этих умений предлагаются задания для начала и завершения беседы, составлению вопросов в вежливой форме, уточнению информации, выражение собственного мнения по проблеме, прогноз развития ситуации и так далее.

Готовность к межкультурной коммуникации предполагает знание и уважение особенностей культуры народа изучаемого языка, важна также способность к эмпатии: умение слушать своего собеседника, держать себя вежливо и уверено с представителями иной культуры, предотвращать и конструктивно разрешать возможные конфликты, проявлять сочувствие к нуждам и интересам других; понимать точку зрения другого [3, 2013]. С целью развития этих личных качеств мы
планируем проведение ролевых и деловых игр и дискуссий. Дистанционное обучение часто воспринимается как индивидуальное обучение. Однако в ГИ МИИТ планируется проведение семинарских занятий в специально оборудованном помещении для предоставления образовательных услуг по дистанционной форме — Центре доступа к дистанционным образовательным услугам (ЦД ДОУ). Студенты смогут видеть на экране преподавателя, находящегося в аудитории, других удаленных студентов и общаться с ними. Некоторая часть экрана может быть занята отображением учебного пособия по модулю либо других, необходимых для проведения занятия материалов. На мониторе преподавателя в это время могут быть видны студенты, присутствующие на дистанционном занятии, а также учебное пособие или другие материалы, либо студенческие работы.

По единой форме разработаны также задания для проведения тестирования при завершении изучения каждого модуля, которое проводится в ЦД ДОУ под контролем техника, и задания для введения в обучающие компьютерные программы для самостоятельной подготовки к такому тестированию.

Все учебные материалы, предназначенные для модульного обучения с использованием ДОТ, прошли апробацию в учебном процессе со студентами очной формы обучения. В заключение отметим, что такая форма организации дистанционного обучения обеспечивает возможность учебного общения и формирования личностных отношений между студентами, а также общего подхода к оценке содержания и качества обучения студентов очной формы и студентов, обучающихся с использованием ДОТ.

Список литературы
Сведения об авторе: Матвеева Наталья Викторовна, доцент, Московский государственный университет путей сообщения; email: matveevanv@mail.ru

ORGANIZING OF MODULAR ESP DISTANCE LEARNING AT TRANSPORT UNIVERSITY

Natalya V. Matveeva
Associate Professor, Moscow State University of Railway Engineering; email: matveevanv@mail.ru

Abstract
The article describes the Institute of Humanities of Moscow State University of Railway Engineering expertise in the modular ESP course and materials for distance learning development. A common approach to the ESP course programme at transport university development is given. Such programme includes some themes connected with railway transport, while other themes give a picture about future experts specialities. The modular structure and a modular textbook structure are introduced. The characteristics of students' activities aimed at competence forming are highlighted. A common approach to content and quality of the educational process is
described. Distance ESP learning will be organized at the Distance Learning Centre, and a full-scale communication among the educational process participants will be provided. This kind of distance learning is aimed at forming a common approach to both distant and full-time students’ course content and quality of education evaluation.

**Key words:** ESP, modular learning, distance learning technology, module, module structure.

**References:**

**Формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов в формате технологии Open Space**

**E. A. Меньш**

Тюменский государственный университет

**Аннотация**

В статье обсуждается возможность повышения эффективности формирования профессиональной иноязычной компетенции в вузе путем сочетания активных методов обучения и технологии Open Space. В статье представлено краткое описание технологии Open
Space и возможности ее адаптации для применения в учебном процессе при обучении иностранным языкам в вузе, описаны этапы подготовки и проведения занятий в формате Open Space, выявлены навыки и умения, формируемые в процессе проведения аудиторных занятий и внеучебных мероприятий с применением технологии Open Space. В качестве примера дается описание занятия по иностранному языку в Тюменском государственном университете, организованное в формате Open Space, а также описан фестиваль учебных проектов “В диалоге с миром”, проведенный в Тюменском государственном университете с применением технологии открытого пространства.

Ключевые слова: технология Open Space, профессиональная иноязычная компетенция, активные методы обучения, учебный проект.

Современный этап развития российского общества характеризуется стремительными изменениями в социально-экономической и политической жизни в условиях формирования единого образовательного пространства в рамках реализации Болонского процесса и перехода на федеральный образовательный стандарт третьего поколения, что обусловливает необходимость пересмотра и обновления подходов к вопросам формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов.

Профессиональная иноязычная компетенция специалиста подразумевает коммуникативную компетенцию, включающую совокупность знаний и умений речевого и делового поведения, владение стратегией и тактикой общения на иностранном языке и умение применять особые приемы эмоционального коммуникативного взаимодействия [1].

Формирование профессиональной иноязычной компетенции может быть эффективным при обучении студентов иноязычному общению путем использования активных методов обучения. Данные методы включают элементы имитационного моделирования, поиска, сравнения различных факторов, позиций, выводов с тем, чтобы яснее выбрать свою точку зрения, отработать индивидуальный стиль деятельности и диалогического общения.

Для создания творческой психологически комфортной атмосферы на занятиях видится перспективным сочетание активных методов обучения и технологии открытого пространства (Open Space Technology). Технология открытого пространства — это форма работы с группами, члены которых объединены каким-либо общим интересом. Изначально технология создана для того, чтобы дать возможность участникам обсудить насущные вопросы, дилеммы, проверить актуальность происходящего, найти решение важных задач.

Данная технология была разработана в середине 1980-х годов американским консультантом по организационному развитию, социо-
логом и антропологом Харрисоном Оуэном. Технология Open Space разработана для проведения бизнес-встреч, конференций, семинаров и других деловых мероприятий. Открытое Пространство — самоорганизующийся способ проведения в жизнь действия через общение, который поддерживает творчество и лидерские качества участников. Данная технология строится на основе четырех принципов:
— Присутствующие люди — это наиболее подходящие участники.
— То, что происходит, — это единственное, что может произойти.
— Процесс начинается, когда приходит время.
— Если конец — то конец / Если не конец — тогда не конец [2].

В соответствии с этими принципами люди, пришедшие на встречу, посвященную какой-то определенной теме, имеют возможность вынести на обсуждение наиболее актуальный с их точки зрения аспект в заявленной общей теме, за который они готовы взять ответственность и над которым они готовы поработать с другими. Присоединяясь к наиболее интересной теме, участники открыточного пространства создают рабочие группы, в которых происходит дальнейшее обсуждение и разработка способов решения заявленной проблемы.

В технологии открытого пространства действует закон “двух ног”: если во время работы в малой группе вы видите, что ничему новому не учитесь и ничего не можете дать другим, — действуйте сами, “голосуйте” ногами, ищите другие места и другие способы работы.

Если закон “двух ног” соблюдается, то в “открытом пространстве” у участников появляется возможность побывать в двух ролях: “шмелей” и “бабочек”. “Шмели” являются образцом работоспособности и прилежания, разработчиками своих и предлагаемых идей. Они могут перелетать от одной группы в другую и, подобно перевозу пыльцы с одного цветка на другой, переносить информацию и идеи, обогащая своим присутствием процесс групповой работы и внося в него разнообразие. “Бабочки” нерешительны и неактивны, но именно они создают вокруг себя пространство, в котором ничего не запланировано, и как раз по этой причине в нем может многое произойти. Они могут стать очень активными, если их “разогреть” и дать новые импульсы для работы [2].

Сохраняя основные структурные элементы данной технологии, видится возможным и эффективным ее перенос в образовательное пространство. Так, одним из примеров проведения занятий по английскому языку в формате Open Space может служить обсуждение темы “Advertising: a Blessing or a Curse?” со студентами направления “Международные отношения” Тюменского государственного университета.

На подготовительном этапе студенты получают задание изучить научную и публицистическую литературу (составить гlossenсри ключевых слов, выписать понятия и термины, относящиеся к теме, рассмотреть различные подходы к решению заданной проблемы
и т.д.) и написать аналитическое эссе с анализом и интерпретацией основных аспектов проблемы рекламы. Далее студент выбирает для себя определенную роль, например, будет ли он экспертом по психологическому влиянию рекламы на человека, или специалистом по созданию рекламы, или создателем социальной рекламы и т.д. Выбирая для себя конкретную роль, студент сосредотачивается именно на определенном аспекте, изучает его детально, что делает обсуждение достаточно профессиональным и аргументированным. Таким образом, студенты подходят к дискуссии вооруженные своим собственным опытом и информацией, полученной из научных источников.

На следующем этапе все студенты собираются в круг, и наиболее активные (их называют “созывающими”, и именно они, как правило, и являются “шмелями”) выдвигают различные темы в рамках общей (“Advertising: a Blessing or a Curse?”). Эти темы прикрепляются на доску, и каждый студент определяется, в решении какой проблемы он бы хотел принять участие. Таким образом студенты собираются в группы.

Далее начинается дискуссия, во время которой работает “закон двух ног”, то есть студенты имеют возможность поменять группу. Во время дискуссии преподаватель (“фасилитатор”) наблюдает за динамикой процесса, фиксирует речевые ошибки, отмечает достижения каждого участника и т.д., то есть готовится к обсуждению мероприятия, которое обязательно должно состояться после его завершения. По окончании дискуссии студенты суммируют результаты и, в соответствии с правилами Open Space технологии, заносят их в протокол. Протоколы заполняются в свободной форме по принципу KISS (Keep it short and simple), то есть “кратко, просто, ясно”.

Наблюдения за динамикой работы групп демонстрируют высокий уровень вовлеченности студентов, даже тех, которые обычно неактивны на занятиях. Принимая участие в мероприятиях формата Open Space, они, как правило, выступают в роли “бабочек” и создают вокруг себя пространство, в котором рождаются новые идеи. Обычно студенты заполняют опросник по прошедшему мероприятию, который помогает преподавателю оценить успешность проведения дискуссии. Анализ результатов опроса и наблюдения показывает, что студентам нравится позитивная и свободная атмосфера, которая создается в процессе такой дискуссии. Возможность свободного выбора и переход участников из группы в группу позволяет многим в некоторой мере преодолеть неуверенность в себе. Учебные дискуссии в формате Open Space способствуют формированию навыков межличностного общения на иностранном языке, умения выслушать различные точки зрения и отстоять свою, умения сотрудничать и работать в команде, а также навыков публичной речи.
Также возможно проведение различных внеучебных мероприятий в формате Open Space. Так, в Тюменском государственном университете был организован фестиваль проектов по национальному самоопределению “В диалоге с миром”. В Тюменской области, где проблема миграции актуальна, мероприятие такого масштаба, как данный фестиваль, способствовало более эффективной адаптации студентов и старшеклассников в поликультурном пространстве, получению представления об особенностях национального самоопределения, о понимании мультикультурализма, а также приобретению опыта межкультурного общения. Участникам была предоставлена возможность узнать о действующих и успешно реализованных проектах Тюменской области по данной тематике от координаторов проектов (“Модель ООН”, “Сильные люди”, “Siberian Western”), а также в команде с этими координаторами и языками экспертами поработать над собственными проектами. Рабочим языком мероприятия являлся английский. Работа над учебными проектами была организована в формате технологии Open Space, что в результате позволило выявить наиболее успешные идеи проектов, самые перспективные решения и вдохновило участников на их теоретическую разработку и возможную последующую реализацию.

Таким образом, технология Open Space, с одной стороны, является жесткой структурой с понятными рамками (законы, запись, протоколы и т.д.), а с другой — абсолютно открытой субъектной формой с максимальными возможностями не только выбора, но и свободного исследования для участников, что способствует развитию профессиональной иноязычной компетенции студентов.

Список литературы:

Сведения об авторе: Елена Александровна Меньш, к.п.н., доцент кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации, Тюменский государственный университет; email: pumkin@pochta.ru

DEVELOPING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS IN OPEN SPACE FORMAT
Elena A. Mensh
Associate Professor, the Department of Foreign Languages and Intercultural Professional Communication, Tyumen State University; email: pumkin@pochta.ru
Abstract

The opportunity of efficiency improvement of forming professional foreign language competence by means of combining active learning methods and Open Space technology is discussed. Brief description of the Open Space technology (the origin, principles, rules, possible roles of the participants, etc.) is proposed. The possibility of adaptation of Open Space technology for applying it to teaching foreign languages in higher educational establishments is considered. The stages of preparation and giving classes in Open Space format, the skills which are formed during academic classes and extra-curricular activities are described. The class in English and the festival of projects “In Dialogue with the World” in the Open Space format carried out in Tyumen State University are described as the examples.

Key words: Open Space technology, professional foreign language competence, active learning methods, academic project.

References:
Формат методики, предполагающий доминирование “face-to-face” обучения, составляющего 60% учебного аудиторного времени, оказался очень эффективным в сочетании с интенсивным и суггестопедическими методами обучения. Кроме того, эффект обучения зависел от качества методического обеспечения образовательной траектории и организационного обеспечения, основанного на использовании проблемно-культурологического подхода, принципов моделирования групповых форм обучения и индивидуальных траекторий учения. Особенностью формата методики “blended learning” является то, что только 40% от всего учебного времени уделяется самостоятельной работе обучающихся (“self-learning”), которое осуществляется в режиме “on-line learning” и завершается последующим контролем.

Ключевые слова: “blended learning”, межкультурная академическая компетенция, преподаватель медицины.

Современное высшее медицинское образование, также как и сама система российского здравоохранения, интенсивно внедряет всесторонние и разнообразные инновации, улучшающие качество образования и медицинского обслуживания населения нашей страны. Реалии времени актуализируют необходимость повышения лингвистической и межкультурной коммуникативной подготовки российских специалистов медицинского профиля для успешного осуществления научно-педагогической работы с иностранными студентами. Межкультурная академическая коммуникативная компетенция преподавателя медицинского вуза, реализующаяся в умениях, готовностях и способностях активного использования академического и узкоспециального английского языка в процессе обучения иностранных студентов, владение преподавателем медицины культурологическими знаниями, этикетом межкультурного общения, которое развивается в процессе учебного взаимодействия с обучающимися — представителями разных культур, нуждается в формировании, развитии и совершенствовании.

Траектория обучения английскому языку “Academic English in Medical Education”, которая в настоящее время доминирует в условиях повышения квалификации преподавателей Курского государственного медицинского университета в связи с большим притоком в вуз иностранных студентов, реализуется посредством использования особого формата современной методики “blended learning” [2]. В условиях ограниченного технического обеспечения информационно-образовательной среды и недостаточного программного обеспечения учебной деятельности по формированию межкультурной академической коммуникативной компетенции мы создали особый формат методики “blended learning”. Только 40% от всего учебного времени уделяется
самостоятельной работе обучающихся (“self-learning”), которое осу-
ществляется в режиме “on-line learning” на основе разнообразных про-
грамм с последующим контролем сформированных умений. В рамках
этих же 40% учебного времени обучающиеся осуществляют поиск материалов в интернет-ресурсах для самостоятельного изучения: а)
o культурных особенностях стран, представителями которых явля-
ются иностранные студенты, получающие медицинское образование
в КГМУ, что в последующем положительно влияет на практику меж-
культурного общения с ними [1]; б) материалов на английском языке
по преподаваемому медицинскому предмету в аутентичных научных
зарубежных периодических и монографических изданиях, обогащаю-
щих имеющиеся у них знания по профессии. Выполняемая работа
повышает уровень лингвистической и дискурсивной компетенции
врача-педагога, реализуется в умениях создавать собственные меди-
цинские дискурсы, обмениваться ими по e-mail с коллегами, а также
с помощью других информационных каналов. В условиях ограничен-
ных возможностей технической поддержки используемой методики,
наше внимание преимущественно сконцентрировано на методическом
обеспечении образовательной траектории “Academic English in Medical
Education”. Первый компонент методического обеспечения составляет
учебное содержание, соответствующее целям и задачам усвоения препо-
давателями медицины определенного объема знаний и формирования
у них умений владения грамматикой и лексикой академического языка
применительно к преподаванию конкретных медицинских предметов.
Тезаурус конкретной медицинской дисциплины, подлежащий усвоению,
является самым главным компонентом содержания обучения. Знания
о социокультурных и социолингвистических особенностях межкуль-
турного диалога и умения диалогического общения в академических
условиях и в условиях медицинского обслуживания составляет не менее
важную часть учебного содержания [3]. Вторым компонентом мето-
дического обеспечения является учебное и организационное обеспечение.
Учебное обеспечение включает базу учебных материалов, доступную
обучающимся в печатном и электронном виде и созданную препода-
вателем с учетом дидактических и психологических требований для
реализации образовательной траектории “Academic English in Medical
Education”. Организационное обеспечение основано на использовании
проблемно-культурологического подхода, принципов моделирования
групновых форм обучения и индивидуальных траекторий учения, что
представляет собой обучение в непосредственном контакте (face-to-
face) и вкупе составляет 60% всего учебного времени. Этот вид об-
учения английскому языку преподавателя медицинского профиля
осуществляется в форме: а) индивидуального обучения специалиста
языку и содержанию преподаваемого предмета в условиях “face-to-face”
и во взаимодействии преподавателя английского языка с преподава-
Список литературы:

Сведения об авторе: Валентина Илларионовна Наролина, к. психол. н., доцент, Курский государственный медицинский университет, Курск, Россия; email: narolina@mail.ru

“BLENDED LEARNING” PECULIAR FORMAT IN THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A MEDICAL PROFESSIONAL
Valentina Ill. Narolina
Associate Professor, Kursk State Medical University, Kursk, Russia; email: narolina@mail.ru

Abstract
The article considers the author’s format of the worldwide known technique “blended learning” being used for the medical professionals training in the conditions of the limited number of the modern computer technologies. It is aimed at intercultural academic communicative competence.
development which is manifested in the skills and competences of fluent academic English language usage by medical professionals after the course of their education according to the programme “Academic English in Medical Education”. The designed peculiar format of the “blended learning” technique devotes 60% of the academic time to the classroom “face-to-face” teaching activities on the basis of the educational materials developed by the teacher of English. Problem solving and culturology approaches, suggestopedia and intensive methods enhances the effectiveness of the group and individual forms of teaching. This type of “face-to-face” teaching constitutes 60% of academic time versus 40% devoted to “self-learning” with the use of different computer-assisted programmes by the medical professionals.

**Key words:** “blended learning”, intercultural academic communicative competence, medical professional.

**References:**
которые формируются с помощью теоретических, практических и экстралингвистических знаний в процессе речевой деятельности и в процессе выполнения специальных упражнений.

Ключевые слова: иностранные языки, преподавание, перевод, научные тексты, навыки, умения, упражнения.

Эпоха научно-технической революции охватывает все стороны существования современного общества. Знание иностранного языка стало насущным требованием для будущих специалистов, так как способность уверенно действовать в современной информационной среде, получать, обрабатывать и передавать профессионально значимую информацию является одним из факторов, обеспечивающих успешность и эффективность профессиональной деятельности современного специалиста. Следовательно, в процессе обучения особую значимость приобретает курс научно-технического перевода, изучение которого обеспечивает формирование профессиональной компетенции специалиста.

Проблемами обучения научно-техническому переводу занимались многие исследователи (Д. В. Бирюков, А. Л. Пумпянский, Г. М. Стрелковский, А. В. Швейцер и др.). “Перевод научной и технической литературы является особой дисциплиной, возникшей на стыке лингвистики, с одной стороны, и науки и техники — с другой. Поэтому перевод научной и технической литературы надо рассматривать как с языковедческих, так и научных и технических позиций, с приматом первых при исследовании общезыковых вопросов и вторых — при рассмотрении узкой терминологии” [5, с. 9].

В современной науке имеется целый ряд определений перевода, с различной степенью полноты, отражающих разные стороны этого многогранного явления. Например, “переводом называется процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, т.е. значения” [2, с. 24], “процесс и результат передачи информации (содержания), выраженных в письменном или устном тексте на одном языке, посредством эквивалентного текста на другом языке” [3, с. 17]. В данной статье под переводом, мы понимаем полноценную передачу сообщения на одном языке средствами другого языка.

Основные задачи перевода научно-технической литературы заключаются в том, что продукт перевода должен отвечать следующим требованиям: эквивалентность, адекватность, информативность, логичность и четкость изложения. Под эквивалентностью в теории перевода следует понимать сохранение относительного равенства содержательной, смысловой, семантической, стилистической и функциональной.
ционально-коммуникативной информации, содержащейся в оригинале и переводе. Адекватность отвечает на вопрос о том, соответствует ли перевод как процесс данным коммуникативным условиям. Такая черта научной литературы, как логичность изложения, связана с особенностями синтаксиса научного стиля. Вариативность лексики в научных текстах довольно ограничена. Поэтому усилия должны быть направлены не на перевод отдельного термина, носителя информации, а на создание потенциально динамического интертекстуального пространства. В этом смысле методику перевода научного текста можно назвать макроцентрической, в отличие от контекстоцентрической — в художественном переводе [1]. По нашему убеждению, перевод как языковая деятельность является не простой манипуляцией с текстом оригинала, не заменой одного текста другим, а сложным мыслительным процессом, строящимся на методе рефлексии.

Для успешного перевода научно-технической литературы необходимо следующее: иметь определенный запас слов иностранного языка (в том числе специальной терминологии в определенной области знаний); знать грамматику изучаемого языка, иначе слова останутся лишь “кирпичами”, из которых не удастся ничего построить; знать лексические, грамматические и стилистические правила перевода; иметь представление об области знания, к которой относится переводимый текст.

Таким образом, чтобы перевод научного текста удовлетворял вышеизложенные требования, учащиеся должны овладеть общими и специфическими переводческими навыками и умениями, которые формируются с помощью теоретических, практических и экстралингвистических знаний в процессе речевой деятельности. Под навыком понимается “опeração, достигшая в результате своего выполнения уровня автоматизма; это автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности” [8, c. 128]. Навыки являются автоматизированными компонентами умений, которые мы вслед за И. А. Зимней называем способностью “выражать мысли посредством языка, основываясь на знании программы действия, языковых средств и способов формирования и формулирования мысли, на навыках их использования и их свободном комбинировании” [4, c. 31].

К навыкам перевода научных текстов относятся навыки перевода лексических единиц (лексический навык) и грамматических, явлений (грамматический навык), а также “речевой навык переключения” с одного языка на другой.

В переводе научного текста с иностранного языка на русский большую роль играют грамматические навыки: дискурсивно-аналитический языковой навык дешифровки формальных признаков грамматических явлений в тексте [6] и рецептивно-пассивный ре-
чевой навык (навык узнавания языкового материала по внешнему виду на основе зрителной памяти) языковых явлений и понимания (на основе контекста и припоминания) их значения.

В процессе перевода научных текстов формируются две группы умений. В первую группу мы относим умения анализировать текст. Вторую группу умений составляют умения передачи информации текста в форме реферативного и полного письменного перевода.

Формирование необходимых навыков и умений происходит в процессе выполнения специальных упражнений, состоящих как из упражнений на формирование переводческих умений, так и заданий по практическому выполнению перевода определенного объема в указанный отрезок времени [6].

Подготовительные упражнения имеют целью создать условия для успешного осуществления переводческого процесса, создать необходимую коммуникативную установку, проверить наличие у студентов языковых и фоновых знаний, показать им решение типовых переводческих задач. Описывая виды упражнений, направленных на формирование умений и навыков письменного перевода научно-технической литературы, Э.А. Штульман использовал следующие подготовительные упражнения: лексические упражнения на тематическую лексику; грамматические упражнения, направленные на распознавание указанных грамматических явлений; лексико-грамматические упражнения [7].

К сожалению, знание слов и основ классической грамматики не является гарантией того, что человек сможет овладеть техникой перевода. Перевод связного текста предполагает комплексное использование переводческих методов и приемов с учетом того, что текст представляет собой единое целое в смысловом и структурном плане. Занятия курса можно разделить на две основные части. На первых занятиях учащимся предлагаются лексико-грамматические упражнения: перевод терминов, словосочетаний и предложений определенной грамматической формы; упражнения на синтаксис технических текстов; перевод лексических конструкций, упражнения на перевод многокомпонентных терминов, среди которых встречаются термины, не подчиняющиеся общему правилу. Также можно предложить упражнения на перевод многозначных терминов в предложениях, в которых один и тот же термин употребляется в разных значениях.

После того, как учащиеся уже в достаточной степени ознакомились с конкретными разделами грамматики и терминологией определенной области на иностранном языке, им предлагаются различные тексты на английском языке для анализа и интерпретации с точки зрения трудностей лексико-грамматического характера.

Одним из эффективных средств научиться переводить литературу по специальности является перевод литературы по смежной
или незнакомой области, где приходится прибегать к лексическому и грамматическому анализу. В связи с этим целесообразно использовать отрывки из научной и технической литературы, не полностью совпадающие со специальностью.

В качестве домашнего задания обучающиеся получают научно-технические тексты для полного или выборочного письменного перевода. Помимо перевода учащихся можно попросить найти ошибки в предложенном переводе с точки зрения адекватности перевода. В качестве текстовой основы используются аутентичные материалы из научных периодических изданий, научных монографий, диссертационных работ, научных докладов и сети Internet.

На протяжении всего курса обучение техническому переводу следует помнить, что главное — это научить студентов творчески работать над языком. Важно не то, чтобы студент запомнил определенное число интернационализмов, а то, чтобы он научился их вглядеть в тексте, по смыслу находить в словаре правильный перевод так называемых “ложных друзей переводчика”, выбирать нужные значения многозначных слов Приемы расшифровки словосочетаний, использование догадки, умение работать со словарем, самостоятельно разбираться в незнакомых конструкциях, умение охватить основной смысл читаемого и использовать элементы анализа — всё это и составляет умения чтения и перевода, которые необходимы специалисту в его будущей работе.

Список литературы:
METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING TECHNICIANS TO READ AND TRANSLATE PROFESSIONAL LITERATURE

Olga V. Naumova
PhD in Pedagogics, Associate Professor, Faculty of Foreign Languages, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow;
email: study2004@yandex.ru

Abstract

The era of scientific revolution and advanced technology has a significant effect on all aspects of modern society. Knowledge of a foreign language becomes a vital requirement for future professionals. Therefore, the course of scientific and technical translation acquires special importance and becomes a leading factor determining success of international contacts and professional communication of future specialists. The article considers the teaching methods to read and translate professional literature; the basic requirements for proper translation. Special attention is paid to the procedural aspect of teaching and formation of necessary theoretical and practical knowledge, abilities and skills by doing special exercises.

Key words: foreign languages, teaching, translation, scientific texts, abilities, skills, exercises.

References:

Аннотация

Учебник рассчитан на студентов высших учебных заведений, владеющих английским языком на среднем уровне и обучающихся по направлению “Туризм”. Он нацелен на обучение практическому применению английского языка в сфере профессионального общения. Характерной отличительной чертой учебника являются краткие, доступные для пересказа тексты, систематически соответствующие всем темам предметной области “Туризм”. При отборе текстов учитывалась их информативность, познавательная ценность и актуальность тематики. Цель книги — научить студентов извлекать информацию при чтении аутентичных текстов и обсуждать профессиональные темы, используя самые употребительные языковые средства и основные термины специальности.

Ключевые слова: учебник, английский язык, туризм, профессиональное общение, аутентичный текст, термин.

В современном информационном обществе владение иностранным языком стало неотъемлемой частью профессиональных знаний специалистов в разных областях. Для того чтобы учащиеся приобрели конкретные знания и практические навыки владения иностранным языком специальности, педагогический процесс должен быть рационально организован. Для этого необходимы специальные учебные издания, содержащие тщательно отобранный и определенным образом организованный учебный материал.

“Английский язык: туризм и сервис” — это современный учебник, отражающий коммуникативные тенденции в преподавании иностранных языков. Он содержит профессионально ориентированные тексты, заимствованные из учебников по туризму, рекреационной географии, страноведению на английском языке и из других оригинальных источников, включая терминологические словари [3; 4].

Учебный материал английских текстов и упражнений представляет дисциплину “Туризм” как единую систему, освещающую основные аспекты туристической индустрии. Учебник состоит из 28 уроков, группированных в шесть разделов: “Общие понятия туризма”, “Индустрия туризма”, “Менеджмент в туризме”, “История туризма”, “Воздействие ту-
ризма”, “Инновации в туризме”. Уроки повторяют последовательность построения материала в соответствующих систематических курсах.

Систематический отбор текстового материала обеспечивает знакомство с основными понятиями и базовой терминологией предмета на английском языке. Интересные и информативные тексты и упражнения, связанные общей тематикой и представленные в логической последовательности, способствуют закреплению знаний и расширяют кругозор. Такой подход к построению учебника мы уже использовали в предыдущих работах, в том числе в учебниках “Английский язык для географических специальностей” и “Английский язык через культуры народов мира”, каждый из которых построен по систематическому принципу.

В учебнике “Английский язык для географических специальностей” [1] последовательность уроков и текстовой материал подобраны таким образом, что пособие по английскому языку, по существу, представляет собой “географию в миниатюре”. Английский текстовой материал представлен так, как принято в систематических курсах географии, и показывает географию как комплексную академическую дисциплину. Такая логическая последовательность текстов по содержанию является основой для обучения английскому языку специальности: позволяет усвоить стиль научного изложения и эффективно использовать его в речи.

Тот же систематический принцип отбора материала по содержанию мы применили при создании учебника “Английский язык через культуры народов мира” [2]. Здесь текстовой материал отобран и расположен с учетом научных исследований по регионаоведению, культурологии и региональной географии.

Что касается учебника “Английский язык: туризм и сервис”, мы также уделили особое внимание отбору и организации текстового материала. Мы просмотрели большое количество английских учебников по дисциплине “Туризм” [5; 6] и выделили основные предметные темы и порядок их освещения. Отобранный материал дает сведения по всем разделам туристического бизнеса, а также по актуальным проблемам, связанным с рекреационной географией и экологией.

Все тексты учебника информативные, познавательные и хорошо структурированы в понятном плане, чтобы материалы учебника были оптимальными с точки зрения языковой организации. Отбор текстов в стилистическом плане проводился в соответствии со строгими принципами современной лингвистики, теории функциональных стилей, с учетом исследования стилистики текстов по туризму и практики преподавания иностранных языков.

В плане языковой организации тексты выдержаны в стиле достаточно простого, стилистически нейтрального изложения средней степени сложности, оптимального для активного овладения и практического использования студентами в их собственной речи на иностранном языке. Запоминание и усвоение таких образцов речи учит выражать
свои мысли на английском языке максимально просто и четко и, тем самым, достигать понимания, что и является целью обучения иностранным языкам для профессионального и повседневного общения.

Особое внимание уделяется умению извлекать информацию из прочитанного и навыкам устной речи: умению сделать доклад, высказаться мнение, задать и ответить на вопрос, используя базовую терминологию, основной словарный фонд английского языка и самые употребительные языковые средства, а также поиску новой информации на заданные темы и умению эту информацию четко изложить на английском языке.

В каждом уроке есть рубрики, направленные на развитие основных навыков речевой деятельности и контроль усвоения языкового материала. Работа с основным текстом, с помощью послетекстового словарика терминов туризма с краткими дефинициями на английском языке, направлена на развитие навыков понимания при чтении (извлечения информации), запоминание и устное воспроизведение. Содержание текста раскрывает суть темы, заявленной в заголовке, — это связанное произведение речи, четко структурированное и законченное в смысловом отношении.

Тексты сопровождаются вопросами, отражающими ключевые моменты текста. Ответив на них, учащийся сможет вкратце пересказать содержание. Есть вопросы дискуссионного плана, их следует воспринимать как материал для тренировки говорения, привлекая для ответа фоновые знания по данной теме.

Лексико-грамматическое упражнение направлено на закрепление лексики общего языка, общенаучной лексики и основной терминологии. В нем особое внимание уделяется усвоению слов в составе наиболее употребительных, стандартных словосочетаний из основного текста. Оно помогает восприятию учащимися лексических единиц в контексте и освоению лексико-грамматических явлений “в действии”.

В упражнении на перевод с русского языка содержится дополнительная информация о видах туризма (селский, свадебный, событийный и др.), достопримечательностях и объектах Всемирного наследия ЮНЕСКО (Байкал, Дуга Струве, остров Врангеля и др.). Перевод помогает закрепить новую лексику и терминологию, а также учит перефразировать и свободно общаться с текстовым материалом. В конце учебника приведены ключи к переводу.

В задании на развитие навыков устной речи приводится текст, стилистически более сложный, чем основной, содержащий стилистически маркированную эмоционально-оценочную лексику. Тексты, принадлежащие разным функционально-стилистическим разновидностям, позволяют обучать студентов различению стилей речи, перефразированию, адаптации текста для устного изложения и пр.

В конце урока даются темы для устных сообщений, что развивает у студентов навык активного применения английского языка, навыки публичной речи и ведения дискуссии. В заключение приводятся
ссылки на надежные интернет-ресурсы, содержащие и надежные именно с языковой точки зрения, где студенты найдут образцы хорошего английского языка.

Учебные материалы книги с отчетливой тематической направленностью и языковая организация текстов обеспечивают четкое и ясное изложение мыслей и фактов, являясь оптимальными для обучения тех, чья цель — овладение практическими навыками английского языка в профессиональной сфере и в повседневном общении. Таким образом, соблюдается важнейший методологический принцип неразрывной связи языка и мышления, позволяющий достичь эффективного обучения иностранному языку. Стилистически нейтральные, регулярно воспроизводимые слова, словосочетания и выражения, которые учащийся почерпнет из текстов, можно активно и уверенно использовать при общении на английском языке.

Список литературы:
1. Комарова А. И., Окс И. Ю., Бадмаева Ю. Б. Английский язык для географических специальностей. 4-е изд. М.: ЛИБРОКОМ, 2015. 288 с.

Сведения об авторах:
Анна Игоревна Комарова, д.ф.н., профессор, МГУ им. М. В. Ломоносова; email: aikomarova@gmail.com
Окс Ирина Юрьевна, старший преподаватель, МГУ им. М. В. Ломоносова; email: irinaox@gmail.com

TEXTBOOK “ENGLISH FOR TOURISM AND SERVICE”: CRITERIA FOR STRUCTURING AND SELECTING MATERIALS
Anna Komarova
Professor, Moscow State University; email: aikomarova@gmail.com
Irina Oks
Senior Teacher, Moscow State University; email: irinaox@gmail.com
Abstract

The textbook is designed for high school students who speak English at the intermediate level and specialize in the field of “Tourism”. It focuses on the practical application of the English language as a means of professional communication. A characteristic feature of the book is that it contains clearly written and easy for retelling texts covering the major issues of “Tourism” and thus representing “Tourism” in a compact and logical form. The purpose of the book is to teach students to quickly retrieve information while reading authentic texts and discuss professional issues, using the most common linguistic means and basic terms of tourism.

Key words: textbook, English language, authentic texts, professional communication, tourism, terms.

References:
коммуникативные навыки. В группах студентов, обучающихся по направлениям подготовки “Ядерная физика и технологии” и “Атомные станции: проектирование, эксплуатация, инжиниринг”, нами используются разные формы ролевых и деловых игр, таких как круглый стол по проблемам радиационной безопасности и экологии; приезд специалистов из Турции на российскую АЭС для обмена опытом; а также дискуссии и пресс-конференции на английском языке, героями которых могут выступать известные ученые-физики, политики, ведущие инженеры атомных станций. Игры вовлекают студентов в предполагаемые реальные обстоятельства, способствуют закреплению профессиональной терминологии, формируют навыки общения на иностранном языке, что в целом повышает интерес студентов к изучению профессионального английского языка.

**Ключевые слова:** игровые технологии обучения, профессиональная терминология, коммуникативные навыки.

В связи с расширением международных контактов, сотрудничества в разных областях науки и техники, участием специалистов в международных конференциях и проектах появилась необходимость в приобретении знаний английского языка профессионального общения. Проблема повышения эффективности обучения языку требует от педагогов новых подходов, организационных форм и методических приемов обучения. Сделать процесс изучения иностранного языка интересным и увлекательным помогают игровые технологии, высокий творческий потенциал которых получил широкую поддержку педагогов и методистов в последнее десятилетие.

Игровые технологии обучения не только передают информацию студентам, но и создают предпосылки для развития общих и профессиональных навыков и умений. По Н. В. Борисовой, в основе технологий активного обучения лежит имитационно-игровое моделирование, то есть воспроизведение в условиях обучения процессов, происходящих в реальной системе. Построение моделей и организация работы студентов с ними дают возможность отразить в учебном процессе различные виды социального и профессионального контекста и формировать социальный и профессиональный опыт. К игровым технологиям принято относить разыгрывание ролей (инсценировки), игровое проектирование, деловую и ролевую игру.

Игровые технологии можно использовать как для закрепления пройденного материала, посвятив ее проведению все аудиторное время, так и для освоения и контроля части изучаемой темы, посвятив ей часть занятия. Элемент игры можно привнести и при составлении диалогов в целях закрепления профессиональной лексики. В диалогах
студенты проигрывают некие обобщенные роли и ситуации, подобные реальным: покупатель — продавец компьютеров, опытный разработчик программного обеспечения — молодой специалист-стажер, фирма-производитель электроники — фирма-покупатель, заказывающая оборудование для физической лаборатории, общение с участниками симпозиума по проблемам безопасного захоронения ядерных отходов. Мотивировкой является интерес к содержанию изображаемых сцен, поскольку оно соотносится с будущей сферой деятельности, желание хорошо сыграть свою роль, фантазия.

Понятно, что учебная игра является особым видом игры, отличаясь от развлекательной игры тем, что предназначена для обучения через действие. Организуется игра так, чтобы в основном общении согласно написанному сценарию студенты могли максимально эффективно использовать отрабатываемый лексический и грамматический материал.

Базовым учебником на первом курсе в НИЯУ МИФИ является Language Leader, и тематика игр привязывается к тематике разделов учебника. Программой дисциплины предусматривается проведение таких ролевых игр, как „Знакомство“, „Интервью с известными музыкантами“, „TV-шоу: О принципах здорового питания“, „Бронирование экскурсионного тура“, „Спорт в нашей жизни“, „Харизматичная личность“, „Метод фокус-группы“, „Дебаты перед референдумом“. Студенты второго курса участвуют в ролевых и деловых играх „Обмен научным опытом“, „Добро пожаловать в нашу компанию“, „Круглый стол по проблемам радиационной безопасности и экологии“, „Собеседование“, „Инженерный проект будущего в гармонии с природой“, „Интервью с великими учеными прошлого“ и других.

Если говорить об изучении профессионального английского языка, то здесь деловой игре предшествует работа по отбору тем, речевых действий и ситуаций взаимодействия, обслуживающих актуальные сферы профессионального общения. Поскольку в МИФИ готовят специалистов в разных областях (ядерные физика и технологии; кибернетика и информационная безопасность, прикладная математика и информатика, атомные станции: проектирование и эксплуатация), то выделяются темы и ситуации, соответствующие будущей специальности.

Популярной формой деловой игры на втором курсе является „Пресс-конференция с известным физиком в области ядерных технологий“. Кто-то играет роль ученого, остальные — представители прессы, радио или телевидения. Студенты продумывают роли, пишут план выступления, тренируются в ответах на возможные вопросы, готовят объявление о предстоящей пресс-конференции, чтобы „журналисты“ могли подготовить интересующие их вопросы. „Жур-
налисти” определяют, представителями какой (вымышленной или реальной) газеты или журнала, радио или телевидения они являются. Ведущий называет тему и цель проведения пресс-конференции, представляет прессу, направляет ход конференции.

В группах студентов, обучающихся по направлениям “Атомные станции: проектирование, эксплуатация, инжиниринг”, “Ядерные реакторы и материалы”, используются деловые игры “Приезд специалистов из Турции на российскую АЭС для обмена опытом”, “Круглый стол по проблемам радиационной безопасности”. Студенты играют роли российских и турецких специалистов. Инженеры из Турции интересуются типами используемых на АЭС реакторов, управлением технологическими процессами, принципом действия системы контроля радиационной обстановки. Подобная форма работы стимулирует творческую деятельность, способствует формированию готовности к общению на профессиональном уровне.

Вариант деловой игры, проводимой с будущими специалистами в области информатики и программного обеспечения, — видеоконференция с участием известного разработчика программ. Студенты факультета кибернетики активно используют интернет-ресурсами и часто заходят на сайты, где можно пообщаться с ведущими программистами, спросить у них совета, задать вопрос и получить ответ. Подобная ситуация проигрывается в деловой игре: один или два студента играют роли специалистов, которым задают вопросы, касающиеся разработки программ, ведущих операционных систем — MS Windows, Mac OS, Linux.

И еще пример деловой игры: “Добро пожаловать в нашу компанию”. Студенты играют роли представителей АЭС, а также предприятий и научно-исследовательских институтов, занимающихся проблемами технической физики, автоматизации. Ситуация: высшее учебное заведение, для выпускников проводится “День карьеры”. Студенты готовят презентации на английском языке, рассказывают о структуре и направлениях деятельности своей фирмы, работе подразделений, карьерных перспективах. Остальные участники игры — выпускники вуза. Учебная задача — использование в речи лексики, связанной с работой по специальности и трудоустройству; тренировка навыка выражения будущего времени.

Игровая форма обучения представляет собой удачное и перспективное нововведение последних лет. В игре развиваются творческие и мыслительные способности студентов, самостоятельность, инициативность. С дидактической точки зрения игровое обучение перспективно тем, что не противостоит современным педагогическим теориям и может стать одной из форм интегрированного обучения.
Abstract

The author writes about interactive learning technologies which are used in teaching students who are training to be specialists at Nuclear Power Plants and in the field of nuclear physics and technologies. Interactive learning technologies are aimed at acquiring information, general and professional skills and abilities, and developing the language skills. The article describes different role-plays: a round-table about radiation safety and environment protection; the discussion of the latest thermonuclear synthesis investigations; a visit of Turkish specialists to a Russian Nuclear Power Plant; a press-conference with a well-known physicist, politician or engineer from a Nuclear Plant. Interactive learning technologies imitate real situations; students use professional terminology in their dialogues and develop their communicative skills. Students’ interest in learning professional English is increasing.

Key words: interactive learning technologies, professional terminology, communicative skills.

References:
Опережающее введение терминологической лексики для подготовки студентов к восприятию профессионально-ориентированных лекций на английском языке

Н. В. Попова, М. С. Коган
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Аннотация
В связи с тем, что Санкт-Петербургский политехнический университет (СПбПУ) стал участником программы “5–100–2020”, направленной на вхождение университета в 100 лучших университетов мира, была поставлена задача повышения качества обучения английскому языку студентов младших курсов в целях подготовки их к восприятию лекций по специальным предметам на английском языке на старших курсах. Описан опыт разработки междисциплинарного курса по иностранному языку (ИЯ) на основе сотрудничества кафедр иностранного языка и Системный анализ и управление, благодаря чему достигнута более высокая степень профессиональной ориентации курса, чем в обычных учебниках иностранного языка. Разработанный курс, размещенный в СУО MOODLE СПбПУ, сосредоточен на двух дисциплинах основной учебной программы технического направления: “Базы данных” и “Теория вероятностей”. Аудирование является наиболее значимым аспектом разработанного курса. Все видеолекции и текстовые материалы междисциплинарного курса по ИЯ были подобраны авторами специальных курсов, а языковые упражнения создавались преподавателями иностранного языка.

Ключевые слова: опережающее введение терминологической лексики, профессионально-ориентированные лекции на английском языке, междисциплинарный курс, СУО MOODLE, переводной и безпереводной способ семантизации лексики.

Меры по оптимизации обучения иностранному языку в вузе становятся особенно насущными в связи с конкретной целью, которую ставит перед собой учебное заведение. Так, по итогам конкурсного отбора Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ) стал участником программы “5–100–2020”, в рамках которой проводятся многочисленные мероприятия по развитию международных связей, повышению академической мобильности.
студентов и преподавателей и публикационной активности научно-педагогических сотрудников [5].

Поскольку в основе всех перечисленных мероприятий по интернационализации университета лежит, прежде всего, знание иностранного языка (ИЯ), перед преподавателями была поставлена задача повышения качества обучения английскому языку как основному языку международного общения. Основные меры по реализации поставленной задачи включают значительное увеличение количества аудиторных часов по базовому курсу ИЯ для всего контингента студентов, увеличение времени обучения ИЯ с двух до четырех лет в бакалавриате, а также введение элективного курса “Подготовка к международному экзамену IELTS” на четвертом курсе [1].

Для обеспечения непрерывности обучения ИЯ всех студентов университета, руководство вуза приняло также решение о чтении лекций на английском языке для студентов третьего курса. Таким образом, возникло понимание необходимости создания опережающего подготовительного курса по ИЯ для студентов второго курса, интегрирующего базовые аспекты содержания профилирующих учебных дисциплин, которые будут предложены студентам на английском языке на третьем курсе.

Одновременное изучение контента и ИЯ для специальных целей создает “условия для эффективного решения задачи формирования академического профессионально ориентированного двуязычия” [2, с.22]. Современным форматом для адекватного описания интеграции профессионально ориентированного контента и ИЯ является “Content and Language Integrated Learning” (интегрированное изучение контента и языка) в виде сокращения “CLIL” [3, с. 58.]. Двойная целевая ориентация CLIL-обучения требует особого внимания к реализации принципа взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности [2].

Устная и письменная речь становятся, вместе с аудированием, основными инструментами освоения терминологической лексики, которая вводится в форматах глоссариев и текстов, предназначенных для проведения просмотрового и изучающего видов чтения. В курсе достигнута более высокая степень профессиональной ориентации, чем в обычных учебниках иностранного языка, например Infotech [7], рекомендованный для студентов 2-го курса кафедры Системный анализ и управление в рамках дисциплины “Иностранный язык”.

Все видеолекции и текстовые материалы курса были подготовлены преподавателями технической кафедры, в то время как лингвистические упражнения создавались преподавателями языковых кафедр. Курс состоит из трех модулей: “Базы данных” (34 часа), “Интегрирование” (22 часа) и “Теория вероятностей” (12 часов) и рассчитан на 72 аудиторных часа в четвертом семестре бакалавриата в рамках

Учебная работа с выделенными лексическими единицами проводится в несколько этапов, первым из которых является переводной способ семантизации, который предваряет чтение специализированного текста. Беспереводной способ семантизации лексики, предполагающий работу с дефинициями, предлагается нами только после чтения текста. Проведенная нами апробация данных заданий показывает, что они доступны для всех уровней обучающихся.

В связи с ориентацией на подготовку студентов к восприятию лекций на английском языке, аудирование является наиболее значимым аспектом разработанного курса. Для модуля “Базы данных” был выбран курс лекций индийского профессора П. П. Чакрабарти [6], который сложен для восприятия студентов, не знакомых со спецификой индийского варианта английского языка.

Доступный на YouTube, этот курс лекций снабжен субтитрами. Однако субтитры являются не очень надежным учебным ресурсом, поскольку они представляют собой автоматическое отражение аудируемого дискурса и поэтому содержат некоторые грамматические, лексические, а также наиболее многочисленные орфографические ошибки, которые, нужно признать, правильно отражают произношение говорящего. Следовательно, пользоваться субтитрами студентам рекомендуется весьма осмотрительно, проверяя наиболее непонятные лексические единицы по словарю.

Обобщая предлагаемую нами методику опережающего введения терминологической лексики, нужно отметить, что она включает такие виды педагогической поддержки, как отбор нужной для усвоения лексики, создание ряда упражнений и заданий по ее переводной и беспереводной семантизации, а также ее опосредованную активизацию в устноречевой и письменноречевой учебной деятельности.

Созданный профессионально-ориентированный курс для студентов может использоваться также в качестве основы для курса в рамках повышения квалификации преподавателей СПбПУ.

Список литературы:
1. Акопова М. А., Попова Н. В. Инновационные аспекты содержания обучения иностранным языкам в современном вузе (проект IELTS) // Научно-технические ведомости СПбГПУ. 2013. № 171. С. 309–315.

Сведения об авторах:
Нина Васильевна Попова, д.п.н., профессор, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия; email: ninavaspo@mail.ru;
Марина Самуиловна Коган, к.т.н., доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия; email: m_kogan@inbox.ru

PRELIMINARY TERMINOLOGY INTRODUCTION AS MEANS OF PREPARING STUDENTS FOR PROFESSIONALLY-ORIENTED LECTURES IN ENGLISH
Nina V. Popova
Professor, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University;
email: ninavaspo@mail.ru
Marina S. Kogan
Associate Professor, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University;
email: m_kogan@inbox.ru

Abstract
Due to the fact that the St. Petersburg Polytechnic University has become a member of “5–100–2020” program aimed at improving university
position in the world rankings, professors were tasked with improving the quality of English language teaching. One way to achieve this goal is to develop new foreign language courses, integrating basic aspects of profiling disciplines content introduced proactively to professionally-oriented foreign language courses. The experience of developing an interdisciplinary foreign language course drawing on co-operation of the departments of foreign languages and management systems, allowed to achieve a higher degree of professional orientation of the course than that available in conventional foreign language textbooks. The designed course of professionally oriented foreign language learning for the fourth semester, allocated in the university network LMS MOODLE, focuses on two disciplines of the core curriculum of technical specialization, “Databases” and “Theory of probability”, and aims to prepare students for the perception of specialized lectures on these subjects in English in the fifth semester. As the course is focused on preparing students for lectures in English, listening comprehension practice is the most significant aspect of the developed course. All textual and video lecture course materials were prepared by the teachers of the technical department, while language exercises were created by foreign language teachers.

Key words: preliminary terminology introduction, professionally-oriented lectures in English, interdisciplinary foreign language course, LMS MOODLE, ways of introduction of new vocabulary.

References:
Развитие медиативной компетенции при обучении иностранным языкам в высшей школе в условиях искусственного мультилингвизма

А.А. Прохорова
Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина

Аннотация
Обучение иностранным языкам как средство познания иной культуры обрело статус обязательного компонента профессиональной подготовки специалиста любого профиля и одновременно стало фактором, повышающим степень его востребованности на рынке труда. Развитие многоязычного обучения в высшей школе Российской Федерации предполагает разработку новых технологий его воплощения, поэтому в процессе работы над формированием мультилингвальной компетенции у студентов неязыкового вуза было принято концептуальное решение рассматривать английский язык в новой функции — как медиатора для изучения и совершенствования немецкого и французского языков. В целях реализации медиативной функции английского языка была предпринята попытка по созданию нового экспериментального многоязычного пособия “Multilingual Guide to the English Speaking World”, направленного на совершенствование мультилингвальных навыков как русскоязычных, так и иностранных студентов, обучающихся в условиях искусственного мультилингвизма. Указанная разработка может также быть предложена более широкому кругу лиц, заинтересованных в изучении англоязычного мира и желающих испытать свои лингвистические способности по языковым переключениям. Результаты внедрения инновационной
методики по развитию медиативной компетенции указывают на необходиность перехода в новый формат обучения родственным иностранным языкам, который определяется как одновременное мультилингвальное погружение. Этот процесс должен проходить с учетом стремлений и способностей будущих специалистов поколения М (мультилингвального поколения), обладающих достаточным или высоким уровнем лингвистической компетенции.

**Ключевые слова:** иноязычное обучение, медиативная компетенция, язык-посредник, мультилингвизм, межкультурная коммуникация.

Формирование мультилингвальной компетентности будущих специалистов — это сложный многосторонний процесс, при котором, с одной стороны, развивается познавательная активность личности в русле образовательной деятельности, с другой — выполняется социальный заказ общества по формированию многоязычной медиативной компетенции молодых специалистов, востребованной на рынке труда. Кроме того, мультилингвальная компетентность является особой социальной стратегией, позволяющей субъектам исполнять роль медиаторов в профессиональной деятельности и осуществлять ее на качественном уровне.

З.Г. Прошина отмечает, что роль языка-медиатора в современном мире отводится английскому языку, потому что его распространение, его статус и роль в современном мире зафиксированы атрибутами, используемыми в терминологическом смысле. Английский язык практически повсеместно признан языком международным, интернациональным. К нему также подходят такие определения, как "мировой", "глобальный", "универсальный", "многоязычный" [4]. Таким образом подчеркивается широта распространения английского языка и одна из важнейших социальных функций, выполняемых им в современном мире, — служить средством общения между различными народами мира [6].

При всех очевидных достоинствах английского языка стоит оговориться, что знание лишь его одного уже не считается преимуществом, а является оправданной необходимостью. К примеру, при отборе претендентов на солидную вакантную должность требовательные работодатели охотнее отдают предпочтение тем соискателям, которые владеют не одним, а несколькими языками и готовы решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации[5].

Следует также отметить, что программа мультилингвального образования в российских вузах недостаточно обеспечена нормативной и методической поддержкой: не разработаны качественные курсы обучения вторым и третьим и т.д. языкам; отсутствуют соответствующие многоязычные учебники, способные решить проблему лингвистического межъязыкового переключения; не решены организационные
вопросы о количестве часов, необходимых для этой дисциплины. В таких условиях преподавателю-мультитилгву приходится решать не только тактические проблемы обучения, но и стратегические: определять содержание обучения, выбирать учебную литературу, адаптировать существующие учебные пособия, создавать учебные материалы и т.д.

Разработанное нами тривязычное учебное пособие “Multilingual Guide to the English Speaking World” основано на понятии языковой медиации как процесса использования изученного иностранного языка (ИЯ1) для освоения других иностранных языков (ИЯ2, ИЯ3 и т.д.), а точнее, это особый вид интерактивной деятельности, передача смыслового содержания с одного языка на другой / другие с учетом социокультурных особенностей адресата. Указанное пособие нацелено на решение комплекса учебных (1) и педагогических (2) задач:

(1)
— ознакомить студентов с культурными особенностями англоязычных стран;
— использовать английский язык как медиатор для перехода на второй и третий языки (немецкий и французский);
— познать собственную культуру и язык в сравнении с другими;
— расширить лингвострановедческий кругозор;

(2)
— представить систему методических принципов и подходов к построению оптимально эффективного мультилингвального процесса обучения;
— построить грамотную модель одновременного мультилингвального погружения;
— развить устойчивую способность к переходу с одного иностранного языка на другой без серьезных фонетических, лексических, грамматических и пр. потерь.

Часть I (Part I) пособия “Multilingual Guide to the English Speaking World” представлена на языке-медиаторе английском (ИЯ1) как опоре для перехода на родственный германский язык — немецкий (ИЯ2) и, впоследствии, на третий язык (ИЯ3) — французский.

В основу пособия положена модель перехода на второй и третий иностранные языки через изучение лингвосоциокультурных особенностей страны языка-медиатора в условиях педагогической ситуации искусственного мультилингвизма.

Новизна указанного пособия видится во внедрении новой системы одновременного мультиязыкового изучения реалий англоязычного мира, основанного на возможности языкового посредничества (медиации) как особого вида интерактивной деятельности, которая дает возможность студентам сформировать медиативную компетенцию.

Гармоничный переход от английского языка к немецкому в Части II (Part II), а затем к французскому в Части III (Part III) не нару-
А. А. Прохорова
шает принципов обучения второму и третьему иностранным языкам в контексте коммуникативно-когнитивного подхода — ведущего современного направления в обучении иностранным языкам.

Отличительной особенностью созданного экспериментального пособия является апробирование его принципов в рамках масштабных интерактивных занятий, проводимых в течение пяти лет на базе Ивановского государственного энергетического университета, город Иваново, Россия [1; 3]. Кроме того, некоторые этапы по разработке указанных частей пособия были представлены в виде мастер-классов на всероссийских и международных конференциях [2]. Результаты внедрения инновационной методики по развитию медиативной компетенции указывают на необходимость перехода в новый формат обучения родственным иностранным языкам, с учетом стремлений и способностей будущих специалистов поколения М (мультилингвального поколения), обладающих достаточным или высоким уровнем лингвистической компетенции.

Таким образом, включение указанного мультилингвального учебного пособия в модель методической системы по формированию медиативной компетенции будущих специалистов позволит существенно повысить ее эффективность и обеспечить подготовку необходимого контингента квалифицированных специалистов для различных сфер деятельности как российского, так и международного сообщества.

Список литературы:
THE DEVELOPMENT OF MEDIATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN THE CONTEXT OF ARTIFICIAL MULTILINGUALISM

Anna A. Prokhorova
Associate Professor, Ivanovo State Power Engineering University, Ivanovo, Russia; email: prohanna@yandex.ru

Abstract
Teaching foreign languages as a means of intercultural understanding acquired the status of a mandatory component of the students’ professional training and, at the same time, became a factor that increases their demand on the labour market. The development of multilingual education in the higher school of the Russian Federation involves the development of the new technologies of its realization. So, there was made a conceptual decision to consider English language a mediator for learning and improving German and French in the process of non-linguistic students’ formation of multilingual competence. In order to implement the mediative function of the English language, an attempt was made to create a new experimental work book “Multilingual Guide to the English-Speaking World”, aimed at improving multilingual skills both Russian and foreign students studying in the situation of artificial multilingualism. However, this research can also be offered to a wider range of individuals interested in learning the English-speaking world and testing their linguistic abilities in the language switching. The results of the innovative methods of the mediative competence development indicate the necessity of transition to the new format of foreign language training, taking into account the aspirations and abilities of the future generation M (multilingual generation) specialists who have Intermediate and Advanced levels of the linguistic competence.

Key words: foreign language training, mediative competence, language-mediator, multilingualism, intercultural communication.

References:
Развитие перцептивной составляющей фоноLOGической компетенции у студентов вуза
с учетом акцентного многообразия английского языка

А. А. Радюшкина
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)

Аннотация
В данной статье рассматривается вопрос обучения студентов вузов английскому языку с учетом вариативности его фоноLOGической составляющей.
Обосновывается целесообразность системной работы с аудио- и видеофрагментами, охватывающими широкий спектр тем, жанров и стилей акцентно-окрашенной речи в связи с необходимостью подготовки студентов к межкультурному взаимодействию на английском языке в различных контекстах, в том числе в академическом и профессиональном.

Описанный цикл упражнений ориентирован на развитие у студентов навыков перцепции, смягчение предвзятого отношения к человеку, говорящему с акцентом, стимулирование обучающихся к повышению уровня собственной фонетической грамотности.

**Ключевые слова:** фонологическая компетенция, перцепция, английский язык, акценты английского языка, обучение в вузе.

В настоящее время перед студентами вуза стоит задача овладения не системой иностранного языка, а способностью к эффективному взаимодействию средствами иностранного языка в различных ситуациях, которые могут быть бытового, академического или профессионального характера. Расширение межкультурных контактов обусловливает взаимодействие на английском языке представителей различных лингвокультур, речь которых может отличаться рядом черт, нехарактерных для изучаемого стандарта английского языка и затрудняющих восприятие речи.

При академическом аудировании выделяют следующие задачи: познавательные, усиление мотивации к выбранной специальности, психологическая подготовка, имеющая целью в том числе помочь студентам преодолеть страх, вызванный неуверенностью в степени своей языковой подготовки [2, с. 117]. Отдельную сложность представляет фонетическая сторона речи представителей разных социальных классов, профессиональных сообществ, лингвокультур. При коммуникативном аудировании, нацеленном на восприятие и понимание устной речи на слух при ее однократном прослушивании [1, с. 102], масштаб проблемы увеличивается.

Успешность коммуникации на английском языке определяется не только скоординированным владением составляющими языковой системы языка (синтаксической, лексической, фонетической) в сочетании с семантико-прагматической составляющей, но и степенью знакомства изучающих английский язык с разнообразием палитры его региональных, диалектных, идиолектных вариантов как среди носителей, так и не-носителей языка. Данный факт определяет объективную необходимость целенаправленной подготовки студентов к восприятию аутентичной акцентно-окрашенной речи.

Восприятие речи на слух есть сложная мыслительно-мнемическая деятельность [5], одной из составляющих которой является умение различать звуки речи и идентифицировать их с соответствующими фонемами, что соотносится с понятием фонематического слуха, необходимого не только для формирования адекватных акустико-артикуляционных образов, но и для использования имеющихся в памяти эталонов при распознавании новых сообщений [4, с. 216].
При обучении иностранному языку можно положиться на фактор времени, когда количество обработанных индивидом звучащих речевых фрагментов позволит ему собрать достаточный по объему корпус отличительных черт различных вариантов языка, диалектов, идиолектов, чтобы распознавать речь носителей и не-носителей языка на слух без серьезного ущерба для смысловой стороны сообщения. Однако нет уверенности в эффективности такого подхода. Альтернативой “естественному” освоению иностранного языка является аналитический подход в обучении, позволяющий обучающимся системно осваивать общие принципы и применять их в новых ситуациях.

Целью изучения английского языка на материале акцентно-окрашенной речи является обучение не определенному акценту, а перцепции речи на материале, содержательно приближенном к изучаемой теме или сфере профессиональных интересов студентов.

В случае аутентичной акустико-окрашенной речи особенно важен видеоряд, служащий опорой, облегчающей процесс восприятия и понимания информации. Примерами аутентичных материалов могут быть короткие презентации (напр., http://www.ted.com), фрагменты лекций (напр., Open Yale Courses на oyc.yale.edu) и др. Достоинством указанных источников является разнообразие стилей речи (от научного до разговорного), вариативность интонационного оформления, социокультурной информации и др.

Для успешного выполнения коммуникативной задачи требуется на дотекстовом этапе проводить тщательную работу по снятию фонетических трудностей, вызванных интерференцией родного для говорящего языка, его фонетической системы. К затрудняющим понимание трудностям относятся:
1. наличие в речи говорящего аллофонов, отличающихся от базовых аллофонов носителей языка;
2. иной способ реализации звукосочетаний;
3. иные принципы слогогенеза;
4. иная акцентная структура слова (иной тип ударения);
5. иное ритмико-интонационное оформление фразы;
6. иная структурная реализация основных ядерных тонов высказывания и др.

Рассмотрим возможные упражнения для снятия фонетических трудностей.
1. Студентам предлагается перечень характерных черт определенного акцента английского языка, затем предъявляются группы слов (из рабочего фрагмента), объединенных одной чертой, для одновременного восприятия в графической и звучащей форме, затем необходимо определить, какая фонетическая черта иллюстрируется каждой группой слов. В качестве аудиоопоры каждое
символ звучит сначала в исполнении носителя английского языка, непосредственно после — не-носителя.

2. Следующее упражнение нацелено на узнавание отдельных слов в исполнении не-носителя и отличается от описанного выше отсутствием графической опоры. Данное упражнение содержит слова высоко частотные и хорошо знакомые, легкие с точки зрения узнавания их формы и содержания.

3. Нарастающая сложность, можно включить задание на идентификацию слов, отличающихся меньшей частотностью и коррелирующих с темой фрагмента, предназначенного для прослушивания. Для облегчения задачи слова могут звучать по два раза подряд. Восприятие в указанных упражнениях должно сопровождаться контролем, в ходе которого обучающиеся воспроизводят или записывают прозвучавшее слово.

4. Постепенно увеличивая объем звучащего фрагмента, можно проводить аудирование микроконтекстов, в которых необходимо опознать упоминающиеся слова и выражения из ряда предложенных. Помимо снятия фонетических трудностей реализуется сопутствующая цель — неакцентированное восприятие содержательной стороны речи.

Упражнения на снятие фонетических трудностей могут идти одним блоком или чередоваться с упражнениями на решение коммуникативной задачи, предваряя блок заданий к новому речевому фрагменту.

Целенаправленная работа с речью не-носителей английского языка на занятиях в вузе позволяет решать ряд задач:
1) обучение восприятию и пониманию речи с акцентом разных людей;
2) ослабление действия стереотипа (в определенной степени оправданного, если говорить о лингвокультуре носителей языка) о связи грамотности и аккуратности речи говорящего с уровнем его компетентности, формирование доверия к профессионалу с любыми акцентными "осложнениями";
3) хотя стереотипы восприятия не всегда справедливы, "с их существованием приходится считаться" [6, с. 217], поэтому, демонстрируя объективную сложность восприятия речи с акцентом, работа с описанным материалом стимулирует обучающихся к повышению уровня собственной фонетической грамотности.

Список литературы:
5. Рубинштейн С. Л. Общие основы психологии. М., 1946.

Сведения об авторе: Анна Анатольевна Радюшкина, к.ф.н., доцент РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия; email: galeya-2001@yandex.ru

DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY STUDENTS’ COMPETENCE OF ENGLISH PHONICS DUE TO THE VARIABILITY OF THE ENGLISH LANGUAGE ACCENTS
Anna A. Radyushkina
PhD, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg; email: galeya-2001@yandex.ru

Abstract
This article addresses the issue of training university students in the English language, taking into account the variability of its phonological component.

The effectiveness of systemic use of audio and video clips covering a wide range of topics, genres and styles, accent-colored speech will be evaluated in connection with the need to prepare students for intercultural interaction in English in different contexts, including those academic and professional.

Furthermore, the article will seek to describe the cycle of exercises aimed at developing students’ skills in perception, easing bias against persons speaking with an accent, and encouraging students to raise their own phonetic literacy.

Key words: competence of English phonics, perception, the English language, the English language accents, teaching at university.
Язык для специальных целей как особая подсистема национального языка

Э.А. Сорокина
Московский государственный областной университет

Аннотация
Активизация процессов всех видов международного обмена научно-технической информацией потребовала подготовки специалистов, владеющих системами языка для специальных целей (ЯСЦ) как особой подсистемы в родном и изучаемом иностранном языках. Будучи подсистемой конкретного национального языка, ЯСЦ имеет и те характерные для данного языка особенности, и те, которые отличают его от подсистемы общеупотребительного языка. ЯСЦ имеет многоуровневую систему, в которой, как и в языке вообще, выделяются основные (фонетический, морфологический, лексический,
Э. А. Сорокина

синтаксический, текстовый) и вспомогательные уровни (словообразовательный, фразеологический). ЯСЦ способен отличаться от общепотребительного языка своими специфическими особенностями на каждом уровне. Наиболее изученным является лексический уровень, центральной единицей которого является термин. Наименее изученными являются фонетический и текстовый уровни. Обучение иностранным языкам в практикоориентированном учебном заведении приобретает новые задачи, связанные с профессионализацией знаний иностранной речи. Возникает необходимость как в создании переводных отраслевых словарей, так и в создании учебно-методических пособий по ЯСЦ для каждой профессиональной отрасли.

Ключевые слова: язык для специальных целей, подсистема национального языка, отраслевая терминология, профессионализация речи, специальная лексическая единица, термин.

Активизация процессов всех видов международного обмена научно-технической информацией потребовала подготовки специалистов, владеющих системами языка для специальных целей (далее — ЯСЦ) как особой подсистемы в родном и в изучаемом иностранном языках. Будучи подсистемой конкретного национального языка, ЯСЦ имеет и те характерные для данного языка особенности, и те, которые отличают его от подсистемы общеупотребительного языка.

Понимание того, что каждая профессиональная отрасль научно-практического знания пользуется своим отбором языковых средств, зависящим от особенностей, связанных с понятийным аппаратом конкретной предметной области, сложилось в научном мышлении в середине XX века. Результатом данного понимания явилось формирование особого понятия, которое было закреплено в Вене решением Первого европейского симпозиума по вопросам “языка для специальных целей” (1977) — т. е. языка, используемого в различных сферах человеческой деятельности, таких, как медицина, право, образование и т.д. [1, с. 215]. Закреплению термина LSP (Languages for special (specific) purposes) способствовало широкое распространение английского языка, приведшее к тому, что на международных конференциях рабочим языком (или одним из рабочих языков) является английский язык. Первоначально термин язык для специальных целей был закреплен только за одним из вариантов английского языка, обслуживающего международное научное общение. Но постепенно термином “язык для специальных целей” стали пользоваться не только в применении к средству международного научного общения.

Каждое научное открытие и каждое новое научное понятие описываются и номинируются средствами естественного или искусственного языков. В процессе развития научной отрасли создается особая
разновидность языка — это и есть язык для специальных целей. В настоящее время понятие “язык для специальных целей” чаще рассматривается в рамках вопроса о профессионально-ориентированном обучении иностранному языку. На наш взгляд, при обучении каждой профессии необходимо равномерное внимание как к иностранному, так и к родному языкам для специальных целей, обслуживающих данную профессию.

Под языком для специальных целей понимается набор языковых единиц разных уровней, посредством которых специалисты в той или иной профессиональной сфере могут передавать сообщения специального характера. Следует заметить, что сочетание слов язык для специальных целей (ЯСЦ) в отечественной науке закреплялось в качестве термина постепенно. Длительное время для называния данной подсистемы в исследовательских работах сосуществовали такие термины, как научная речь, стиль научного изложения, научный стиль, профессиональный язык, специальный язык, научно-технический стиль, научно-технический язык, научный язык, подъязык науки, профессиональная языковая подсистема, профессиональный язык и множество других наименований. Следует подчеркнуть, что и в настоящее время перечисленные термины воспринимаются как синонимы термину язык для специальных целей и в некоторых текстовых ситуациях во избежание тавтологии используются как взаимодополняющие и взаимозаменяющие лексические единицы.


Современное понимание языка для специальных целей исходит из того, что каждая профессиональная отрасль научного знания имеет свой язык для специальных целей, созданный на базе национального языка. Поэтому в общей системе национального языка имеется большое количество профессиональных языков (язык медицины, язык математики, язык дипломатии, язык экономики, язык философии и т.д.).

Следует подчеркнуть, что язык для специальных целей (ЯСЦ, LSP), обслуживая ту или иную профессиональную отрасль научного зна-
Языковая система специфичных целей (ЯСЦ, LSP) как одна из функциональных подсистем национального языка в настоящее время вызывает к себе повышенный интерес у исследователей: изучается как само общее понятие ЯСЦ, так и конкретные проявления ЯСЦ в виде отраслевых профессиональных языков. Тема, связанная с языками для специальных целей, в настоящее время чрезвычайно популярна. Многие организации проводят научные конференции по ЯСЦ. Во многих технических высших учебных заведениях созданы факультеты, отделения, группы, основной задачей которых является подготовка профессионалов-переводчиков в определенной отрасли специального знания. Данная профессия получила название — переводчик в сфере профессиональной коммуникации. В процессе получения данной профессии понятие “язык для специальных целей” рассматривается в рамках вопроса о профессионально-ориентированном обучении иностранному языку.

С точки зрения когнитивного терминоведения, термин закрепляет в языке результат научного осмысливания, но с другой стороны — термин становится средством познания данной профессиональной отрасли. Иначе говоря, терминология определенной профессиональной отрасли является одновременно и средством фиксации научных достижений, и средством обучения, средством получения профессиональных знаний и специальных навыков.

Язык для специальных целей — это одна из функциональных разновидностей национального языка и поэтому имеет все признаки, свойственные данному языку. В современном языковедении классическим традиционным пониманием строения языка является понимание его как многоуровневой системы, в которой все элементы связаны и взаимообусловлены. Наиболее исследованным в системе ЯСЦ является лексический уровень, поскольку центральной единицей лексического уровня является слово — термин. Современная терминология обладает большим запасом накопленных почти за вековое существование терминоведения сведениями, касающимися практически всех отраслей научного знания.

Достаточно полно исследована подсистема грамматического уровня ЯСЦ — морфологическая, поскольку практически во всех терминоведческих работах освещается вопрос о морфемной структуре термина и так или иначе затрагивается проблема частеречной характеристики специальной лексики.

ЯСЦ использует систему морфем того национального языка, на базе которого развивается, но при этом имеет и некоторые особенности
в морфемном строении слов-терминов. В ЯСЦ семантическая нагрузка аффиксов гораздо сильнее, чем в общеупотребительном языке. ЯСЦ обладает рядом аффиксов и аффиксоидов, имеющих четко очерченное специальное (профессиональное) значение. Так, например, в медицинских терминологиях широко представлен морф -ома (карцерома, миома, фиброма, папиллома), в химической русской терминологии частым является суффикс -ист- (сернистый, азотистый, кремнистый, фтористый).

Менее изучены фонетический, синтаксический и текстовый уровни ЯСЦ.

Изучение особенностей фонетического уровня ЯСЦ имеет свои особенности. Поскольку он проявляется преимущественно в устной профессиональной речи, то его исследование связано с применением особых способов, приемов и технических средств, с проведением экспериментов. Фонетика терминов базируется на особенностях фонетической системы конкретного национального языка, в общей системе которого термины функционируют. Но ЯСЦ может иметь свои особенности, которые позволяют отличать по звуковому облику слово, принадлежащее общеупотребительному языку, от слова, принадлежащего его функциональной разновидности — языку для специальных целей. Так, некоторые ЯСЦ, находясь в общей системе русского языка, обнаруживают некоторые фонетические особенности, выделяющие их единицы из общей системы русского языка. Фонетические особенности наблюдаются в речи медицинских работников, представителей правоохранительных органов, горняков, программистов.

В исследованиях синтаксического уровня ЯСЦ актуальными вопросами являются такие, как анализ сочетаемостных способностей лексических единиц; изучение особенностей построения синтагм, свойственных конкретному ЯСЦ; выявление устойчивых синтаксических конструкций, необходимых для точной и четкой передачи научной информации, и т.д.

Актуальными следует назвать и те исследования, которые посвящены анализу особенностей текстов, связанных с проблематикой той или иной научной и научно-практической отрасли. И здесь необходимо привлекать материал, накопленный стилистикой языка. Известно, что каждая научная отрасль имеет тяготение к определенным жанрам и к определенной архитектонике построения текста.

Совместными усилиями терминоведов, переводчиков, специалистов-отраслевиков, филологов создается общая теория ЯСЦ.

Заманчивой перспективой представляется создание по каждой изучаемой профессиональной отрасли научного знания учебных пособий по профессиональным языкам для специальных целей. Первая попытка создания учебного пособия по ЯСЦ осуществлена Е. С. Закировой [4]. И уже известно, что подобная работа ведется в области языка медицины, языка экономики, языка автомобильной отрасли.
LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES
AS A SPECIAL SUBSYSTEM OF A NATIONAL LANGUAGE
Elvira A. Sorokina
Moscow State Regional University; email: ellasor@mail.ru

Abstract
The activation of international scientific and technical information exchange has required training specialists who master the language for special purposes (LSP) as a special subsystem within the native and foreign languages. Being a subsystem of a certain national language, LSP has both the features characteristic of this particular language and the peculiarities differentiating it from the language for general purposes subsystem. LSP has a multiter system where, as in language in general, the main levels (phonetic, morphological, lexical, syntactical, textual) and subsidiary levels (word-forming, phraseological) are discriminated. LSP can differ from the language for general purposes by its specific characteristics on every level. The most thoroughly examined is the lexical level with its basic unit — a term. Among the least examined levels are the phonetic and textual ones. Thus, teaching foreign languages in a practice-oriented educational institution issues new challenges connected with the foreign language knowledge professionalisation. Therefore, it is necessary to create bilingual dictionaries for specific branches of science as well as special textbooks on LSP for each professional field.

Key words: language for special purposes (LSP), national language subsystem, branch terminology, speech professionalisation, special lexical unit, term.
Образовательный веб-квест как форма организации проектной деятельности на занятии по иностранному языку в вузе

О. А. Тимакина, О. Д. Гладкова
Тульский государственный университет

Аннотация
Статья посвящена изучению вопроса о создании и апробировании профессионально ориентированных англоязычных веб-квестов. Работа ведется в рамках компетентностного подхода при обучении “языку профессии” в неязыковом вузе и направлена на интенсификацию процесса обучения профессионально ориентированному английскому языку и переводу.

Ключевые слова: веб-квест, профессионально ориентированный английский язык, компетентностный подход.

Сегодняшним студентам вузов свойственна самостоятельная осознанная деятельность в информационной среде. Учитывая этот факт, представляется невозможным игнорировать возросшую информационную активность студентов при планировании образовательной деятельности. Необходимо адаптировать процесс обучения иностранному языку в вузе под сложившиеся условия, предоставив студентам возможность влиять на цели, стратегию и результаты своего обучения, т. е. сделать их активными участниками образовательного процесса.

Принимая во внимание вышеперечисленное, интерактивные технологии и методы обучения представляются нам наиболее эффективными в контексте современной образовательной парадигмы. Как правило, к ним относятся метод проектов, ролевые игры, кейс-стади, веб-кве-
Учитывая социальный заказ на подготовку компетентных специалистов, мы остановимся подробнее на веб-квестах как одном из наиболее перспективных, на наш взгляд, методов обучения.

Веб-квест ("webquest") в педагогике — это проблемное задание (мини-проект) с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы интернета [1–3; 6]. Поскольку термин “веб-квест” возник сравнительно недавно (1995), его дефиниция до сих пор нестабильна. Так, например, среди отечественных педагогов мы находим различные подходы к интерпретации его сущности:
— тип учебных интернет-материалов [4];
— образовательный сайт, посвященный самостоятельной исследовательской работе обучающихся (обычно в группах) по определенной теме с гиперссылками на различные веб-страницы [5];
— ориентированная на решение проблемы деятельность; причем большая часть или вся информация взята из интернета [7];
— сценарий организации проектной деятельности обучающихся по любой теме с использованием ресурсов сети интернет [3].

Как видно из вышесказанного, в работах отечественных ученых отсутствует унифицированный взгляд на сущность веб-квеста. Это неудивительно, так как, являясь сравнительно новым образовательным инструментом, он еще не прошел полную стадию теоретического обоснования и практического описания.

Следует отметить, что дизайн веб-квеста предполагает рациональное планирование времени студентов. Основное отличие веб-квеста от простого поиска материала по заданной теме заключается в следующем:
— наличие четко сформулированной практико-ориентированной проблемы (что значительно родит его с кейс-стади);
— самостоятельный или групповой поиск информации по проблеме осуществляется в интернете;
— происходит групповое обсуждение проблемы и предлагаются пути ее решения.

Согласно критериям оценки качества веб-квеста (Т. Марч) релевантный образовательный квест должен иметь интригующее введение и четко сформулированное задание, которое провоцирует когнитивную деятельность высшего порядка; распределение ролей, которое обеспечивает разные углы зрения на проблему; обоснованное использование интернет-источников [2]. Лучшие примеры веб-квестов демонстрируют неотделимость их от реальной жизни; их заключение логично связано с введением, суммирует приобретенные навыки, которые возможно затем применить в других дисциплинах или областях.

В структуру веб-квеста, как правило, входят следующие обязательные разделы:
— “Introduction” — формулирование темы или название проекта, описание его ценности при изучении текущей практико-ориентированной темы / раздела;
— “Task” — цель проекта, условия выполнения, проблема и пути ее оптимального решения, конечный результат (форма отчетности)$
— “Process” — пошаговое описание выполнения, распределение обязанностей каждого участника или каждой мини-группы с соответствующим перечнем необходимых активных ссылок;
— “Reaching consensus” — описание критериев и параметров оценки веб-квеста;
— “Conclusion” — подведение итогов, презентация и защита проекта [1–3; 6].
Тематика квестов может быть самой разнообразной, в том числе и профессионально ориентированной, а проблемные задания отличаются разной степенью сложности. Результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде презентации, эссе, веб-страницы, блога и т. п. В нашем случае все эти виды деятельности должны осуществляться на иностранном языке.
В свою очередь, по мнению Б. Доджа, веб-квест может охватывать следующие виды заданий: пересказ; детектив, журналистское расследование; планирование и проектирование; достижение консенсуса; убеждение; самопознание; аналитическую задачу и т. п. [1].
Рассмотренные нами специфика и возможная структурная организация веб-квеста еще раз убеждают нас в его широких возможностях при обучении иностранному языку для формирования общих и профессиональных компетенций будущих специалистов.
В пользу веб-квестов говорит и то, что в топ-листе 10 страхов человечества смерть находится на шестом месте, а страх перед публичным выступлением — на первом. Учитывая боязнь студентов выступать перед аудиторией, а также опираясь на цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе, а именно: формирование у студентов рекомендуемых ФГОС ВПО компетенций, нам представлялось логичным в качестве практикума предложить студентам третьего года обучения группы переводчиков (программы профессиональной переподготовки “Переводчик в сфере профессиональной коммуникации”) выполнить долгосрочные (2 месяца) индивидуальные веб-квесты.
Студентам согласно их специальностям были предложены следующие квесты:
— What’s Wrong with the Russian Orthodox Church? (Теология);
— How To Protect Personal Data in the Cloud (Информационная безопасность);
— Dangerous Russian Roads: Causes and Costs (Организация дорожного движения);
О. А. Тимакина, О. Д. Гладкова
— The Future of Programming: Unraveling What Programming Will Need for the Next 10 Years (Кибернетика) и др.
Веб-квесты были размещены на платформах http://efl-gladkova.ru и http://eslprintables.com, выложены в группу в социальной сети, в облако, а также были высланы на электронную почту студентов.
Презентация и защита квестов состоялась 20 декабря 2014 г.
**Цель занятия:** развитие и активизация компетенций (коммуникативной, профессионально ориентированной, переводческой, информационно-аналитической и др.).
**Задачи:**
— повышение мотивации к самообучению;
— реализация креативного потенциала обучающихся;
— развитие невостребованных в учебном процессе личностных качеств.
**Структура веб-квестов:**
1. Практико-ориентированная статья-кейс, содержащая четко сформулированную профессионально ориентированную проблему.
2. Перечень онлайн-источников и перекрестных ссылок, необходимых для решения проблемы.
3. Описание рекомендуемой траектории / алгоритма движения по информационным ресурсам (сценарий).
4. Рекомендации по презентации решения проблемы и его обсуждению.
Так как квесты были интегрированными, то в статье-кейсе также предлагался отрывок для активизации навыков письменного профессионально ориентированного перевода с английского языка на русский.
Студентам был предложен алгоритм проведения презентации индивидуального веб-квеста:
— выявление и презентация проблемы;
— рассказ о предварительной работе по решению проблемы, связанной с контекстным поиском в интернете;
— предложение конкретных путей ее решения на основе изученных онлайн-источников и ссылок.
После презентации проходило групповое обсуждение предложенных путей решения проблемы, а также качества перевода отрывка из статьи-кейса.
В конце занятия студентам была выдана видеозапись их выступлений в целях рефлексии и самостоятельной работы над ошибками.
Таким образом, изучив теоретическую и практическую сторону вопроса об организации проектной деятельности на занятиях по иностранному языку на основе веб-квестов, мы пришли к выводу об эффективности этого инструмента в контексте современного высшего образования. Широкие возможности этого метода позволили достичь определенных положительных результатов учебной деятельности студентов, а именно:
расширения их вокабуляра, активизации коммуникативных навыков и навыков профессионально ориентированного перевода, а также развития информационно-аналитической компетенции будущих специалистов.

Список литературы:

Сведения об авторах:
Ольга Анатольевна Тимакина, к.п.н., доцент, Тульский государственный университет, г. Тула, Россия; email: olga-timakina@rambler.ru
Ольга Дмитриевна Гладкова, к.п.н., доцент, Тульский государственный университет, г. Тула, Россия; email: glad9246@yahoo.com

WEB-QUEST AS A FORM OF PROJECT ACTIVITY IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM AT UNIVERSITY
Olga A. Timakina
Associate Professor, Tula State University, Tula, Russia;
email: olga-timakina@rambler.ru

Olga D. Gladkova
Associate Professor, Tula State University, Tula, Russia;
email: glad9246@yahoo.com

Abstract
The paper is concerned with the issues of the effective design and approbation for the web-quests to be used in the ESP classroom. The work is being
conducted in accordance with the competency approach in ESP teaching and learning at a non-linguistic university, and it is being directed towards intensifying of foreign language acquisition and translation skills forming.

**Key words:** web-quests, English for Specific Purposes, competency approach.

**References:**

Стратегии самостоятельной работы студентов с профессионально-ориентированными иноязычными текстами

К. Г. Чикнаверова
МГИМО МИД России

Аннотация
В статье рассматриваются возможности применения стратегического подхода к обучению профессионально-ориентированному иноязычному чтению. Описываются лингвопрофессиональные стратегии, характерные приемы и примеры их применения. В заключение
обосновываются преимущества использования описанного подхода, а также уровни проявления стратегий в процессе обучения.

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированное чтение, иноязычное чтение, стратегии чтения, самостоятельная работа, уровни работы с текстом.

В процессе обучения чтению профессионально-ориентированных иноязычных текстов (ПОТ) при реализации методов и форм обучения, предусмотренных преподавателем, студент обучается выбору и применению определенной стратегии учения как при ознакомлении и размышлении, так и при тренировке и применении. Под стратегией понимается “любой набор действий, шагов, планов, рутин, применяемых студентом для получения, хранения, доступа и использования информации” [4]; “целенаправленное мышление и поведение с целью запоминания и понимания новой информации в процессе обучения” [3]. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин под стратегией понимают “комбинацию интеллектуальных приемов и усилий, которые применяются обучающимися для понимания, запоминания и использования знаний о системе языка и речевых навыков и умений” [1, с. 342].

В рамках обучения ПОТ стратегия отбирается согласно подходу к проблеме, способу действия для достижения конкретных целей, самоконтроля. Наиболее соответствующей целям нашего исследования выступает учебно-воспитательная модель, основанная на самостоятельности, предложенная Оксфордом [2]. Согласно данной модели, необходимо последовательно знакомить студентов со стратегиями, добиваться их четкого осознания обучающимися, совместно обсуждать преимущества той или иной стратегии, развивать умения самооценки и мониторинга своих языковых компетенций студентами, переноса стратегий на новые учебные задания.

В статье описываются способы применения стратегий студентами, за рамками рассмотрения остались вопросы ознакомления студентов с системой стратегий, их совместное применение с преподавателем.

В связи с общей направленностью обучения иностранному языку в вузе на развитие иноязычной компетенции считаем целесообразным классифицировать стратегии, исходя из развития соответствующих компонентов иноязычной компетенции (лингвистического, социокультурного, социолингвистического, дискурсивного, стратегического). Так, к наиболее востребованным стратегиям для развития лингвистического компонента отнесем стратегии распознавания, разграничения лексических единиц, грамматических, морфологических форм, синтаксических конструкций. Для социокультурного — сопоставительный анализ, проникновение в другие культуры; сопоставительный анализ применяется также и для развития социолингвисти-
ческой составляющей. Для дискурсивной компетенции характерны: стратегии группировки и структурирования, обобщения, индуктивные и дедуктивные стратегии. Для стратегической — стратегии языковой и контекстной догадки, преодоления дефицита языковых средств, переключения языковых кодов.

Основные приемы, рекомендованные для самостоятельного использования студентами при реализации указанных стратегий, можно проследить на уровне слов, словосочетаний, предложений, абзаца, текста. К ним, в частности, относятся: принятие решений на понимание значений слов, прямого толкования слова, классификации, приведение этимологии слова, сопоставление устаревших слов в родном языке — современных слов в иностранном языке, распознание ложных когнитов, косвенно-эффектного исследования семантики, ассоциации и аналогии, приемы работы с синтаксическими конструкциями, восстановления поврежденного текста. Также следует отметить приемы, применимые вне зависимости от уровня работы с текстами, такие, как вербализация при решении аналитической задачи, исправление и предупреждение ошибок.

Проиллюстрируем некоторые из обозначенных приемов работы с текстами на разных уровнях более подробно. На уровне слов и словосочетаний студенты вычленяют слова, имеющие эквиваленты в родном языке. Далее определяются вариантные соответствия. Устанавливаются случаи отсутствия эквивалентного или вариантного соответствия, при которых применяют контекстуальный перевод на уровне слова, словосочетания или более крупной единицы.

Приведем пример принятия решений на понимание значений слов. Рассмотрим термин “stock”, он используется в разных дисциплинах (culture, science, investment and finance, legal English). “Stock” может быть использован как бизнес, экономический термин, в том числе в контексте права. Студенты могут столкнуться со следующими значениями слова: 1) merchandise on hand at a manufacturer, distributor, or retailer (такие значения следует предвосхищать в сфере бизнеса); 2) an ownership share or ownership shares in a corporation (здесь они заменяются на bearer stock, common stock, preferred stock, stock class и характерны для сферы инвестирования и финансов); значение “securities” — stocks, bonds (any instrument of secured indebtedness or of a right to participate in the profits or assets of a profit making concern) встречается в экономических текстах, часто в связи с теми или иными правовыми аспектами.

Прямое толкование слова предполагает описание содержания и объема значения слова, показывает полноту понимания студентами того или иного слова, понятия концепта. Прежде чем формулировать свое определение, студент знакомится с дефинициями других терминов, приведенными в справочниках, учебных текстах. Затем он сопоставляет данные тексты дефиниций, обозначает вариативные и инвариантные элементы. Затем структурирует имеющиеся
у него знания в соответствии с выделенными элементами, дополняет их в случае обнаружения недостатка информации, группирует их и располагает согласно ранее обозначенной структуре текста дефиниций. При этом выделяется базовая часть — инвариант — и творчески надстраивается с учетом опыта, полученного в ходе ознакомления с прочитанными дефинициями. В случае затруднений с порядком слов обучающиеся прибегают к его изменению при внутриязыковом переводе. При этом учитывается зависимость порядка слов от логического ударения, расположения старого и нового, различий синтаксических функций частей речи, наличия существительных в общем падеже, выступающих определениями к существительному, эмфатических конструкций, инверсии, вида сказуемого.

Далее приведем различные приемы работы со словосочетаниями и синтаксическими конструкциями. Студенты разрабатывают стратегии перевода атрибутивных сочетаний. В случае наличия цепочки существительных находится определяемое слово, затем определяется логическая связь между определяющими существительными. Описательный перевод применяется при наличии атрибутивных сочетаний, включающих существительное и причастие прошедшего времени. Учитываются особенности конструкций с инфинитивом, герундием и причастием. Студентам необходимо отследить конструкции, наиболее часто встречающиеся в соответствующих профессиональных текстах. Употребление инфинитива в функции обстоятельства цели, когда английский инфинитив нельзя передать в переводе той же формой, он переводится с помощью придаточного предложения цели с союзами “чтобы”. Употребление инфинитива в качестве определения, который в таких случаях чаще всего переводится придаточным определительным предложением.

Необходимо принимать во внимание, что герундий в большинстве случаев переводится существительным, инфинитивом, деепричастием, глаголом в личной форме; что причастие может переводиться причастием или деепричастием; самостоятельный причастный оборот переводится обстоятельственными придаточными предложениями.

Студенты обращают особое внимание на отдельные конструкции. Например, причастные обороты со предлогом “with”, которые переводятся придаточным предложением причины, сопутствующих обстоятельств. Иногда сказуемое в английском предложении расположено далеко от подлежащего. В этом случае для установления смысла высказывания необходимо правильно определить позицию сказуемого.

Необходимо применять особые приемы при переводе эллиптических предложений, бессоюзных придаточных предложений. Для этого восстанавливается структура всего предложения, в том числе с учетом отсутствия пунктуации (часто в связи с этим причастие прошедшего времени причастного оборота принимают за сказуемое).
Восстановление поврежденного текста применяется для понимания механизмов синтаксической организации текста и допустимых вариантов языковых конструкций. Для выполнения данного задания студент выбирает один из известных ему приемов: восстановление, дополнение с опорой на заголовок, узкий, широкий контекст, синтаксическую организацию фраз, общую тему текста с использованием ассоциаций, опор. Далее он оценивает свое знание предмета речи и опыт выполнения подобных заданий. Косвенное исследования семантики (Т/F statements) студент выполняет, определившись с приемами поиска информации в тексте, учитывая отвлекающие формулировки, контекстное значение слов, возможности выстраивания логической цепи, формулирования умозаключений, отслеживая собственную скорость реакции.

Прием классификации применяется при работе над словом, смыслом всего текста. Студент вырабатывает алгоритм действий: вычленение общего признака ряда явлений, предметов; их группировка в соответствии с этим признаком, признаками. Работая с текстами, студенты исходят из факта лингвистической избыточности 60–70 процентов учебного материала, включая вводные слова, связующие фразы; существенную информацию, как правило, составляют ключевые слова, словосочетания, несущие основное значение слова. Главная мысль обычно подчеркивается автором (so, thus). К второстепенной информации относят даты, названия, цифры, имена, схемы.

Обучающиеся приступают к работе, исходя из индивидуальной статистики трудностей: синтаксических (согласование, координация, управление), морфологических, стилистических, лексических (сочетаемость, контекстное значение), грамматических (времена, предлоги, артикль). В зависимости от удовлетворенности / неудовлетворенности результатами студент приступает к работе над устранением ошибок, “слабых мест”, мешающих факторов и применяет полученный опыт при повторном использовании того или иного приема или их совокупности.

Таким образом, названные выше стратегии формируют достаточный уровень саморегуляции, самоорганизации, ценностного отношения при работе над ПОТ. При этом необходимо отметить уровни их проявления: 1) декларативный уровень — уровень целей, задач профессионально-ориентированного обучения; 2) уровень способов деятельности по овладению компонентами иноязычной коммуникативной компетенции, проявляющимися при изучении ПОТ; 3) оценивание результата обучения иноязычной речевой деятельности.

При реализации указанных стратегий: 1) на всех уровнях работы с текстами прослеживается самостоятельность обучающихся; 2) стратегии выполняют функцию фасилитации и присвоения знаний; 3) использование стратегий обеспечивает осуществление двух взаимообусловленных процессов: а) активизации самостоятельности
STRATEGIES OF STUDENTS AUTONOMOUS WORK WITH ESP TEXTS
Karine G. Chiknaverova
Associate Professor, MGIMO University;
email: chiknaverova@mail.ru

Abstract
The article analyzes the ways of using a strategic approach as applied to teaching ESP reading. It provides for linguistic and professional strategies, specifies the typical techniques as well as examples of their application. The author concludes with the advantages of the approach as well as levels at which the strategies can be assessed.

Key words: ESP reading, reading strategies, autonomy, text comprehension levels.

References:
Problems of Realization of Educational Programs for Learning English in Special and Academic Purposes

N. V. Yarmolenko
Kutafin Moscow State Law University (MSAL)

Abstract
Today there are various forms of learning English. It can be various trainings, internship abroad, seminars and other forms. But before we talk about the forms you need to understand what the purpose of the listener you want to learn the English language? What you need to pay special attention to? There are two main goals of foreign language study. Foreign language is studied either in specific or academic purposes. Speaking about academic purposes it is worth noting that to date, the study of, for example, English is a compulsory program for graduate programs, master degree.

Today there are various forms of learning English. It can be various trainings, internship abroad, training courses, seminars and other forms. But before we talk about the forms you need to understand what the purpose of the listener you want to learn the English language? What you need to pay special attention to? There are two main goals of foreign language study. Foreign language is studied either in specific or academic purposes. Speaking about academic purposes it is worth noting that to date, the study of, for example, English is a compulsory program for
learning at all stages of the educational activity. From school to postgraduate studies. At the same time in Russia in this area there are a number of problematic issues. The most significant, in our view is that learning foreign languages, including English language training of pupils and students in many cases are rather formally, resulting in a completed course is listened to by many students.

To troubleshoot and solve this problem, in our opinion necessary to introduce the required course of study English language motivational component for the student. The teacher first of all, it should be of interest to the student, making it clear to him that the English language at least at a basic level, it is necessary for everyone. A considerable role is played by the management of the institution to which you want to do everything in order to engage in learning not only teachers, who are themselves often lack the experience of working with children and students, but also experienced psychologists who will be able to bring to students the importance and significance of learning a foreign language.

The study of a foreign language for special purposes plays a special role in the development and career development specialist. A significant contribution to the development of this region have contributed Hutchinson, T. & Waters, A. These researchers have developed the foundations of modern core-oriented approach to learning, have identified three main factors contributing to its development, as well as identified five stages of its development [1, p. 183]. Today, in connection with the development of this direction appeared many different classifications of English for special purposes. As an example, the classification D. Carver. He identifies three types of English for specific purposes: English as a Restricted Language (English for limited use), English for Academic and Occupational Purposes (EAOP, English for academic and professional purposes), and English with Specific Topics (Special English) [2, p. 205].

All three types differ depending on the intended use of the English language. Also, these three types can be distinguished on a professional basis. Professional sign pronounced in English as a Restricted Language. This type is typically used limited social groups in their work. Some researchers cite the example of flight attendants and pilots, noting that this category of people in the course of operations and uses a certain limited repertoire, incomprehensible ordinary person who does not have expertise [3, p. 220]. From this we can conclude that this type of English for special purposes, the most specific and limited, not intended for widespread use.

The second type, called English for Academic and Occupational Purposes most widely used at present. Some authors divide this type of directed, including English for Science and Technology (EST), English for Business and Economics (EBE) and English for Social Studies (ESS) [1, p. 183]. The distinguishing feature of this type is that it is used in various aspects of activity and is not limited to professional sign.
The third type — English with Specific Topics characterized in that it is used according to the needs of the student. For example, researchers have studied the English language in order to expand their scientific knowledge. Learning foreign languages for special purposes, some authors are divided into several stages:

1. Using the data analysis involves the identification register forms most frequent in the register, whereby the training concentrated on them, but not lexical and grammatical phenomena.
2. Discourse analysis as a basis. In this case, the unit of analysis was the discourse and its structural elements.
3. The communicative approach, in our opinion is the key, as he compiled using techniques to examine the motivation student.
4. Development of strategies and skills, suggests attention to the thought processes and forms of recognition techniques words and expressions, etc.
5. Attention to the study of the processes that underlie learning a foreign target language is a complex approach [1, p. 183].

From this we can conclude that the right approach to the study of a foreign language in any area open to professional opportunities that are able to promote the professional career ladder, to give an opportunity to work and internships abroad, becoming wide-specialist, able to work not only in Russia, but also abroad. In the process of teaching English for special purposes by a specialist representation on various aspects of his profession in a foreign language, about how his professional skills and knowledge are used abroad. The important role played by the study of professional concepts and terminology.

Today in Russia a foreign language for special purposes has been successfully implemented in masters program. This should be further developed. But one of the main principles in the study of English in our opinion, is the needs of the student. With that not only current but also future prospects.

References:

About the author:
Nikita V. Yarmolenko
Graduate (the Department of civil law), Kutafin Moscow State Law University (MSAL), Moscow, Russia; email: nik.yarmolenko@gmail.com
Секция 7
Электронное обучение иностранным языкам и дистанционное языковое образование
Подкасты: от аудирования к говорению

Г. Г. Артюшина, О. А. Шейпак
МАТИ — Российский государственный технологический университет им. К. Э. Циолковского

Аннотация
В работе рассмотрены вопросы интеграции подкастов в процесс обучения студентов английскому языку в техническом вузе. Результаты работы показали, что подкасты, объединяющие в себе как цифровые, так и интернет-источники, успешно компенсируют дефицит аудиторных часов и позволяют успешно организовать самостоятельную работу студентов. Переход от роли пассивного слушателя подкастов и выполнения заданий к ним к созданию собственных подкастов показал, что подкастинг — творческая и занимательная технология в индивидуальном самообразовании, которая мотивирует студентов изучать иностранный язык, говорить на нем, а также создает широкий лексико-грамматический контекст у студентов и способствует их личностному и профессиональному развитию.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, цифровые и интернет-источники, подкаст, коммуникативные навыки, мотивация.

В последнее время в методике преподавания иностранных языков много говорится об использовании в процессе обучения таких технологий, как интернет и его богатые ресурсы: веб-сайты, бложи, форумы, видеоконференции, подкасты и многое другое. Мы выбрали подкасты в качестве основной технологии для самостоятельной работы студентов-первокурсников в 2010 году. Это был первый опыт, когда в высших неязыковых учебных заведениях подкасты были выбраны исключительно для самостоятельной, а не аудиторной работы студентов. Причина была двоякая: скомпенсировать резкое снижение аудиторных часов по дисциплине “Иностранный язык” и выработать навыки успешной самостоятельной работы у студентов по дисциплине, поскольку до начала нашего проекта мы обнаружили, что наши студенты-первокурсники привыкли учиться только при жестком контроле со стороны школьного учителя и поэтому имели очень слабые навыки самостоятельной работы. Анализ результатов использования подкастов [3] показал их большой образовательный потенциал, так как они демонстрируют возможность мобильности образования в различных ее проявлениях.

Преподаватели кафедры разработали учебно-методическое пособие “Guide to Listening”, которое в настоящий момент включает в себя
рабочую тетрадь для студентов с заданиями к каждому подкасту, инструкции, как их выполнять (с разобранным примером выполнения заданий), и индивидуальный маршрутный лист [2]. Пособие с подкастами выложено на сайте учебно-методической работы нашего университета (umr.mati.ru). У студентов есть доступ к сайту и возможность скопировать материал на свой компьютер и любой носитель информации в формате MP3.

К самому подкасту, подробное описание которого приводится в статье [1], мы предлагаем выполнить четыре задания. Все задания, кроме “Comprehension Questions”, разработаны как авторами статьи, так и представляют компиляцию заданий, разработанных авторами, с заданиями, предложенными на образовательном сайте eslpod.com. Задание “Comprehension Questions” полностью взято с сайта eslpod.com. Первое задание (см. табл. 1) — подобрать слова или словосочетания из активной лексики третьей части подкаста “Language Explanation Section” к их определениям, записанным в подкасте. Полный список слов и словосочетаний активной лексики всех подкастов пособия приведен в рабочей тетради.

### Таблица 1

<table>
<thead>
<tr>
<th>#</th>
<th>Words or word combinations</th>
<th>Part of speech</th>
<th>Definitions from the new vocabulary of the podcast</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>n</td>
<td>someone who wants everything to be without an error — without a mistake</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>n</td>
<td>how things are ever work with someone</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Второе задание “Comprehention Questions” — это выбор одного правильного ответа (см. табл. 2). Ответы на вопросы студенты ищут во втором разделе подкаста, в котором звучит диалог или монолог на английском языке.

### Таблица 2

<table>
<thead>
<tr>
<th>#</th>
<th>Comprehension Questions</th>
<th>Possible answers</th>
</tr>
</thead>
</table>
| 1 | Who would be the best employee? | a) a slacker  
b) a workaholic  
c) a gossip |
| 2 | Why does Ursula tell Raul, “Don’t sweat it”? | a) because she doesn’t want him to worry  
b) because she doesn’t want him to laugh  
c) because she doesn’t want him to tell others what she is saying |
Третье задание посвящено многозначности слов в разных словосочетаниях (см. табл. 3). Например, слово “land” используется в подкасте во фразе “the lay of the land”. Мы предлагаем студентам прочитать определение на английском языке и еще одно предложение с фразой “the lay of the land”, но взятое уже из Macmillan English Dictionary. Дополнительно приведены другие случаи употребления слова “land” в разных словосочетаниях и предложениях, которые студенты должны перевести на русский язык.

Таблица 3

<table>
<thead>
<tr>
<th>№</th>
<th>Word / word combinations</th>
<th>Description</th>
<th>Meaning and sentence translation</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>The lay of the “land”</td>
<td>In this podcast, the phrase “lay of the land” means the organization or layout of something, where things are placed or found: “From the top of the chapel, we were able to see the entire city and get a feel for the lay of the land.”</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>To live off the “land”</td>
<td>The phrase “to live off the land” means to grow or hunt one’s food instead of buying it from stores or other people: “They plan to buy a farm and learn to live off the land, far from the city.”</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>In the “land” of the living</td>
<td>The phrase “in the land of the living” means to be alive or awake: “It’s 11:30 already. Do you think she’ll ever wake up and join the land of the living?”</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

В четвертом задании студенты пишут конспект всего прослушанного материала подкаста на русском языке.

Важным этапом работы с подкастами мы считаем контроль выполнения заданий студентами. До 2013 года в качестве контроля знаний мы предлагали студентам выполнить только письменный тест к каждому подкасту. В задание теста входят предложения на английском языке, в которых пропущены слова или словосочетания из активной лексики, студенты восстанавливают английские предложения и переводят их на русский язык письменно (см. табл. 4). Все задания выполняются во время аудиторных занятий наизусть, т. е. без опоры на оригинальные материалы подкастов.
В 2014 году мы включили еще одно задание на проверку знаний. Но мы начали готовиться к этому заданию еще в самом начале проекта в 2010 году, когда запланировали, что продолжением работы по прослушиванию студентами подкастов станет подготовка и запись собственных подкастов, в которых студенты смогут продемонстрировать свое владение языком. Поэтому в 2014 году мы предложили студентам записать устно на английском языке тот самый конспект прослушанного материала, который они выполняли письменно на русском языке в рабочей тетради. Предложив такую простую форму самостоятельной работы, мы рассчитывали, что она станет начальным этапом создания собственных учебных подкастов на английском языке. Учитывая тот факт, что на овладение разговорной лексикой и отработку разговорных клише изучаемого языка отводится слишком мало времени в рамках учебной дисциплины “Английский язык”, устное воспроизведение аутентичных материалов подкастов студентами позволяет реализовать умение успешного повседневного общения, что является одним из основных показателей овладения иностранным языком. Мы обнаружили еще одно преимущество самостоятельной записи материалов подкастов студентами. Многие из них испытывают различные затруднения, когда им приходится говорить на английском языке во время аудиторных занятий. В нашем случае записанный текст студенты пересылают преподавателю, который отмечает слова и словосочетания, вызывающие затруднения, и предлагает, в свою очередь, студенту повторно выполнить работу по говорению и еще раз отправить ее на проверку. Такая работа представляет собой хороший инструмент для развития навыков говорения, а у студентов формируется правильная речь на иностранном языке.

На следующем этапе использования подкастов мы планируем создание студентами собственных учебных подкастов на английском языке с тематическим содержанием. Мы также планируем подключить к такой же форме самостоятельной работы магистров и аспирантов так, чтобы, используя специальные интернет-сервисы, они смогли бы создавать свои собственные устные презентации на основе прослушанных подкастов. Участие студентов, магистров и аспирантов в сетевом обсуждении подкастов друг друга на английском языке демонстрирует мобильность современной системы образования и адаптивность студентов и преподавателей к инновационным технологиям.

Список литературы:
1. Артюшина Г. Г., Шейпак О. А. Особенности использования подкастов в образовании // Магия ИННО: новые технологии в языковой подготовке специалистов-международников: материалы научно-практической конференции к 70-летию факультета международ-
Galina G. Artyusina
Head of Foreing Languages Department, MATI — Russian State Technological University named after K. E. Tsiolkovsky, Moscow, Russia; email: artyushinagg@mati.ru

Olga A. Sheypak
Professor, MATI — Russian State Technological University named after K. E. Tsiolkovsky, Moscow, Russia; email: sheypakoa@mati.ru

Abstract
The article analyzes the integration of podcasts into English language teaching at the technical university. The results have shown that podcasts combining both Internet and digital sources compensate effectively the lack of academic classroom hours and allow organizing students’ self-study. The survey and its analysis have shown that podcasting has rather high educational potential as it demonstrates mobility in education. The farther transition from the state of a passive listener and doer of comprehensive tasks to a creator of the own podcasts has proved that podcasting is a creative and entertaining technology in individual self-education that motivates students to learn English, to speak English, increases students’ lexical and grammatical contexts and also promotes personal and professional development of students.
Интернет-проект и его роль в повышении практической направленности обучения при обучении студентов иностранному языку

Е. И. Багузина
МГИМО МИД России

Аннотация
Основным предметом настоящей статьи является анализ и оценка эффективности применения групповых интернет-проектов при обучении английскому языку магистрантов факультета МБДА МГИМО МИД России для развития их иноязычной коммуникативной компетентности и повышения практической направленности обучения. В статье будут рассмотрены этапы выполнения проекта, при этом особое внимание будет уделено этапу планирования, так как именно на этом этапе формируется центральная тема, вокруг которой и выстраивается организация всего проекта. Также будет рассмотрен механизм конкретизации темы проекта во время мозгового штурма и этап отбора интернет-ресурсов преподавателем. Мы также рассмотрим аспект формирования преподавательского портфолио для раз-

Key words: students’ self-study, digital and Internet sources, podcast, communicative skills, motivation.

References:
работки интернет-проекта и сделаем попытку оценить совокупность дидактических возможностей применения проектного метода.

**Ключевые слова:** интернет-проект, иноязычная коммуникативная компетентность, мотивация, практическая направленность обучения, навыки мышления высокого порядка.

Одной из центральных задач, стоящих перед педагогами, является усиление практической направленности образования, в частности, студентов вузов. Одной из целей программы Российской Федерации “Развитие образования” на период 2013–2020 годы заявлено “обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики”. По итогам исследования, проведенного экспертами в области образования и специалистами ГК “Ростехнологии”, было выявлено, что наиболее желательным сценарием развития высшего образования в России является сценарий “практическая направленность высшего образования” [1]. В связи с этим в последние годы все большее внимание в российской системе образования уделяется методу проектов, который нацелен на практический результат и представляет одной из оптимальных форм обучения и контроля не только знаний и умений, но и коммуникативных навыков [2; 3].

В России метод проектов был известен еще в 1905 г. Под руководством педагога С. Т. Шацкого была организована группа сотрудников, которая активно занималась разработкой этого метода. Среди отечественных ученых проектным методом занимались Е. С. Полат, М. М. Рубинштейн, М. М. Пистрак, М. Е. Брейгина и др. Согласно М. М. Рубинштейну, достоинства проекта определялись степенью заинтересованности студентов при достижении поставленной перед собой цели [4]. Метод проектов — это совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на поиск возникшей проблемы. М. Е. Брейгина предлагает следующую типологию: проект бывает монопроектом и коллективным проектом, а также устно-речевым, письменным, видовым и интернет-проектом [5].

Предметом настоящей статьи является анализ и оценка эффективности применения групповых интернет-проектов, а также ряд методических аспектов, связанных с разработкой и организацией их использования при обучении английскому языку магистрантов 1–2 годов обучения на факультете МБДА МГИМО.

Целью проделанной работы явилось экспериментально выявить дидактический потенциал выполнения группового интернет-проекта для развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов и повышения практической направленности обучения.
В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи: 1) разработать и внедрить в практику магистерской подготовки по английскому языку проектный метод; 2) оценить со вокупность дидактических возможностей применения проектного метода в развитии иноязычной коммуникативной компетентности студентов и повышении практической направленности обучения на базе 4-й кафедры английского языка факультета МБДА МГИМО.


На этапе планирования проекта важнейшим моментом, с методической точки зрения, является определение тематики проекта и его конкретизация. Кто является генератором идеи проекта? Как показал эксперимент, это совместная работа преподавателя и студентов, где преподаватель осуществляет направляющую функцию. Совместная работа начинается с мозгового штурма.

Этапу отбора и конкретизации тем проектов предшествовал этап отбора ресурсов преподавателем, который отбирает необходимые материалы по их объему, содержанию, уровню языковой сложности. Зачастую мотиватором-катализатором для студентов становится какое-то значимое событие или новость, вызвавшая горячую полемику и интерес в обществе. Например, таким мотиватором для магистров, обучающихся по совместной Российско-норвежской программе и специализирующихся в топливно-энергетическом секторе, стала смена президента глобальной компании Total в связи с недавней трагической гибелью его предшественника. Современные события, которые разворачиваются вокруг топливно-энергетического сектора и партнерства российских компаний в международных проектах, в частности осуществления Ямальского российско-французского проекта. В процессе работы над проектом магистранты не только проанализировали интернет-ресурсы, отобранные преподавателем, но и самостоятельно нашли дополнительную информацию и попытались оценить перспективы развития сотрудничества российских и зарубежных компаний в этом секторе.

В структуру интернет-проектов для подготовки магистров были интегрированы видеоматериалы с аутентичными интервью с экспертами, известными политическими деятелями, специалистами, работающими в сфере бизнеса, менеджмента и образования. Для интернет-проектов, разработанных для магистрантов 1–2 года обучения, обязательным этапом заключения было написание эссе либо
служебной записки объемом 300–350 слов, так как такая форма задания являлась одним из важнейших аспектов учебной программы по развитию письменных навыков.

Проведенная экспериментальная работа показала, что применение групповых интернет-проектов при обучении студентов английскому языку может быть органически интегрировано в программу подготовки магистров 1–2 года обучения и служить задаче интенсификации образовательного процесса и развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов. Кроме того, использование группового проектного метода может стать формой организации контрольно-зачетных мероприятий. Студенты проявили интерес к выполнению групповых интернет-проектов, не только закрепили языковые навыки и знания, полученные в течение семестра, но и получили дополнительные навыки работы в команде, а также возможность раскрыть свой креативный потенциал, развивали мыслительные навыки высокого порядка: способность анализировать, синтезировать и оценивать информацию, создавать новое знание. Использование группового проектного метода позволяет повысить практическую и профессиональную направленность обучения. Обучаемые осознают на практике, что изучаемый язык становится для них не только средством коммуникации, но и инструментом познания, самообразования, саморазвития, удовлетворения интеллектуальных потребностей [6; 7; 8; 9]. Интегрирование интернет-проектов в образовательный процесс является инновационной педагогической методикой, отвечающей задаче, поставленной в государственной программе Российской Федерации “Формирование гибкой, подотчетной системе непрерывного образования, развивающего человеческий потенциал, обеспечивающей текущие и перспективные потребности социально-экономического развития Российской Федерации”.

Список литературы:
3. Полат Е. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2010. № 2. С. 12.
4. Рубинштейн М. Очерки педагогической психологии в связи с общей педагогикой. М., 1920.
INTEGRATION OF INTERNET PROJECTS INTO THE CLASSROOM AS AN EFFICIENT RESULT-ORIENTED EDUCATIONAL TECHNIQUE FOCUSED ON DEVELOPING STUDENTS’ FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

Elena I. Baguzina
PhD, Associate Professor, MGIMO University, Department of International Business and Administration; email: baguzinaei@gmail.com

Abstract
The major goal of this article is to evaluate the efficiency of integrating group Internet projects when teaching English as a foreign language to students studying for their Masters Degree at the International Business and Administration Department in MGIMO. The primary objective of such integration was to test Internet projects’ potential as an efficient result-oriented educational technique and as a means of developing students’ foreign language communicative competence. Other important issues of the article include: a step-by-step planning of an Internet project, as well as identification of the major topic of the project, the mechanism of selecting specific issues that are of professional interest for students during the brainstorming session, and the procedure of forming the teacher’s portfolio. Some predictions will be made as for the significance of integrating group Internet projects into the classroom as tomorrow’s managers will need to be able to work in teams on complex projects and make good progress.
Key words: internet project, foreign language communicative competence, motivation, result-oriented education, higher order thinking skills.

References:
1. Ohotina, A. Strategic perspectives of higher education in Russia // ukros.ru/wp-content/uploads/2014/12/Ohotina.doc

Эффективность и перспективы развития дистанционного обучения иностранным языкам

Ю. А. Гузь, В. В. Шевченко
Южный федеральный университет

Аннотация
Данная тема является сегодня наиболее актуальной, поскольку в условиях постоянно растущего темпа жизни современный человек не имеет возможности уделять много времени самообразованию и саморазвитию. Дистанционный метод обучения иностранным языкам совершенствует учебный процесс, позволяет применять новые знания в эффективной организации когнитивной деятельности учащихся. Современный уровень образования диктует необходимость внедрения информационных технологий в обучение, но отдельно взятый дистанционный способ преподавания все же не сможет заменить
традиционного очного метода. Вследствие этого необходимо разобраться в методике, технологии организации дистанционного обучения, выявить положительные и отрицательные стороны этого нового явления и сделать прогнозы относительно того, заменит ли оно в будущем традиционное образование или данные формы обучения будут существовать параллельно, дополняя друг друга.

Ключевые слова: дистанционное обучение; иностранные языки; самодеятельность и самообразование; тьюторство; эффективная организация занятия.

Информатизация образования, активно внедряемая на протяжении последних двух десятков лет, имеет следующие установки: развитие независимого критического мышления, совершенствование процесса обучения посредством индивидуализации, информатизация общества в целом, и, соответственно, формирование у обучающихся таких знаний, умений и навыков, которые позволят им успешно осуществлять профессиональную деятельность. Такие задачи, нетипичные для традиционного обучения, требуют современных методов и средств организации с использованием новейшего оборудования, которое должно обеспечивать и поддерживать непрерывное взаимодействие между тьютором и слушателем, мгновенную обратную связь, наглядное представление информации, ее хранение, обработку и возможность многократного использования.

Эффективность дистанционного обучения открывает удивительные возможности для всех, кто хочет изучать иностранный язык. Новейшие технические возможности укрепляют и усиливают позиции такого способа получения образования среди широко известных традиционных методов. Среди более распространенных и перспективных средств, помогающих организовать дистанционное занятие по иностранному языку, находятся те, которые используют аудио- и видеосвязь. Такой вид общения использует более основательное техническое оснащение: для урока требуются личный компьютер с выходом в интернет, веб-камера, наушники и микрофон. Программное обеспечение, предполагающее работу в таком режиме, представлено приложениями Skype, Yahoo Messenger, Windows Live Messenger, Google Talk. Данные программы делают возможным не только мгновенный обмен сообщениями, но и многопользовательский аудиочат, проведение видеоконференций с несколькими участниками. Такой вид связи несет большие дидактические возможности: он подразумевает вербальное и невербальное общение, восприятие не только речи, но и мимики, жестов, интонации, необходимое при изучении другой культуры. В последнее время получили популярность программы, организо-
ванные специально для веб-конференций, такие как BigBlueButton. Данное программное обеспечение не требует установки на компьютеры участников сторонних приложений. Помимо своей главной функции — качественной поддержки общения в реальном времени — программа обеспечивает обмен аудио- и видеоматериалами, изображениями, презентациями, документами любого формата, показ рабочего стола, то есть, не имея возможности отправить защищенный документ, преподаватель может показать его на своем экране. Важной особенностью подобного вида программ является использование технологии whiteboard — виртуальной доски, доступ к которой имеют все участники конференции. Данную функцию можно использовать для записи транскрипции, грамматических схем и синтаксического разбора предложений, а также одновременного просмотра видеороликов и презентаций. Использование систем управления дистанционным обучением (Learning Management System, LMS) представляет собой веб-приложения, используемые для разработки и распространения учебного контента. Наиболее важной является функция, предоставляющая возможность преподавателям, не знакомым с технической стороной вопроса, создавать сайты для онлайн-обучения. Тьютору достаточно загрузить всю методическую информацию в приложение, которое автономно создает виртуальную обучающую среду. В общих чертах система управления обучением создает полноценный виртуальный класс, применимый для дистанционного обучения. Популярными на сегодняшний день системами являются австралийская платформа Moodle и ILIAS, успешно внедряемая в процесс обучения во многих вузах.

Говоря о перспективах развития дистанционного образовательного процесса, нельзя опустить проблему неспособности слушателя нести ответственность за процесс самообучения. Эта сложность особенно актуальна в рамках обучения языку, так как вся система преподавания организована иерархично: каждый следующий уровень строится с расчетом на то, что студент уже обладает определенными базовыми знаниями, полученными на предыдущем. Главным образом это касается грамматики. Так, нельзя начать учить язык "с середины", определенный опыт необходим уже для того, чтобы суметь перевести задание. Дистанционное образование имеет много общего с заочным, так как студенту приходится самостоятельно работать с большим объемом материала и организовывать свой учебный график. Очевидно, что подобный режим обучения требует, чтобы слушатель обладал соответствующими личностными качествами, такими как ответственность, серьезность, самостоятельность, воля к работе. В случае, если в силу характера или возраста студенту не присущи такие качества, проблемой станет слабая отработка материала, и в результате за-
нятия окажутся неэффективными. Более того, ученики младшей возрастной группы, как правило, еще не способны спроектировать схему собственного обучения, разумно расставить приоритеты и логично распределить время на отработку тех или иных аспектов. Наряду с личностными и организационными проблемами преградой успешному внедрению дистанционного обучения в сфере лингвистики являются социальные, например, проблема недостаточной компьютерной грамотности. Эта трудность чрезвычайно актуальна в рамках обучения языку, ведь разнообразные специфические аспекты, присущие исключительно лингвистике (такие, как говорение, аудирование), требуют использования в обучении многих современных технических средств. Иными словами, невозможно изучать язык дистанционно, не обладая навыками работы с определенными программами, камерой и микрофоном. Сложности возникают в силу возраста и места происхождения обучаемых. Решением могут стать компьютерные курсы, однако не все имеют желание и возможность их посещать. В результате получается, что дистанционный метод получения лингвистического образования на данный момент доступен не всем.

Опираясь на проведенное исследование, можно констатировать, что дистанционный способ обучения языкам является эффективным, однако он не заменит традиционного. Представляя собой сильную техническую базу, он может дополнять и улучшать уже известные методы, совершенствуя процесс обучения иностранным языкам.

Список литературы:
1. E-Софт Девелопмент [Электронный ресурс]. URL: http://www.weblearn.ru

Сведения об авторах:
Гузь Юлия Алексеевна, к.п.н., доцент, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия; kuzminajulia80@mail.ru
Шевченко Виктория Валерьевна, студентка, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия; kuzminajulia80@mail.ru
EFFICIENCY AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING TO FOREIGN LANGUAGES

Yulia A. Guz
Candidate of pedagogical sciences, Southern Federal University, Rostov on Don, Russia; email: kuzminajulia80@mail.ru

Victoria V. Shevchenko
Student of the Southern Federal University, Rostov on Don, Russia; email: kuzminajulia80@mail.ru

Abstract
Today distance learning is an issue of increasing importance as in the context of a constantly growing pace of life it can help make up for the lack of time for self-education and self-development, especially, in the field of foreign languages. After analyzing methods of distance learning and teaching, it will be possible to find ways of improving the educational process by organizing students’ cognitive activity and learning more effectively. The hypothesis of this research is as follows: despite the fact that modern education makes it imperative to use information technologies in teaching foreign languages, distance learning alone will be unable to replace traditional methods. Therefore, it is necessary to study the methodology and ways of organizing distance learning, bring out the positive and negative sides of this relatively new phenomenon and reflect on whether in the future it will replace traditional education or whether these forms of training will coexist, complementing each other.

Key words: distance learning; foreign language teaching, initiative and self-education; tutoring; effective organization of lessons.

References:
Использование ИТ-технологий и мультимедийных средств в процессе преподавания практики перевода и разработки ПФ-ресурсов переводчика (образовательные уровни ООП ВПО: бакалавриат и магистратура)

А.Х. Гусева
Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

Аннотация
Настоящая публикация посвящена проблеме совершенствования инновационной методики преподавания перевода как специальности на образовательных уровнях бакалавриата и магистратуры, разработке образовательных программ по дисциплинам профессионального цикла двухуровневой системы ВПО. Рассматриваются контент и структурно-композиционная форма мультимедийных исследовательских проектов магистрантов и портфолио-ресурсов переводчика бакалавров, разработанных с использованием гипертекстовых и аудиовизуальных технологий по методу проекта. Анализируется практика внедрения мультимедийных средств обучения в процесс преподавания ИЯ, в том числе формы итогового контроля знаний. Представляемые образовательные модули отражают авторский подход к формированию профессиональных навыков практической работы переводчика и ведению самостоятельной исследовательской работы в области переводоведения и филологии с использованием ИТ.

Ключевые слова: образовательный модуль; метод проекта; мультимедийный исследовательский проект; портфолио-ресурс переводчика; гипертекстовые и аудиовизуальные технологии.

Необходимым требованием информационного общества XXI века является переход от линейной системы представления “готовых знаний” к развитию навыков самостоятельного творческого познания с применением широкого спектра информационных ресурсов и мультимедийных образовательных продуктов. В современных условиях создания в системе ВПО новой образовательной парадигмы с использованием информационных и коммуникационных технологий и переходом на двухуровневую систему высшего профессионального образования с особой остротой встает вопрос повышения эффективности учебного процесса, а следовательно, и качества получаемого студентами профессионального образования в компетентностном
формате посредством мотивированного обучения как по содержанию, так и по формам учебной деятельности.

Иностранный язык занимает особое место в новой образовательной парадигме и является не только необходимым для практического владения предметом, но и междисциплинарным звеном, эффективным инструментом и средством познания. Наряду с традиционными и внедряемыми в современное образовательное пространство педагогическими технологиями, неотъемлемой составляющей процесса изучения спецдисциплин на иностранных языках являются образовательные интернет-ресурсы, и задача преподавателя состоит в организации познания, верной учебно-научной ориентации студентов, приобретении ими умения “не потеряться” в многообразной информационной иноязычной сети. Интернет рассматривается в данной образовательной парадигме как один из наиболее перспективных инструментов для обеспечения межкультурного взаимодействия, сотрудничества и информационного обмена, что обусловлено концептуально новыми факторами процесса обучения переводчиков и филологов как в индивидуальном, внеаудиторном, так и коллективном, аудиторном режимах.

Владение инновационными методиками преподавания гуманитарных дисциплин вообще, а также иностранных языков, практики перевода, различных теоретических дисциплин по переводоведению, лингвистике и филологии в частности позволяет преподавателям разработать разнообразные методические концепции и интерактивные дидактические механизмы, позволяющие студенту изучать преподаваемую дисциплину заинтересованно и досконально с использованием ИКТ и мультимедийных средств обучения.

Современное образовательное пространство выдвигает одну из главных педагогических задач — формирование у обучаемых умения критического отбора, переработки и интерпретации информации, представленной в различных форматах: гипертекстовом, аудио-, видео-, графическом. Этот факт способствовал созданию авторских мультимедийных образовательных модулей, имеющих целью систематизацию знаний студентов в области возможностей разнообразного АО и ПО, как специализированного, так и традиционного, служащего базой и оболочкой для разработки сетевых портфолио-ресурсов переводчика (бакалавриат) и исследовательских проектов гипертекстовых объектов (магистратура).

Представляемые образовательные модули логически и содержательно-методически связаны с дисциплинами “Методики анализа и оценки перевода”, “Перевод как компаративная проблема”, “Перевод научных текстов гуманитарной тематики”, “Научно-исследовательская работа”, созданными преподавателями кафедры теории и практики перевода Института филологии и истории (ИФИ) РГГУ.
Мультимедийные образовательные модули “Современные технологии автоматизированного перевода” (бакалавриат) и “Информационные технологии в филологических исследованиях” (магистратура) объединяют компаративную лингвистику, коммуникационные, гипермедиа и аудиовизуальные технологии и, с учетом современных требований, предъявляемых к переводчикам работодателями, являются неотъемлемой частью классической методики обучения переводческой деятельности. Предметная область: компаративный анализ и типологизация переводов, обработка иноязычного гипертекста специализированной тематики, работа с многоязычной базой данных, разработка интерактивного тематического глоссария, создание системы управления виртуальным “Агентством переводов”, а также прикладная (переводческая, редакторская) деятельность в области языковой и социокультурной коммуникации и СМИ.

Занятия проводятся в аудиторных условиях на базе комплекса мультимедийных классов Института новых образовательных технологий и информатизации (ИНОТиИ) РГГУ с использованием интерактивной доски, проектора, персональных компьютеров студентов и преподавателя. В процессе проведения аудиторных занятий обучающие осваивают специализированное программное обеспечение и аппаратные средства, необходимые переводчику в практической профессиональной деятельности.

Выполнение комплексной аттестационной работы является проектно-ориентированным, носит исследовательский характер в области переводоведения либо филологии и реализуется бакалаврами и магистрантами по индивидуально разработанной совместно с преподавателем траектории как технологической, так и организационно-плановой работы над проектом. Большое внимание уделяется выбору технологии защиты, в консультативном порядке проводится оптимизация структуры разрабатываемого ресурса, корректировка сопроводительной тематической документации, верификация обеспечения медиаобъектами, поэтапно проводится графическая, анимационная и навигационная редакция билингвального ресурса.

Системный подход к применению информационных технологий выражается в непрерывной практической отработке лекционного материала в аудиторных условиях в форме семинарских либо лабораторных занятий по принципу совмещенных тематических блоков (интерактивной лекции и соответствующей блок-схемы задания, передаваемого студентам в форме электронного документа либо медиаобъекта в изучаемом формате соответственно образовательному модулю (теоретическому либо практическому). Рассмотренная методическая концепция (на примере таких направлений подготовки, как “Перевод и переводоведение”, “Иностранный язык”, “Филология”) и использование ИКТ позволяют стимулировать познавательную
активность бакалавров и магистрантов при овладении всеми дисциплинами гуманитарного цикла, развить ассоциативное мышление, симультанную долговременную, моторную и зрительную память.

Освоение образовательного модуля по методу проекта обеспечивает преемственность уровней образования в овладении дисциплинами “Современные технологии автоматизированного перевода” и “Информационные технологии в филологических исследованиях”, в том числе написании и защите итоговых проектов (мультимедийных исследовательских проектов магистрантов и портфолио-ресурсов переводчика бакалавров), а также выпускных квалификационных работ.

Список литературы:

Сведения об авторе: Алла Ханафиевна Гусева, к.п.н., доцент, кафедра теории и практики перевода Института филологии и истории, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; email: allahanafievna@gmail.com

THE USE OF IT-TECHNOLOGIES AND MULTIMEDIA TOOLS IN THE PROCESS OF TEACHING PRACTICE OF TRANSLATION AND DEVELOPMENT OF PF-RESOURCES OF TRANSLATORS (PLO HPE EDUCATIONAL LEVELS: UNDERGRADUATE AND GRADUATE)

Alla H. Guseva

PhD, Russian State University for Humanities, Moscow, Russia, Associate Professor, the Chair of Theory and translation practice; email: allahanafievna@gmail.com

Abstract
The present publication is devoted to the problem of improvement of the innovative methods of translation teaching as a profession line in the educational levels of undergraduate and graduate programs, to the development of educational programs in the disciplines of professional cycle of two-level system of HPE. The article also considers some aspects of content and structure-compositional form of multimedia research projects of the graduates and portfolio resources of translator for undergraduates, developed with use of hypertext, and audio-visual technologies according to the method of the project. There are analyzed also the practice of introduction of multimedia teaching tools in the process of teaching of FL, including the
forms of final control of knowledge. The presented educational modules reflect the author’s approach to form the professional skills of practical work of translator and to conduct an independent research work in the field of philology and translation with use of IT.

**Key words:** educational module; method of the project; multimedia research project; portfolio resource of translator; hypertext and audio-visual technologies.

**References:**
Ключевые слова: образование, мультимедиа, ИКТ, лингводидактика, иностранные языки.

Интеракционизм (от англ. interaction — взаимодействие) — направление в психологии, которое характеризуется акцентом на межличностном общении. Сторонниками данного направления личность рассматривается как структура, образованная социальными установками и ролями, в которой очень важную роль играет контроль за поведением в аспекте соответствия социальным нормам.

В рамках данного направления развивалась культурно-историческая теория известного отечественного психолога Л. С. Выготского, которая является теорией развития специфических для человека психических функций (внимания, памяти, мышления и т.д.), имеющих социальное, культурное, прижизненное происхождение, опосредованных особыми средствами — знаками, возникающими в ходе человеческой истории [1].

О построении процесса обучения с учетом уже имеющихся у обучаемого знаний и личного опыта Л. С. Выготский пишет: “Оказывать непосредственное влияние и производить изменения в чужом организме невозможно, можно только воспитываться самому, т.е. изменять свои прирожденные реакции через собственный опыт. В воспитательном процессе личный опыт ученика представляет собой всё” [2, с. 8]. Роль учителя Л. С. Выготский видел в следующем: “В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и всё искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность” [2, с. 15]. Данные положения Л. С. Выготского, озвученные в начале XX века, нашли свое отражение в труде “Общеевропейские компетенции владения иностранным языком”, который был составлен в начале XXI века [5].

Появление новых форм киберсоциализации человека (социальные и иные сети, электронная почта, личные виртуальные дневники — блоги и т.д.) и необходимость их эффективной интеграции в процесс обучения поставили вопрос об обращении к педагогическим технологиям обучения в сотрудничестве, показавшим свою эффективность на протяжении длительного времени.

Метод обучения в сотрудничестве основывается на работе обучаемых в группах. Однако нельзя сказать, что любая работа в группах будет обучением в сотрудничестве. Обучение в сотрудничестве не предполагает соперничества или соревнования обучаемых между собой. Р. Славин подчеркивает, что в данном случае речь шла бы о “негативном” взаимодействии внутри группы [6].

Определяя место современных мультимедиа технологий в рамках обучения в сотрудничестве, отметим, что основной акцент при обучении иностранным языкам ставится на возможность взаимодействовать
в иноязычном виртуальном пространстве. Примером эффективной организации обучения в сотрудничестве в рамках информатизации отечественного языкового образования стал международный учебный сетевой проект “De Caen à Kolomna” (“От Кана до Коломны”).

Описание проекта: российские студенты, проходящие стажировку во Франции и обучающиеся на тех же условиях, что и французские студенты, должны показать процесс обучения и внеучебную деятельность французского студенчества. Участники проекта: студенты 2–5 курсов факультета иностранных языков Московского государственного областного социально-гуманитарного института, изучающие французский язык как первый и второй иностранный. Тематика предлагаемой информации зависит от вопросов, задаваемых студентами, проходящими обучение в Коломне (http://www.francekgpi.blogspot.com). Основная цель сетевого проекта в сотрудничестве — позиционирование во франкофонном виртуальном пространстве международной деятельности французского отделения МГОСГИ с подробным представлением совместного франко-российского проекта студенческой мобильности.

Роль преподавателя: создавать ситуации, в которых студентам будет необходимо получение дополнительной аутентичной информации из Франции на занятиях по практике речи французского языка, лингвострановедению, мультимедийным средствам обучения французскому языку.

Техническое оснащение проекта:
— использование для создания блога платформы blogspot.com как наиболее простой в использовании и эргономичной;
— использование сервиса Mash-ups для хранения файлов разных форматов на одной веб-странице в целях обеспечения свободного к ним доступа с любого компьютера, подключенного к сети интернет;
— использование профессионального сообщества франкофонного виртуального пространства http://www.commentcamarche.net для получения дополнительной информации и советов в области интеграции приложений Веб 2.0 в процесс обучения французскому языку.

Рассмотрим формирование компонентов конечного результата обучения в рамках проекта “De Caen à Kolomna”.

1. Формирование метамотивации.

Использование французского языка в качестве средства коммуникации между студентами французского отделения МГОСГИ, проходящими обучение в Коломне и в Университете Нижней Нормандии, позволило вывести процесс обучения за рамки аудитории, приблизив условия изучения французского языка к реальным, что способствовало актуализации знаний студентов, осознанию их компетентности в области иноязычного общения.
2. Переход полученной информации в знания.

В рамках проведения данного сетевого проекта в сотрудничестве студенты анализировали тематику, которая им интересна и должна быть представлена в блоге, вопросы, которые они хотели бы задать студентам-партнерам, проходящим стажировку в Университете Нижней Нормандии, составляли тексты-ответы информативного характера с иллюстрациями.

3. Формирование умений и навыков.

Реализация сетевого проекта в сотрудничестве потребовала от студентов умения работать в цифровом иноязычном пространстве.

4. Овладение экзистенциальной компетенцией.

Участники проекта должны были проявить умение эффективно взаимодействовать в реальной и виртуальной франкофонной среде для достижения цели — создания виртуального продукта, возможности быть удовлетворенным полученным результатом.

Оценивание результатов.

Конечная цель создания и реализации проекта достигнута — студенты смогли создать виртуальный учебный продукт, дающий полное представление о международном франко-российском проекте, используя навыки мультимедийной языковой компетенции, то есть возможность свободного использования различных способов и средств представления, восприятия и передачи информации с помощью современных мультимедиа технологий для решения любых коммуникативных задач на иностранном языке.

Важным является тот факт, что блог продолжает функционировать самостоятельно после окончания учебного проекта. Студенты продолжают общаться здесь на французском языке по собственной инициативе, делятся впечатлениями о стажировке, дают советы. Блог стал популярен в студенческой среде других факультетов, что повысило интерес к французскому языку в вузе.

Интеграция мультимедиа технологий в процесс активного обучения французскому языку позволяет использовать в сетевых учебных проектах такие особенности современной виртуальной образовательной среды, как:

— мобильность и доступность: особенности технологий Веб 2.0 обеспечивают доступ к учебному виртуальному пространству из любой точки, в любое время;

— мгновенность производимых в виртуальном пространстве операций позволяет быстро реагировать на происходящие в мире события, что придает сетевой учебной коммуникации атрибуты живого, непосредственного общения;

— аутентичность общения, выход за рамки учебной комнаты позволяет изучать иностранный язык в тех условиях, в которых он впоследствии будет использоваться в будущей профессиональной сфере;
Список литературы:
4. Кашук С. М. Технологические инновации и инновационные педагогические технологии в обучении иностранным языкам (на примере французского языка) // Преподаватель XXI век. 2014. № 1. С. 28–33.

Сведения об авторе: Светлана Михайловна Кащук, к.п.н., доцент, и. о. зав. кафедрой иностранных языков, факультет государственного управления, МГУ им. М. В. Ломоносова; email: ksm1@bk.ru

CHANGE OF INTERACTIONISM KEY POINTS IN NEW PEDAGOGICAL APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGES TRAINING WITH INTEGRATION OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES
Svetlana M. Kashchuk
Head of the chair of foreign languages; Professor of French language, Faculty of Public Administration, Lomonosov Moscow State University; email: ksm1@bk.ru

Abstract
Nowadays it has an increased focus on the effective integration of multimedia technologies in system of Russian language formation. The reality is that the most effective are the pedagogical technologies which combine...
time-proved linguo-didactic constants with advantages of modern technological innovations.

The interactionism — is a branch of psychology, which is characterized by the focus on interpersonal communication. The appearance of new forms of humancyber socialization (social networks, email, personal virtual thought’s journal — blogs, etc.) and the necessity for their effective integration into the process of foreign languages teaching make us think about pedagogical learning technologies in cooperation as the effectiveness has been demonstrated for a long time.

**Keywords**: education, multimedia, ICT, methods, foreign languages.

**Reference:**

Информационные технологии в преподавании и изучении иностранных языков: информационная культура и веб-проектная деятельность

О. М. Козаренко
Финансовый университет при Правительстве РФ

**Аннотация**
В работе рассмотрены вопросы, связанные с изучением общего уровня информационной культуры преподавателей и студентов в рамках преподавания дисциплины “Иностранный язык” (ИЯ) в ряде вузов г. Москвы. Были проанализированы результаты анкетирования студентов и преподавателей по использованию ИКТ на занятиях по ИЯ. Ответы преподавателей и студентов позволили понять общий контекст использования новейших технологий в преподавании
и изучении ИЯ. Они отразили предпочтения в выборе контента в работе двух опрошенных категорий; наиболее эффективные с точки зрения обучающих и обучаемых формы e-общения; дали представление об умении студентов работать с иноязычными документами в медиапространстве. Приведен пример веб-проектной деятельности по созданию иноязычного информационного мультимедийного портала университета Финансового университета при Правительстве РФ.

Ключевые слова: информационные технологии в преподавании иностранных языков, инновационные подходы, ИКТ, информационная культура, веб-проект.

Понятие информационной культуры имеет множество трактовок [1, с. 43–53]. Мы попытались конкретизировать его содержание с учетом проведенного исследования.

Информационная культура (ИК) преподавателя ИЯ заключается в понимании роли и значения информации, возможностей информационных технологий в преподавании, изучении и общении на родном и иностранном языках. ИК включает в себя его информационную компетентность, медийно-информационную грамотность, [2, с. 84] предполагающую наличие определенных навыков применения цифровых технологий в образовательном процессе. Ее неотъемлемой частью являются определенные качества личности, такие как: критическое восприятие информации, приоритеты реального, а не виртуального общения, соблюдение культуры общения с учетом социокультурных особенностей страны изучаемого языка.

Информационная культура преподавателей имеет свои национальные особенности и представляется динамичным и интересным объектом для изучения. Опыт французских исследователей показывает, что в 50% публикаций по использованию ИКТ в преподавании ИЯ они ограничиваются лишь пятнадцатью темами. А описываемый в статьях опыт по применению ИКТ проводился единожды, и больше к ним авторы не возвращались. Анализ, обобщающий опыт франкофонных стран по использованию ИКТ в преподавании ИЯ, приведен в работе [3, с. 38–51].

Возвращаясь к российскому опыту, мы попытались выяснить, каковы же на практике взаимоотношения между субъектами образовательного процесса и информационными средствами обучения. Сколько комфортно это взаимодействие для студентов и университетских преподавателей в российских вузах?

Был проведен онлайн-опрос студентов и преподавателей, в котором приняло участие более 130 человек. В анкетировании участвовали студенты экономических и педагогических специальностей г. Москвы.
По результатам опроса было установлено, что при подготовке к занятиям по ИЯ половина опрошенных студентов пользуется персональными компьютерами (ПК). На занятиях это соотношение меняется в пользу телефонов (69,9%). Более 70% преподавателей разрешают использовать телефоны на занятиях и 6% запрещают.

Как студенты используют свои электронные устройства на занятиях? 95,2% — для поиска слов; 43,4% — необходимых материалов; 42,2% — для перевода фраз. Наряду с этим 27,7% опрошенных заходят в социальные сети, такое же количество читают, 7% смотрят видео, 7,2% пишут СМС, 9,6% используют другие программы.

Студенты убеждены, что использование ИКТ делает их работу более эффективной (62,7%); четверть из них чувствует себя с гаджетами увереннее; 6% испытывают сложности с концентрацией внимания.

При такой привязанности студентов к электронным носителям — насколько актуальным и востребованным остается общение между преподавателем и студентом? На вопрос “Какую форму консультирования Вы предпочитаете?” более 90% студентов выбрали консультацию в группе с преподавателем; эта же форма оказалась предпочтительнее и для самих преподавателей. Последним также удобно использовать электронную почту (70%), у студентов в целях консультирования она менее популярна (38,6%).

На вопрос “Предусматривается ли использование электронных приложений в аудитории или при подготовке к занятиям?” четверть опрошенных дали отрицательный ответ. Положительно ответили 30%, однако в одном из комментариев было указано, что “предусматривается не значит используется”.

При ответе на вопрос “Нуждается ли Вы в помощи преподавателя ИЯ для того, чтобы лучше организовать поиск необходимого документа в интернете?” 56% показали полную автономию в этом вопросе, 15% обращались за помощью к сокурсникам, и наименее востребованной оказалось обращение за помощью к преподавателю (12%).

Как осуществляется студентами поиск документов в интернете? 94% делают это, печатая ключевые слова и интернете; 12% обращаются за советом к преподавателю; 10,8% ищут ответ в “Википедии” и 3,6% пользуются электронными каталогами библиотек. При этом предпочтение отдается содержанию контента (47%), 35% ориентируются на доступность изложения, и для 18% выбор определяется наличием русской версии перевода.

Преподаватели считают, что для них ограничением возможностей использования ИКТ являются: отсутствие технических возможностей (ПК, интернет) (47%) и трудоемкость этих работ (41%). Чаще всего они используют видеоматериалы (82%) и подкасты (34%). С использованием ИКТ более половины из них почувствовали себя более
творческой личностью; 47% ответили, что им стало легче общаться со студентами; 48% преподавателей считают, что они стали более загружены. 52% преподавателей сомневаются, что иностранный язык можно выучить и без преподавателя, убеждены в этом 8%.

Таким образом, исследование обнаружило: 1) сложность и динамичность процесса формирования ИК; 2) необходимость постоянного ее исследования в целях выработки дальнейшей стратегии формирования; 3) недостаточность распространения опыта по использованию ИКТ в практике преподавания ИЯ; 4) понимание студентами значимости роли преподавателя при использовании ИКТ.

Скромный объем статьи не позволяет раскрыть в полном объеме особенность веб-проектной деятельности. Но результатом ее работы в нашем вузе явилось создание сайта франкофонного сообщества университета, на который можно попасть по ссылке http://www.franfinco.cf/.

Повышению общего уровня ИК преподавателей ИЯ могло бы способствовать: проведение ежегодных информационных семинаров обобщающего опыта “Опыт национальных школ в использовании ИКТ”; создание периодического издания “ИКТ в преподавании ИЯ”; для постоянного информирования преподавателей об инновациях в области ИКТ в России и за рубежом выбирать на кафедрах ИЯ кураторов цифровых образовательных технологий.

Список литературы:

Сведения об авторе: Ольга Михайловна Козаренко, к.г.н., доцент, Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия; email: okozarenko@gmail.com
INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES: INFORMATION CULTURE AND WEB-PROJECT ACTIVITY
Olga M. Kozarenko
The Financial University under the Government of the Russian Federation; email: okozarenko@gmail.com

Abstract
The article explores the issues connected with analyzing / studying teachers’ and students’ general information culture level in the context of teaching the foreign language discipline in a number of Moscow universities. In the course of research the results of students and teachers’ survey concerning the usage of CIT at foreign language classes have been analysed. The teachers’ and students’ answers gave us the general understanding of how to use the newest technologies in teaching and learning foreign languages; they revealed preferences in choosing the content in the work of the two interviewed categories and the most effective e-communication forms in terms of those who teach and those who learn; they provided insight into students’ ability to work with foreign language documents in media space. Teachers’ answers to some questions revealed their weaknesses in using CIT and their personal perception of the changing role of the teacher in the new media-informational space. The results of the conducted research make it possible to outline the ways of improving the information culture of university foreign language teachers. The creation of the foreign language information multimedia portal at the Financial University under the Government of the Russian Federation is given as an example of web-project activity.

Key words: foreign languages teaching, information technology, innovative approaches in teaching CIT, web-project activity.

References:
Потенциал кросс-платформенного ресурса Digg в обучении профессионально ориентированному иностранному языку

Е. В. Колосовская
Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики

Аннотация
Потенциал кросс-платформенных ресурсов определяется, в первую очередь, новыми способами взаимодействия, предлагая специальные технологии общения и деятельности, специфические условия функционирования контента, актуальность текущей информации, общедоступность и открытость для пользователей. Характерным отличием кросс-платформенных ресурсов является возможность работать с информацией, ориентированная на практическое овладение языком в сжатые сроки при максимальном учете интересов и потребностей студентов, разрешающая размещать, просматривать, комментировать видео-, аудиоматериалы, а также использовать разнообразные дополнительные приложения.

Ключевые слова: digg, кросс-платформенные ресурсы, практическое овладение профессионально ориентированным языком, продуктивность и общедоступность ресурсов.

Проникновение современных информационных технологий в сферу образования позволяет качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. Применение новых технологических, мультимедийных средств в обучении иностранным языкам исключает пассивное восприятие информации, способствует формированию умений самостоятельно пополнять знания, осуществлять поиск и ориентироваться в потоке информации. Визуализация учебного материала, создание обучающей среды с наглядным представлением информации, использование цвета и звука помогают студентам усвоить языковой материал более глубоко.

Прежде всего остановимся на ключевых составляющих заявленной темы.
Профессионально ориентированное обучение иностранному языку предусматривает:
— интеграцию дисциплины “иностранный язык” в общий курс профессиональной подготовки специалиста;
— постановку задачи научить будущего специалиста использовать иностранный язык как средство систематического пополнения своих профессиональных знаний;
— использование форм и методов обучения, способных обеспечить формирование необходимых профессиональных навыков будущего специалиста [2].

Рассмотрим специфику обучению профессионально ориентированному английскому языку на конкретном примере студентов специальности медиа и коммуникации.

Применительно к журналистской деятельности профессиональные компетенции представляют собой комбинацию знаний, умений и навыков, которые требуются для выполнения важных профессиональных задач.

По мнению Е. Л. Вартановой, одними из базовых практических компетенций по видам деятельности являются:
— методы сбора информации (техника интервью, работа с документами), умение находить актуальные темы, способность готовить материал для массмедиа в различных жанрах;
— понимание структурно-композиционной специфики журналистского текста;
— владение иностранным языком в устной и письменной форме, в объеме, достаточном для осуществления коммуникации в учебной, научной, профессиональной сферах общения; умение вести дискуссии на иностранном языке; владение навыками использования ресурсов интернета [1].

В соответствии с заявленным набором компетенций нами был осуществлен выбор ресурсов, предоставляющих возможность эффективно реализовать задачу обучения профессионально ориентированному английскому языку.

Одним из таких ресурсов стал Digg.com — аутентичный новостной и социальный веб-сайт, контент которого создается и оценивается пользователями. Ресурс включает в себя отдельные тематические категории, такие как технологии, наука, мир и бизнес. Сайт зарекомендовал себя как одно из топовых СМИ [3].

Кроссплатформенность, в свою очередь, рассматривается как способность программного обеспечения функционировать в нескольких различных операционных системах или на разных аппаратных платформах программного обеспечения. Как мы видим, такая объективная возможность реализована: ресурсом может воспользоваться любой человек вне зависимости от операционной системы устройства, на котором пользователь работает с сайтом Digg.com.

Рассмотрим возможности работы с аутентичным материалом по изучаемой тематике, в нашем случае — на примере журналистского жанра Interview. Критерием отбора конкретной публикации становится для нас ее рейтинг, т. е. популярность у читателей. Интервью представлено в виде гипертекста, имеющего четкую, типичную для
формата интервью структуру, логичные связи между абзацами, текстовый материал размечен небольшими порциями.

Работа над статейным материалом включает несколько этапов: дотекстовый этап, работа с гипертекстом и пост-текстовый этап.

На дотекстовом этапе студентам могут быть предложены следующие задания: по заголовку (иллюстрации) сделать предположение о теме и основном содержании интервью; по доминирующему слову заголовка сделать предположение о той сфере интересов, к которой относится данное интервью. Также на дотекстовом этапе происходит отработка незнакомых лексических единиц, фразеологизмов, идиом; осуществляется поиск синонимичных выражений.

Структура текста интервью включает ссылки на дополнительные мультимедийные единицы информации: в статейный материал интегрированы аудиозаписи. Публикации также часто сопровождаются видеорядом. Видеофрагменты можно задействовать на всех этапах работы с текстовым материалом.

Методика работы на текстовом этапе содержит целый набор классических приемов извлечения важной информации из текста, а также контроля понимания прочитанного: вопросы по тексту / аудио- / видеофрагментам с несколькими вариантами ответов, заполнение пропусков подходящими по смыслу лексическими единицами, упражнения на перефразирование, задания типа “верно / неверно” и т.д.

Пост-текстовый этап может включать упражнения, направленные на развитие умений в устной и письменной речи (беседы на основе прочитанного / просмотренного, обнаружение фрагментов текста интервью, содержащих авторскую оценку событий, сопоставление авторской и собственной оценки событий, анализ фактов в тексте интервью, влияющих на отношение к событиям, описанным в тексте интервью, и т.д.).

Данная платформа позволяет организовать письменное обсуждение просмотренного и прочитанного в разделе “Комментарии” (comments) или продолжить дискуссию в микроблогах короткими сообщениями в Twitter и Facebook, ссылки на которые удобно интегрированы в материал публикации.

На заключительном этапе лексический материал темы проработан достаточно, чтобы попробовать свои силы в создании собственных видеопроектов в рамках заданной тематики интервью.

К очевидным преимуществам использования веб-ресурса Digg.com в качестве учебной площадки можно отнести следующие:

кроссплатформенность:
— способность функционировать в различных операционных системах или на разных аппаратных платформах программного обеспечения;
— легкий доступ к материалам Digg.com с любого мобильного либо стационарного устройства;
многофункциональность:
— разнообразие форм учебной деятельности (фронтальная / индивидуальная / групповая работа, работа с текстовым, видео- и аудиоматериалом, дидактические игры, участие в дискуссии, устные и письменные задания;
— формирование и совершенствование навыков различных видов чтения, устной (монологической / диалогической) и письменной речи, навыков аудирования;
методическая инновативность:
— изменение традиционной роли преподавателя в учебном процессе, переход к демократическому стилю общения; совместная коммуникация на иностранном языке, одинаково продуктивная для всех участников;
— использование потенциала мультимедийности ресурса и возможностей гипертекстовой структуры статейного материала;
— индивидуализация учебной и познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, потенциал веб-ресурса Digg.com, позволяющий поддерживать режим работы над аутентичным языковым материалом на основе средств мультимедиа и гипермедиа (видео, аудио, комментарии, эффективная интеграция Twitter, Facebook и других сетевых ресурсов), обладает наибольшей степенью интерактивности. Работа с контентом сайта предполагает высокую динамику взаимодействия внутри группы учащихся, мотивирует на создание и презентацию видео- и письменных проектов [3, с. 13–18]. Использование новых информационных технологий в процессе обучения позволяет: сочетать традиционные формы и методы образования с инновационными; реализовывать обучающую, информационную, игровую, конструирующую и аналитическую функции; выполнять такие дидактические принципы, как наглядность, доступность, переход от обучения к самообразованию, положительный эмоциональный фон обучения.

Список литературы:
2. Образцов П. И., Ахулкова А. И., Черниченко О. Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения. Орел, 2005.

Сведения об авторе: Евгения Викторовна Колосовская, доцент, кафедра английского языка для гуманитарных дисциплин Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики; email: ekolosovskaya@hse.ru
CROSS PLATFORM DIGG AND TED POTENTIAL IN TEACHING A PROFESSION-ORIENTED LANGUAGE

Evgeniya V. Kolosovskaya
Associate Professor, School of Foreign Languages, Department of English Language for the Humanities Disciplines, National Research University — Higher School of Economics; email: ekolosovskaya@hse.ru

Abstract
Potential of cross-platform resources is defined, principally, by new ways of interaction, offering special technologies of communication and activity, peculiarity in content functioning, high degree of search ability, relevance of the current information, common availability and free access for users. Characteristic difference of cross-platform resources is the possibility to work with information focused on practical language acquisition in the shortest possible time with the maximum consideration for interests and needs of students, allowing to upload, comment on video and audio materials, as well as using additional applications.

Keywords: Digg, cross platform application, practical acquisition of a profession oriented language, productivity and resources accessibility.

References:

Новые интерактивные методы в электронном и дистанционном обучении иностранным языкам

М. А. Курбакова
Московский государственный машиностроительный университет

Аннотация
В современной педагогике активно обсуждается интерактивность как ведущий подход к процессу обучения. Само понятие интерактивности акцентирует внимание на характере и степени взаимодействия
уже не только между преподавателем и обучаемыми, но и самими учащимися во время учебного процесса. При обучении иностранному языку интерактивные методы используются достаточно давно: например, ролевые игры на занятиях, посвященных практике речевого общения. Данный подход не раз доказал свою высокую эффективность, и в связи с этим есть особая необходимость в описании, освоении и включении в обучение кейс-семинаров, веб-квеста, симуляций и технологий скаффолдинга в рамках дистанционного и электронного обучения. Это позволяет освоить основные профессиональные компетенции в непринужденном режиме, усиливает эмоциональную вовлеченность в процесс обучения и переносит акцент монотонного обучения на овладение навыками и компетенциями, создает эффект освоения устной речи как бы между делом, в форме игры. Студенты учатся работать самостоятельно, вести собственное исследование, обретая чувство “творческого открытия”.

**Ключевые слова:** мозговой штурм, кейс-семинар, веб-квест, компьютерные симуляции, скаффолдинг.

Интерактив представляет собой последний современный этап активной формы проведения занятий. **Интерактивное электронное занятие** — это чаще всего проведение дискуссий и семинаров посредством телеконференции, которая осуществляется синхронно со специалистами и студентами. Она может быть также отсрочена для обдумывания возникших проблем и затем возобновляться для дальнейшей дискуссии.

![Интерактивный метод](image)

Наглядное представление интерактивных отношений между преподавателем и студентами в форме тренинга. Интерактивный тренинг посредством веб-сети предусматривает столкновение участников с релевантными
ситуациями, возникающими в их реальной профессиональной дея-
тельности, но не разрешаемыми стандартными, традиционно при-
меняемыми техниками. Чтобы обеспечить интерактивную направ-
ленность тренинга, необходимо задавать ряд острых коротких во-
просов, на которые все участники по очереди должны дать ответы; предлага-
ять коллективное задание ("выгружение" из игры) на 3–5 ми-
нут и завершать его публичной презентацией; оставлять на конец иг-
рового занятия какую-нибудь важную информацию или предла-
гать нужный раздаточный материал; всегда получать от участников обратную связь.

Наиболее простой в техническом отношении формой является тренинг в форме проблемного семинара, который сочетает мозго-
вой штурм с творческим подходом, где открыто место для критики, вопросов в отношении проблемной ситуации, которая обсуждается. Подготовка к обсуждению осуществляется в среднем за 1,5 недели, при подготовке студенты осуществляют поиск необходимых сведе-
nий через интернет.

Поиск и обработка информации, которая включает анализ найденных данных, составление библиографического списка и созда-
nия тематических веб-квестов и веб-страниц, использование html-
редакторов, веб-браузеров и графических редакторов. Веб-квест создан университетом Сан-Диего в 1995 году и представляет базу данных по проблеме, микромир, передвижение по которому осуществляется при помощи гиперссылок; интерактивную историю; интервью online с виртуальным и хорошо известным студентам персонажем.

Дискуссия-обсуждение на проблемном семинаре наиболее эф-
фективна, когда она сводится к обсуждению микроситуаций всей аудиторией. Преподаватель старается активизировать участие в об-

Рис. 2
суждении отдельными вопросами, спрашивая каждого студента в последовательности “один за другим”, предлагая каждому следующему представить свое личное мнение, высказать критическое замечание или задать вопрос, чтобы развить дискуссию и направить ее в правильное русло. Он координирует работу так, чтобы студенты сами, опираясь на правильные суждения и анализируя неправильные, не навязчиво, но убедительно пришли к коллективному выводу или обобщению.

Кейс-семинар, как еще одна форма интерактивного занятия, ставит своей целью изучение технологии анализа ситуаций путем ее осмысления на основе имеющихся или приобретенных в подготовке знаний. Таким образом, подобный тренинг направлен на развитие аналитического мышления в процессе выявления проблемы, ее формулировки и путей решения. При этом ситуация может быть иллюстративной (кратко изложенной), нормативной, стратегической. Структура кейса обычно представлена технологической картой.

Еще более удобным и наглядным является использование видеокейса. Предлагаемое видео может быть игровым или документальным. Видеокейс, как правило, состоит из видеофильма на CD-ROM носителе; записи для преподавателя (в которой содержатся рекомендации о том, как лучше организовать работу с видеокейсом, авторский анализ ситуации и вопросы для обсуждения, а также дополнительные задания и упражнения по теме) [1]. Использование видеокейса основано на методе “погружения”, что, как известно, является наиболее эффективным при изучении иностранных языков. Визуализация проблемной ситуации усиливает эмоциональную вовлеченность в процесс обучения и переносит акцент монотонного
обучения на овладение навыками и компетенциями, создает эффект освоения устной речи как бы между делом, в форме игры.

Компьютерные симуляции как интерактивные имитаторы реальных ситуаций рассчитаны на совершенствование студентами умения и способности работать самостоятельно, вести собственное исследование, а также способствуют развитию чувства открытия, творческого ощущения, перемещения студента в реальность будущей профессиональной деятельности.

Симуляция имеет общие черты и с формой case-study, и с видеокейсом: это помещение людей в “фictивные, имитирующие реальные” ситуации в целях обучения или получения оценки проделанной работы, это обучение действием или в действии. Симуляция, как правило, представляет собой хорошо продуманную рабочую модель, результат работы с которой положительно влияет на обучение языку, расширяет словарный запас игроков, совершенствует их слухо-произносительные навыки и вызывает интерес к его изучению. 43% от общего количества компьютерных игр на английском языке увеличивают словарный запас, так как, слушая английскую речь и читая субтитры, волей-неволей запоминаются значения тех или иных слов. Они учат пассивно воспринимать английскую речь на слух.

Сценарий процесса симуляции направлен на развитие интуиции, поиска альтернативного, нестандартного пути решения проблемы. Наставник (ментор), который часто присутствует в подобных ситуациях, использует стратегию скэффолдинга (scaffolding), основной характеристикой которой является “угасающая помощь” (fading help) со стороны преподавателя в ходе самостоятельной работы студентов. Скэффолдинг — это наставничество (методологическая поддержка)
М. А. Курбакова
со стороны преподавателя — в начале обучения может быть частым и содержательным, а к завершению курса значительно уменьшается или вообще отсутствует.

Таким образом, интерактивные формы при электронном и дистанционном обучении способствуют личностному росту и обогащению личностных ресурсов. В процессе принятия различных ролевых позиций студент учится конструктивному диалогу, планированию профессионального процесса, работе в команде, то есть целому комплексу необходимых характеристик, которые трудно эффективно развить иными формами занятий.

Список литературы:

Сведения об авторе: М. А. Курбакова, доцент кафедры “Переводоведение”, МАМИ (Московский государственный машиностроительный университет); email: mkurbakova@inbox.ru

NEW INTERACTIVE METHODS IN THE DISTANCE
AND E-LEARNING (FOREIGN LANGUAGES)
Marina A. Kurbakova
Associate Professor, Moscow State University of Mechanical Engineering, Chair of the Translation Theory and Practice; email: mkurbakova@inbox.ru
Abstract
Interactivity is actively discussed as a leading interactive approach to learning. The very concept of interactivity focuses on the nature and extent of interaction not only among a teacher and students, but also among the students during the learning process. In learning a foreign language the interactive methods are used for a long time: for instance, role-playing covering communicative aspect in teaching. This method has proved to be the effective one and there is the reason to describe and provide it in the form of case-studies, web-quests, computer simulation and scaffolding in the e-learning framework. It provides the way for getting perfect professional competence in the most natural way, strengthens the emotional involvement in the learning process and shifts the focus of learning monotone to mastering skills and competencies that creates the effect of the speech development, as it were unconsciously in the form of games. Students learn to work independently, to conduct their own research, finding a sense of “creative discoveries”.

Key words: brainstorming, case-seminar, web-quest, computer simulations, scaffolding.

References:
сиональной иноязычной компетенции студентов вуза. Анализируются лингвистические особенности немецкой терминологии сферы пользователя ИКТ и коммуникации в электронной среде. Представлены структура и содержание электронного курса "Немецкий язык для пользователя ИКТ", созданного на основе одноименного пособия автора, реализованного в специализированной многоязычной программной системе Новосибирского государственного технического университета для разработки электронных курсов по иностранным языкам eLang. Обосновывается выбор учебного материала для печатного пособия и электронного курса, приводятся примеры учебных заданий печатного пособия и интерактивных заданий электронного курса. Рассматриваются возможности интеграции разработанного электронного курса в программу обучения немецкому языку в вузе и преимущества комплексного использования представленных ресурсов.

Ключевые слова: электронный курс, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), язык пользователя ИКТ, профессиональная иноязычная компетенция, немецкий язык.

Со стремительным развитием и освоением современных коммуникационных технологий, сопровождающихся появлением различных электронных устройств и сервисов, произошли, с одной стороны, существенные изменения форм коммуникации, а с другой — расширение терминологического аппарата пользователя информационно-коммуникационных ресурсов. Развитие профессиональной иноязычной компетенции студента вуза в современных условиях требует специальной подготовки обучающихся, в том числе лингвистической, к использованию информационно-коммуникационных ресурсов [1, с. 119–120], которая позволит успешно использовать ИКТ в немецкоязычной среде в процессе учебно-профессиональной деятельности студентов.

Терминология сферы пользователя ИКТ обладает рядом лингвистических особенностей:

— низкая контекстуальная зависимость (значение слова не зависит от контекста его использования);
— точность и однозначность терминов (команды, названия инструментов и пр.);
— наличие большого числа сокращений.

В содержательном плане термины, используемые пользователем ИКТ, можно разделить на следующие группы:

— терминология, описывающая устройства, программы и сервисы (инструкции, техническая характеристика, статьи в научно-популярных источниках);
терминология интерфейса программных ресурсов и сервисов, (от названий пунктов меню до системных сообщений);
— терминология, касающаяся непосредственно электронной коммуникации.

Важным для пользователя ИКТ является также владение терминологией в степени, достаточной для понимания несложных и средней сложности инструкций, статей с описанием функциональных возможностей ресурсов, умение точно сформулировать запрос в информационно-поисковой системе, корректно написав ключевые слова.

Основные особенности немецких терминов сферы ИКТ связаны со следующими аспектами:

1) словообразование
— термины в большинстве случаев представлены сложными существительными (композитами), например: die Bedienoberfläche;
— в составе терминов-композит часто присутствуют англоязычные элементы, например: die Backspace-Taste;
— термины, содержащие аббревиацию или представляющие собой различные виды сокращений [2, с. 15–16]: der USB-Stick, die CD, der Akku;
— терминологические единицы, основа которых обладает словообразовательной активностью: der Computer — Computergrafik, Bürocomputer;
— терминологические единицы, основа которых не обладает словообразовательной активностью: das Smartphone.

2) заимствования:
— англицизмы, имеющие или не имеющие немецкий эквивалент.

3) терминологические сочетания
— термины-словосочетания: soziale Netzwerke, mobiles Internet;
— термины, обладающие ограниченной сочетательной способностью: unterbrechungsfrei — Stromversorgung;
— термины, способные сочетаться с несколькими лексическими единицами: das Programm — herunterladen, installieren, löschen.


5) принадлежность к разным стилям: skypen (жарг.) — über das Internet telefonieren, runterladen (разг.) — herunterladen.

Коммуникация в электронной среде отличается сочетанием стилей письменной и устной речи [6, с. 171], ее нормы определяются
жанрами электронной коммуникации (блог, микроблог, электронная почта и др.) и особенностями дискурса профессиональной корпоративной/внутрикорпоративной и персональной электронной коммуникации.

Для формирования и совершенствования лингвистической составляющей компетенций пользователя ИКТ на немецком языке автором разработаны печатное пособие [3] и электронный курс “Немецкий язык для пользователей информационно-коммуникационных технологий” [4]. Печатное пособие включает 9 модулей и итоговый тест. Темы модулей: Büro- und Kommunikationstechnik (Устройства и оборудование), Betriebssystem und Datenspeicher (Операционная система и запоминающие устройства) и др. В каждом модуле изучается от 60 до 70 наиболее употребительных терминологических единиц, используются аутентичные тексты.

Электронный курс, созданный на основе печатного пособия, реализован специализированной многоязычной программной системе Новосибирского государственного технического университета для разработки электронных курсов по иностранным языкам eLang [5]. Программная система eLang позволяет создавать интерактивные задания с использованием текстовые и мультимедийные материалы (изображения, аудио, видео), использовать интерфейс на немецком языке, озвучивать формулировки заданий.

Электронный курс содержит стартовый и итоговый тесты, 9 учебных модулей, грамматический справочник и словарь. Каждый модуль состоит из двух разделов, которые включают 15–35 интерактивных заданий, всего — 385 заданий. Количество заданий в разделах варьируется в зависимости от сложности темы и терминологической насыщенности темы. Каждый модуль включает задания на составление сложных существительных, содержащих элементы, наиболее часто встречающиеся в источниках по конкретной теме курса, задания на образование множественного числа сложных существительных и англицизмов, перевод терминов с русского языка на немецкий и наоборот, построение предложений с использованием изучаемых терминов, подбор синонимов и антонимов и др. Каждый раздел грамматической темы снабжен ссылками на русскоязычные и аутентичные источники. Словарь включает термины всех модулей курса, имеющие сложное произношение.

Таким образом, печатное пособие и электронный курс дополняют друг друга и интегрируются в курс немецкого языка для специальных целей в вузе в сочетании аудиторной и самостоятельной работы студентов. При этом необходимо отметить, что электронный курс предоставляет студентам следующие дополнительные возможности: виды заданий, которые не могут быть реализованы в печатной версии (например, с использованием аудио и видео); большее количество
заданий различных видов на основе одного языкового материала; интерактивность; работа со справочными материалами при выполнении заданий; персональный мониторинг достижений; постоянное обновление учебных материалов, что особенно важно при изучении терминологии быстро развивающейся сферы ИКТ.

Список литературы:
4. Морозова, М. А. Немецкий язык для пользователей информационно-коммуникационных технологий: электронный курс. URL: http://elang.edu.nstu.ru/

Сведения об авторе: Майя Андреевна Морозова, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия; email: majamorozova@mail.ru

E-COURSE “GERMAN FOR ICT USERS” AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF STUDENTS’ PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE
Maya A. Morozova
Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia; email: majamorozova@mail.ru

Abstract
The article deals with development of linguistic component of user’s information and communication technology competence as an integral part of professional foreign language competence of students at tertiary level. The linguistic peculiarities of German ICT terminology and e-communication are analysed. The structure and the content of e-course “German
for ICT Users” based on the author’s textbook developed in specialized multilingual authoring system eLang created in Novosibirsk State Technical University are described. The choice of learning materials both for the textbook and the e-course are explained, types of interactive are given. The benefits provided by the e-course and possibilities of integration of developed resources into the German curriculum at university are discussed.

**Keywords:** e-course, information and communications technologies, ICT user language, professional foreign language competence, German.

**References:**

Языковой курс в Moodle

И. В. Петросян

Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова

**Аннотация**

Статья описывает опыт составления модулей языкового курса в системе Moodle www.distant.msu.ru. Предметом описания являются модули C1 и C2 в рамках курса по практическому английскому языку для студентов факультета иностранных языков и регионоведения отделений преподавания, перевода, межкультурной коммуникации. Данный ресурс позволил создать гибкую систему заданий различных типов (тесты, форумы, чаты, опросы, совместные проекты, глоссарии), компоненты которой можно складывать в модули в зависимости от нужд пользователя, сроков и интенсивности обучения. Работа с данной системой управления курсов выявила ряд сложностей как
для составителя, так и для получателя образовательной услуги. Не-смотря на сложности, введение электронных модулей обеспечивает преподавателя более эффективными методами контроля учебной деятельности и позволяет студентам качественно освоить большой объем материала за короткие сроки.

**Ключевые слова:** языковой курс, дистанционный курс, тест, непрерывное оценивание, самостоятельная работа.

Привлечение технологий в процессе обучения иностранным языкам в современном мире является уже не модой, а необходимостью. Объясняется это не только предпочтением молодежи воспринимать информацию преимущественно с экранов компьютеров, мобильных телефонов и планшетов, но и реальностью, которая сложилась в образовательном пространстве. Сокращение аудиторных часов, распространенность международных краткосрочных стажировок, егалитарный подход к формированию групп студентов вне зависимости от уровня владения языком или специальных нужд — все это приводит к необходимости строить учебный процесс по принципам смешанного обучения.

Центр развития электронных образовательных ресурсов МГУ им. М. В. Ломоносова, www.distant.msu.ru, предоставляет преподавателю возможность разрабатывать курсы на платформе Moodle, ориентированные на определенную целевую аудиторию. Опыт составления модулей практического английского языка (уровни С1 и С2 CEFR) показал, что смешанное обучение дает положительные результаты, несмотря на ряд сложностей, с которыми сталкивается как преподаватель, так и студент.

В задачи модулей С1 (6 часов в неделю в 1 семестре / 4 часа — во 2 семестре) и С2 (2 часа в неделю) входит подготовка студентов к рекомендуемой сдачи международных экзаменов САЕ и СРЕ, соответственно, они включают задания, развивающие грамматические и лексические навыки, а также умения говорения, письма и критического мышления. Темы первого модуля: искусство (2 блока), спорт, образование, психология, семья, наука (2 блока); в перспективе планируется добавить также тему история. Темы второго модуля носят более острый социальный характер: туризм, потребительское общество, глобализация, мир работы, геополитика, проблемы современного общества (демография, гендер, возраст, религия, раса, класс), язык, литература и культура. Практика показала, что внедрение компьютерных технологий позволяет проходить больший объем материала по сравнению с традиционными методами обучения, которые строятся вокруг доминирующей роли преподавателя и учебника в учебном процессе.

Автоматическое ведение журнала успеваемости, посещаемости студентов, а также подробная регистрация всех действий студента
(какие ресурсы открывались, сколько времени потребовалось для выполнения заданий, сколько попыток выполнено) позволяют преподавателю иметь полное представление о действительном состоянии дела у группы и каждого отдельного студента, видеть динамику успеха, контролировать каждый этап учебного процесса.

Задания модуля C1 (в количестве 209) представляют собой переработанные и дополненные упражнения формата CAE из более чем 20 британских учебников. Задания модуля C2 (в количестве 99) — преимущественно авторские разработки на основе аутентичных публицистических, художественных и научных материалов.

Тестовые задания включают следующие типы, заложенные в программе Moodle: open cloze, matching, multiple choice, select missing words/ phrases, drag and drop, essay. Функция embedded answers позволяет создавать гибридные задания, нацеленные сразу на несколько навыков и умений (например, аудирование сопровождается заданием на понимание по формату CAE/CPE, тренировкой тематически релевантной лексики и написанием реферата к услышанному тексту).

Задания можно компилировать в зависимости от нужд конкретной аудитории, что можно сделать благодаря автоматически сохраняемому и логично организованному банку вопросов. Можно усилить вариативность заданий за счет введения дополнительных параметров, а также за счет перемещивания опций. Задания можно активизировать в определенное время для конкретных студентов, запрашивать пароль для их выполнения, давать временные рамки, давать только одну или несколько попыток (чтобы студенты пользовались для совершенствования, автоматизации навыка). При введении заданий в максимально дробной форме (по одному вопросу) можно контролировать ход работы, видеть изменения во внесенных ответах, динамику процесса и ход мыслей. В таком случае преподаватель может по системе связи давать подсказки студенту, направлять его / ее в нужное русло.

Минимальная отложенность отзыва позволяет сэкономить аудиторное время, отводимое для обсуждения ошибок. Во-первых, в высвечиваемом отзыве студент видит правильный ответ, аргументацию в пользу правильного ответа, или, например, текст прослушанной аудио-/ видеозаписи. Во-вторых, студент со временем учится прорабатывать ошибки дома, пытаться понять самостоятельно, в чем была проблема, работая со словарями и другими справочными средствами. Динамика в данном аспекте учебного процесса наблюдается исключительно положительная.

При всех преимуществах ресурса, платформа Moodle не позволяет преподавателю создавать кроссворды (через программу HotPotato эта возможность существует, но ресурс не вполне удобен), организовывать эффективные опросы мнений (функция Feedback разработана слабо, приходится подключаться по ссылке и проводить опросы...
через SurveyMonkey), редактировать письменные работы студентов в наглядной форме с комментариями, редактировать текст вопросов и заданий (заставит отступы, расширение жестко запрограммированы). Введение заданий через шаблоны трудоемко, более эффективным представляется написание кода. Однако в случае с кодом крайне трудно разрабатывать задания открытого типа (перевод, перефразирование), где вариативность чрезвычайно большая — один код с опциями в таком случае выглядят больше, чем весь текст задания, что сказывается на концентрации составителя и приводит к ошибкам.

Составление гlosсариев позволяет научить студентов вычленять лексический материал на уровне словосочетания (или даже предложений в случае с клише), проводить его семантический, грамматический, стилистический, прагматический анализ, подбирать эквиваленты в родном языке, а также понимать его место в ситуации продукции речи.

Ресурс форума призван решать ряд задач, главные из которых — имитация общения и подготовительный этап перед очной дискуссией. Например, проведение анализа прочитанной статьи и подготовка краткого плана к рецензии; просмотр двух документальных фильмов и составление списка сходств и различий в обозначенной теме; обмен статистическими данными для написания отчета; художественный анализ текста по аспектам проводится всей группой, при этом общий анализ наглядно представлен всем на форуме. Кроме того, данная опция позволяет высказаться студентам, которые пропускают занятия или испытывают психологические трудности в общении. Задача преподавателя — организовать условия и стимулы для многостороннего общения между студентами, чего не всегда удается достичь во всех группах на начальном этапе работы: студенты склонны воспринимать данную ситуацию как возможность ответить преподавателю, но никогда не пообщаться с сокурсниками.

Помещая материалы в раздел задания форума или любой другой обучающей функции, преподаватель не тратит время на создание необходимых гиперссылок на параллельные материалы или справочную информацию: они создаются на платформе Moodle автоматически. Более того, материалы публицистических статей содержат ссылки на аудио-/видеоматериалы, которые скрыты на ресурсе источника, однако в Moodle данные приложения подгружаются автоматически. Так, например, читая описание поэтического стиля шотландского поэта, можно сразу услышать, как автор зачитывает свое стихотворение в аудиоклипе.

Загрузка видео осуществляется в пределах 1 Гб, что позволяет размещать на странице курса фильмы, подкасты, ролики без необходимости использовать другие носители, рассылать ссылки студентам по почте. Скорость раскрытия файлов высокая, задержки в подаче материала не происходит. В случае с более объемными файлами мож-
но воспользоваться архивными ресурсами хранения SCORM Package/IMS Content Package или размещать ссылки на внешний диск. Функция *workshop* позволяет задать многомерные параметры выполнения творческих заданий, которые включают оценку работ студентами по предписаным критериям. Следует заметить, что студенты неохотно оценивают работы своих сокурсников, отчасти из-за отсутствия желания, отчасти из боязни задеть чувства оцениваемого студента критикой. Мотивация в виде дополнительных баллов, даже высоких, за проведенную работу не оказалась эффективной.

Студентам все еще предстоит работать над развитием умений работать автономно, планировать время и соблюдать этические нормы в обучении.

В перспективе представляется полезным использовать весь потенциал платформы Moodle: ведение видеоконференций через *Open Meetings, BigBlueButton*; лучше организовывать процесс обучения через функции *Lesson* и *Assignment*; развивать творческий потенциал и навыки работы в команде через *Wikis*.

**Сведения об авторе:** Ирина Виталиевна Петросян, к.ф.н., доцент кафедры теории преподавания иностранных языков ФИЯР МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва; email: irenepetr@gmail.com

**LANGUAGE COURSE IN MOODLE**

**Irina Petrosyan**

PhD, Associate Professor, Faculty of Foreign Languages and Area Studies at MSU; email: irenepetr@gmail.com

**Abstract**

The paper deals with first-hand experience of developing a language course (English at C1 and C2 levels) in Moodle aimed at FFLAS MSU language students on the platform www.distant.msu.ru. The array of Moodle tools enables administrators of the course to compile flexible modules for specific target group needs, aims and duration of the course. Instant, continuous control and assessment, interactivity and boosted creativity as well as different formats of students’ activities and teachers’ feedback add to the effectiveness of the course. Despite the facts that creators of a language course may face a number of technical problems and Russian students are not always prepared to be fully committed to self-study, the introduction of electronic modules accelerates and facilitates both the learning and the teaching processes.

**Key words:** language course, Moodle, quiz, continuous assessment, distance course, autonomy.
Составление частотных словарей, конкордансов и двуязычных словарей языка писателя как элемент подготовки филологов

Н. В. Сивенкова
Санкт-Петербургский государственный университет

Аннотация
Современные компьютерные технологии существенно облегчают кропотливую работу по составлению словарей различного типа в части подготовки материала для дальнейшего анализа и интерпретации. Широкое распространение текстовых редакторов и электронных таблиц позволило включить в цикл лексикологических и лексикографических дисциплин, преподаваемых студентам, такой модуль, как “Составление словаря (словника / частотного словаря / конкорданса / двуязычного писательского словаря)”. Для выполнения студентами самостоятельной работы нет необходимости в специальном программном обеспечении. Самостоятельная лексикографическая деятельность мотивирует будущих филологов более уважительно относиться к слову как единице языка, выявлять стилистические нюансы, размышлять над причинами различий в частоте употреблений, обращать внимание на контекстные связи. Получаемые в итоге корпусы учебных словарников или ряды словарных статей могут быть использованы в научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: частотный словарь, конкорданс, авторская лексикография, подготовка филологов.

Современные компьютерные технологии существенно облегчают кропотливую работу по составлению словарей различного типа в части подготовки материала для дальнейшего анализа и интерпретации. Широкое распространение текстовых редакторов и электронных таблиц позволило включить в цикл лексикологических и лексикографических дисциплин, преподаваемых студентам, “Составление словаря (словника / частотного словаря / конкорданса / двуязычного писательского словаря)”.

Изучение иностранного языка уже много десятилетий для многих, если не всех учащихся начинается с выписывания иностранного слова и его перевода в особую тетрадку, которая носит громкое имя “Тетрадь для записи иностранных слов”. Процесс этот не очень почитаем студентами, увы. Что еще обиднее, такие словарики, гlosсарии воспринимаются как рабочий, черновой материал и выкидываются за ненадобностью по окончании обучения. В то же время использование электронных
средств могло бы изменить эту ситуацию. Например, даже в рамках курса "домашнее чтение" важно не просто выписывать варианты перевода слова, но изучать лексемы как составную часть языка и стиля писателя. Возможно, для будущих переводчиков технических текстов это и является излишним, но при подготовке филологов обращение к авторской лексикографии необходимо. Комплексное, многогранное изучение языка писателя является сейчас актуальным. Одним из замечательных инструментов для такого рода исследований являются частотные словари и словари-конкордансы, число которых все возрастает.

М. Л. Гаспаров, расшифровывая конкорданс как расширенный словарь языка писателя, обращает внимание на то, что "все мельчайшие оттенки значения каждого слова выступают при этом так исчерпывающе ясно, как ни в каком другом словаре. Изучать по-натуральному язык и литературу, не имея таких конкордансов, невозможно" [1, с. III]. Обратим внимание на справедливое определение конкорданса именно как словаря языка писателя, а не просто индекса (словника, списка слов), выводимого в результате того или иного запроса автоматической обработке текста, хотя и такие определения имеют место, и под конкордансом иногда понимается просто список примеров со ссылками на источник, сформированный в результате поиска языкового выражения по корпусу текстов.

История конкорданса насчитывает уже не одно десятилетие, но в последние годы интерес к такого рода словарям существенно возрос. Появление большого числа конкордансов повышает и требования к ним. Так, по мнению некоторых исследователей, сейчас уже нет необходимости в составлении списков лексем без контекста, толкования или грамматической информации: "Подобные конкордансы в эпоху компьютерной лексикографии могут быть получены почти механически и не представляют особого интереса. Ценность им придается только дополнительная лингвистическая информация, которая не выводится автоматически, а является результатом труда лингвиста" [4, с. III]. Именно при такой постановке вопроса конкорданс из механически "препарированного" корпуса текстов превращается в инструмент исследования языка писателя.

Одним из ранних конкордансов к текстам русской классической литературы, полученных при помощи компьютерных программ, является "Конкорданс (указатель слов в контексте) к роману Ф. М. Достоевского 'Преступление и наказание'" [2]. При этом под контекстом понимается отрезок в 49 символов (22 знака до начала искомого слова плюс 27 знаков справа от первой буквы в искомом слове). Безусловно, для поиска искомого слова в корпусе текстов подобный "контекст" можно считать достаточным, но, к сожалению, он мало пригоден для толкования или прояснения значения слова, равно как и для уточнения особенностей словоупотребления.
Другой важной вехой среди русскоязычных конкордансов, полученных благодаря компьютерным технологиям, можно считать “Конкорданс к стихам А. С. Пушкина” Дж. Т. Шоу [5], который включает все словоформы кириллицей, за исключением тех, что были сочтены непечатными. По каждой из них приводятся сведения о том, сколько раз она употреблена в тексте, строки, в которых она употреблена. Индекс содержит сокращенное название произведения и номер строки в нем. Использование строки (более или менее определенного смыслового целого), а не механическое “отсечение” знаков до и после искомого слова, дает более удовлетворительный с точки зрения репрезентативности контекст, однако и такой подход не всегда себя оправдывает, особенно если учесть, что в словаре индексируется, но не воспроизводится целиком так называемая “непечатная” лексика. Несмотря на мелкие “огрехи” такого рода, нельзя не оценить по достоинству упомянутый “Конкорданс к стихам А. С. Пушкина”, ибо именно этот словарь, судя по всему, является одной из основных моделей для построения новых конкордансов к русской поэзии.

Сейчас существует уже немало хороших и интересных конкордансов на материале русской литературы. В болгаристике в этом отношении есть некие лакуны. В связи с этим возникла необходимость подготовки электронного конкорданса к поэзии П. К. Яворова [3], причем было принято решение отойти от традиции минимизации иллюстрации к словоупотреблению. Недостаточность “контекста” объемом в 22 знака справа / слева, в строку и т. п. (при том, что подобные “контексты” легко выделяются компьютерной программой) очевидна: без обращения по адресу, указанному в словарной статье, значение слова может быть невыводимо. Однако и полный, всехватывающий контекст, максимально иллюстрирующий оттенки значения для конкорданса-словника, является неоправданной “роскошью”. В качестве компромиссного варианта было принято решение приводить контекст, соответствующий предложению. Это, с одной стороны, осложнило работу (автоматический режим превращается едва ли не в ручной), а с другой — открыло новые перспективы.

Использование электронной формы для конкорданса имеет ряд достоинств. Во-первых, только электронные словари позволяют быструю сортировку, перегруппировку, выборочную композицию анализируемого материала. Во-вторых, именно в виде таблиц (баз данных) наиболее удобно проводить сопоставительный анализ, сравнение отдельных фрагментов текстов, составление сводных таблиц. Конкорданс не является самоцелью и не предполагает получения “конечного результата” (а именно это обычно ассоциируется с печатным изданием). Это прежде всего мощный лексикографический инструмент исследования языка писателя. И в электронном виде этот инструмент намного более удобен, нежели в виде книги. Отметим, что
рынок быстро реагирует на запросы, и сейчас в интернете уже можно найти платные программы для составления конкордансов.

Создание студентами глоссариев, частотных словарей, конкордансов к отдельным произведениям (для этого необязательно использовать специальные программы, достаточно Word и Excel) является сложным, но весьма эффективным учебным заданием для будущих филологов. Хочется надеяться, что компьютерная лексикография находится еще в самом начале своего пути и ее бурное развитие приведет к дальнейшему развитию языкознания в целом.

Список литературы:
1. Гаспаров М. Л. Предисловие к Конкордансу к стихотворениям М. Кузмина // Конкорданс к стихотворениям М. Кузмина / сост. А. В. Гик. М.: Языки русской культуры, 2005. С. III.
2. Конкорданс (указатель слов в контексте) к роману Ф. М. Достоевского “Преступление и наказание” / сост. А. Андо, Я. Ураи, Т. Мотидзуки. Хоккайдо : Центр славяноведения, 1994.
4. Словарь языка А. С. Грибоедова / сост. А. Е. Поляков. М., 2008. С. III.

Сведения об авторе: Наталья Владимировна Сивенкова, старший преподаватель, СПбГУ; email: n.sivenkova@gmail.com

WORKING OUT FREQUENCY DICTIONARIES, CONCORDANCES AND BILINGUAL DICTIONARY OF AN AUTHOR AS AN ELEMENT OF TEACHING STUDENT-PHILOLOGISTS
Natalya V. Sivenkova
St. Petersburg State University teacher; email: n.sivenkova@gmail.com

Abstracts
The article presents some materials allowing to consider the work on compiling dictionaries and vocabularies of various types as a part of preparing the material for further analysis and interpretation. Students should be involved in creating such lexicographical issues as concordances and author’s dictionaries, especially if they aim to be philologists. The model is called “Making a dictionary/vocabulary (glossary / frequency dictionary / concordance / bilingual dictionary of an author)”. There is no need
for the students to obtain special software in order to accomplish the task themselves. The educational glossaries, dictionaries or groups of lexical entries, which appear after such lexicographical exercises, can be used in further research activities.

**Key words:** glossary, frequency dictionary, concordance, bilingual dictionary of an author.

**References:**


Возможности параллельного корпуса НКРЯ при обучении специальной лексике

И. А. Терентьева

Воронежский институт МВД России

**Аннотация**

Корпусная лингвистика является одним из активно развивающихся направлений. За последнее время были созданы национальные корпусы практически всех языков. Русский язык не стал исключением, сейчас доступен для работы Национальный корпус русского языка. Помимо основного корпуса, создан и корпус параллельных текстов, где для каждого предложения на иностранном языке дан перевод этого предложения на русский язык и наоборот. Параллельный корпус можно использовать не только для изучения базовой лексики, но и для обучения специальной и академической лексике. Корпус
предоставляет широкие возможности для расширения словарного запаса.

Корпус может служить источником примеров для различных упражнений, касающихся запоминания лексики.

Параллельный корпус можно использовать как инструмент самостоятельной работы студентов, например, для поиска слов, вызывающих определенные трудности в употреблении.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированная лексика, национальный корпус русского языка, параллельный корпус.

За последние два десятилетия система российского образования претерпела сильные изменения. Из-за активного взаимодействия российских специалистов с международным сообществом к иноязычному образованию теперь предъявляются высокие требования. Языковое образование позволяет выпускнику быть более конкурентоспособным и успешным на рынке труда. Несмотря на высокую мотивацию обучаемых к изучению иностранного языка, тем не менее результаты обучения остаются крайне неудовлетворительным, а уровень коммуникативной компетенции — довольно низким. Это происходит из-за небольшого количества часов, которые отводятся на изучение иностранного языка, низкого уровня школьного языкового образования.

В решении этой проблемы может помочь внедрение новых информационных технологий. На сегодняшний день общество находится в фазе перехода от постиндустриального к информационному, в связи с чем информационные технологии являются необходимой частью профессиональной подготовки специалистов и бакалавров.

Одним из информационных направлений является корпусная лингвистика.

Корpusная лингвистика является одним из активно развивающихся направлений. Корпусная лингвистика — это раздел прикладной лингвистики, занимающийся разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов (корпусов текстов) [1]. Достоинства корпусной лингвистики отмечают многие лингвисты [3; 4].

За последнее время были созданы национальные корпусы практически всех языков. Русский язык не стал исключением, сейчас доступен для работы Национальный корпус русского языка. Помимо основного корпуса, создан и корпус параллельных текстов, где для каждого предложения на иностранном языке дан перевод этого предложения на русский язык и наоборот.

Корпусы параллельных текстов уже давно используются в обучении иностранному языку [2; 5; 6].
Давайте рассмотрим способы работы с параллельным корпусом. К сожалению, на начальном этапе изучения языка корпус не будет являться основным средством для обучения.

Параллельный корпус можно использовать не только для изучения базовой лексики, но и для обучения специальной и академической лексике. Корпус предоставляет широкие возможности для расширения словарного запаса.

Еще одним достоинством корпуса является наличие статистической информации о слове. Когда мы задаем поисковый запрос, в ответ мы получаем корпус примеров, а также количество документов и количество вхождений данного слова, а также размер самого подкорpusа, а кроме того, выходные данные произведения, в котором встретился нужный нам термин.

Для примера возьмем термин “преступление” и посмотрим, какие английские термины будет переводиться на русский язык таким образом.

Вариант перевода “crime”.

*This woman — at least we think it was a woman — was murdered nine thousand years ago, her body probably thrown into the tar pit as a means of covering the crime* [Michael Connelly. City Of Bones (2002)].

Эта женщина — по крайней мере мы полагаем, что это женщина — была убита девять тысяч лет назад, ее тело, видимо, бросили в битумную яму, чтобы скрыть преступление. [Майкл Коннелли. Город костей (Д. Вознякевич, 2006)].

Вариант перевода “offence”.

*In any case, to wear an improper expression on your face (to look incredulous when a victory was announced, for example) was itself a punishable offence* [George Orwell. Nineteen Eighty-Four (1949)].

В любом случае неположенное выражение лица (например, недоверчивое, когда объявляют о победе) — уже наказуемое преступление. [Джордж Оруэлл. 1984 (В. Гольшев, 1989)].

Вариант перевода “outrage”.

*I really think so. It looks very black to me — a most damnable outrage. I suppose the first thing to do, really, is to telephone over there and see if there is such a family as Alden and exactly where they live* [Theodore Dreiser. An American Tragedy (1925)].

Я в этом просто убежден. По-моему, тут скверная история — гнуснейшее преступление. Первым делом, я думаю, надо связаться по телефону с Бильцем и узнать, есть ли там семья Олден и где именно они живут [Теодор Драйзер. Американская трагедия (Нора Галь, З. Вершинина, 1948)].

Вариант перевода “perpetration”.

*The German name of the victim, the absence of all other motive, and the sinister inscription on the wall, all pointed to its perpetration by political refugees and revolutionists* [Arthur Conan Doyle. A Study in Scarlet (1887)].
И. А. Терентьева

Немецкая фамилия жертвы, отсутствие каких-либо явных мотивов и зловещая надпись на стене — все говорит о том, что преступление совершено политическими эмигрантами и революционерами [Артур Конан Дойл. Этюд в багровых тонах (Н. К. Треньева, 1966)].

Вариант перевода “foul play”.

“I think there’s been foul play,” said Poole, hoarsely. [Robert Louis Stevenson. The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde (1886)]

— Я думаю, тут произошло преступление, — хрипло ответил Пул [Роберт Луис Стивенсон. Странная история доктора Джекила и мистера Хайда (И. Гурова, 1967)].

Вариант перевода “felony”.

They laughed, and talked of his success in doing this; and Monks, talking on about the boy, and getting very wild, said that though he had got the young devil’s money safely know, he’d rather have had it the other way; for, what a game it would have been to have brought down the boast of the father’s will, by driving him through every jail in town, and then hauling him up for some capital felony which Fagin could easily manage, after having made a good profit of him besides.’ [Charles Dickens. Oliver Twist (1838)].

Он и Феджин расхохотались и стали толковать о том, как посчастливилось ему все это обделать, а Монкс, заговорив о мальчике, рассвирепел и сказал, что хотя он и заполучил деньги чертенка, но лучше бы ему добиться их другим путем; вот была бы потеха, говорил он, поиздеваться над чванливым завещанием отца, протащить мальчишку через все городские тюрьмы, а потом вздернуть его на виселицу за какое-нибудь тяжкое преступление, что Феджин легко мог бы обделать, а до этого еще и подработать на нем [Чарльз Диккенс. Оливер Твист (А. В. Кривцова, 1938)].

Вариант перевода “criminal action”.

Yes, certainly, much rather die than do a base or criminal action; nor can I be sure, beforehand, that this enemy may not, in the last moment, ‘ferociam exuere’ [Philip Stanhope, 4th Earl of Chesterfield. Letters to His Son by the Earl of Chesterfield, on the Fine Art of Becoming a Man of the World and a Gentleman (1746–1749)].

Да, безусловно, гораздо лучше умереть, чем совершить низость или преступление, да я и не могу быть наперед уверенным, что враг в последнюю минуту не сможет ferociam exuere [лорд Честерфилд. Письма к сыну (А. Шадрин, 1971)].

Простым поисковым запросом мы получили сразу несколько вариантов перевода лексемы “преступление”, часть из них, например, “felony” и “offence”, являются юридическими терминами.

Таким образом, корпус можно использовать не только для изучения общей, базовой лексики, но и для обучения профессионально ориентированной лексике, например, в сфере юриспруденции. Корпус
может служить источником примеров для различных упражнений, касающихся запоминания лексики.

Преподаватель может сам находить примеры необходимой ему лексики, придумывать различные упражнения, которые разработаны на запоминание лексики, в частности многозначной, так как зачастую студенты имеют тенденцию запоминать наиболее частотное значение слова, исключая остальные — менее частотные.

Также преподаватель может предложить студентам самостоятельно исследовать корпус, в частности, для поиска слов, вызывающих определенные трудности в употреблении.

Подводя итог, можно сказать, что параллельный корпус может служить источником примеров перевода базовой и профессионально ориентированной лексики, при этом экономя время и преподавателя, и студента, так как поиск по корпусу занимает лишь несколько секунд. Параллельный корпус может решить проблему перевода безэквивалентной лексики, так как наглядно демонстрирует, как переводчики решали сложные задачи. Преподавателю корпус может помочь в накоплении базы примеров, создании дидактических материалов.

Список литературы:
1. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику. М., 2003. 360 с.
5. Сысоев П. В. Лингвистический корпус, корпусная лингвистика и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2010. № 5. С. 12–21.

Сведения об авторе: Ирина Анатольевна Терентьева, к.ф.н., старший преподаватель, Воронежский институт МВД России, г. Воронеж, Россия; email: 5irinater12@gmail.com
THE OPPORTUNITIES OF PARALLEL CORPUS (NATIONAL CORPUS OF RUSSIAN LANGUAGE) IN THE ACQUISITION OF PROFESSIONAL LEXICON

Irina A. Terentieva
PhD in Philology, senior lecturer, Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of Russia, Voronezh, Russia; email: 5irinater12@gmail.com

Abstract

Corpus linguistics is one of the most active trends. National corpora of almost all languages have been made lately. Russian language is not an exception. The National Corpus of Russian language is available for research now. Apart from the main corpus there is a parallel corpus where for each foreign sentence is given a Russian translation and vice versa. The parallel corpus may be used not only for learning basic vocabulary but also for learning professional and academic vocabulary. The corpus gives a great opportunity for expanding lexicon.

The corpus can be a source of examples for different exercises referring vocabulary memorizing.

The parallel corpus can be used as the instrument for self-dependent research of students, for example for searching difficult words.

Key words: professionally oriented lexicon, national corpus of Russian language, parallel corpora.

References:
Использование модели смешанного обучения применительно к занятию по английскому языку для студентов I и II курсов бакалавриата

Д. И. Тер-Минасова
МГИМО МИД России

Аннотация
В XXI веке преподавание иностранного языка приобрело новое звучание. С одной стороны, еще сильна традиционная система образования, при которой группы обучающихся рассматриваются как одно целое, а психологические особенности студента не учитываются. С другой стороны, нельзя отрицать, что каждый студент имеет свою способность воспринимать информацию и удобный лично для него темп обучения. Таким образом, перед преподавателем стоит задача сделать обучение комфортным для каждого студента в группе. Рассматриваемый опыт обучения английскому языку в группах I и II курсов бакалавриата показывает, что смешанное обучение, представляющее собой синтез традиционного обучения и самостоятельной работы во время урока с привлечением ИКТ, является одним из вариантов решения этой проблемы, помогает оптимизировать учебный процесс, повышает мотивацию и, как следствие, результаты студентов.

Ключевые слова: смешанное обучение, ИКТ, личностно-ориентированное обучение.

Tempora mutantur, et nos mutamur in illis. Учитывая глобальные процессы, происходящие в современном мире, это латинское изречение справедливо относится и к сфере образования. С развитием сети интернет все большее количество желающих получает доступ к образованию, однако использование возможностей информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в XXI веке не может и не должно ограничиваться только онлайн-курсами. В результате можно говорить о развитии такой образовательной модели, как смешанное обучение (blended learning). “Внедрение смешанного обучения позволяет придать обучению динамизм, обеспечить постоянное обновление учебного материала, регулярный контроль над деятельностью учащихся и их систематическую самостоятельную работу” [2]. Строго говоря, смешанное обучение не является новой концепцией. Эллиот Мэйзи (Elliott Masie) пишет, что и до появления ИКТ успешное обучение основывалось на комбинации различных видов работ в рамках одного урока, а XXI век внес свои коррективы с учетом развития технологий и дистанционного обучения [3].
В России действующая система образования опирается на традиционную форму обучения, где преподаватель выполняет роль источника знаний, передающего их студентам. Безусловным преимуществом этой системы является то, что студенты находятся в постоянном общении как между собой, так и с преподавателем, что дает возможность прояснять сложные моменты, отрабатывать и закреплять лексико-грамматический материал. Недостатками, о которых говорит психолог Ю. Гиппенрейтер, являются требующая беспрекословного выполнения учебная программа и необходимость контроля знаний в строго отведенное для этого время, что практически исключает возможность индивидуального подхода. В данной форме обучения эффективность учебного процесса зависит от преподавателя, но не от студента, чьи психологические особенности, способности и возможности не принимаются во внимание, а учебные материалы выби- 
раются или создаются согласно фиксированному учебному курсу и, как правило, сильно усреднены. В то же время часто в одной группе студентов будут те, кто уже хорошо ориентируется в материале и не нуждается в его проработке, те, кому не хватает базовых знаний для усвоения материала урока, и собственно те, на чей уровень и нацелены конкретные задания. Для студентов первой и второй групп такой формальный урок не представляет никакой ценности: в первом случае студенты не повышают свой уровень, а во втором — теряют мотивацию и веру в себя. А. Н. Леонтьев, рассуждая о проблеме воспитания интереса к учению, писал, что “только при условии возникновения собственно познавательных мотивов возможно действительное овладение теоретическими знаниями. Формальное преподавание — это и есть такое преподавание, при котором учитель не заботится о том, какой смысл для его учеников имеют те знания, которые он им сообщает, и не воспитывает надлежащего отношения к этим знаниям” [1]. Создание комфортных условий для каждого является залогом успешного обучения, и в данном контексте модель смешанного обучения видится как возможность оптимизировать и персонализировать учебный процесс. При этом столь важная для российской системы образования программа продолжает соблюдатьсь и выполняться.

Дефиниция термина “смешанное обучение” может различаться в зависимости от предлагаемого учебного курса. Мы придерживаемся трактовки, данной профессорами Университета Кристенсен, США. Они понимают смешанное обучение как образовательную модель, при которой студент обучается в аудитории частично посредством онлайнового обучения, получая контроль над выбором заданий и темпом их выполнения [4].

Итак, эффективное обучение должно быть не только сфокусированым на знании (knowledge-centered), но и личностно-ориентированным (learner-centered). Следует помнить, что знания невозможно
передавать в готовом виде. Можно только создать условия для их получения, и у каждого студента они будут своими. При эффективном обучении процесс получения знаний должен быть так же важен и ценен, как и результат. Смешанное обучение учитывает индивидуальные особенности восприятия человеком информации, позволяет выбрать удобные темп, время и место для обучения. Это согласуется с темпераментом студента, так как особенности психической деятельности человека — интенсивности, скорости, темпа, ритма психических процессов и состояний — могут препятствовать успешному усвоению материала. Смешанное обучение также позволяет внести разнообразие и при выборе форм организации учебного процесса.

Вышеизложенными идеями руководствовался автор при разработке практических занятий по английскому языку на первом и втором курсах бакалавриата факультета международных отношений МГИМО МИД России. В качестве базовой была выбрана ротационная модель смешанного обучения (Station Rotation).

Урок, проводимый в формате смешанного обучения, начинается с общего для всех получасового блока: преподаватель вводит новый материал, комментирует типичные для всей группы ошибки. Далее, в зависимости от конкретных успехов, целей и задач, студенты начинают работать каждый на своей “станции”. Одной из них в обязательном порядке становится “онлайн-станция”, подразумевающая индивидуальную работу с онлайн-материалами, которые готовятся преподавателем исходя из проблем каждого отдельного обучаемого. Она незаменима при отработке, например, грамматического материала, лексики, навыков аудирования, чтения и т.д. Студент вправе выбрать те упражнения, которые ему нужны на данном этапе обучения. Остальными “станциями” могут являться: работа в парах / мини-группах, письменные задания, проекты, индивидуальная работа с преподавателем, если необходима более глубокая проработка материала или если студент по каким-то причинам пропустил предыдущие занятия. В это время более сильные в этом аспекте студенты получают задания, соответствующие их настоящим компетенциям. Состав таких мини-групп меняется на каждой “станции”. В течение урока по сигналу преподавателя студенты несколько раз меняют “станции” и виды работы.

Организация занятий с использованием смешанного обучения требует высокого профессионализма от преподавателя, поскольку он выступает и в привычной ему роли инструктора, и в новых ролях консультанта, наблюдателя и координатора. Находясь в постоянном контакте с учащимися, преподаватель, ведущий курс в форме смешанного обучения, должен иметь достаточный опыт работы в традиционной системе обучения, а также быть психологически готовым к новым ролям, предлагаемым ему этой моделью.
Подводя итоги, можно сказать следующее. Привыкнув со школы к традиционной системе образования с учителем в роли инструктора и контролера, русские студенты ждут того же и от преподавателей вуза и противятся, а скорее, не понимают прочих возможностей получения знаний и компетенций. В дальнейшем они начинают осознавать, что успешное обучение зависит не только от преподавателя, но и от них самих. К середине семестра студенты видят, что в результате такого подхода уже на раннем этапе видны их сильные и слабые стороны, мотивация и производительность труда становятся выше. Автор делает выводы, что в течение одного занятия группа успевает качественно проработать больше материала, при этом с учетом разных видов работ урок перестает быть монотонным и становится более интересным, насыщенным и полезным для каждого студента.

**Список литературы:**

1. Леонтьев А. Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения. URL: http://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-0052.htm
4. URL: http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/

**Сведения об авторе:** Дарья Игоревна Тер-Минасова, к. культурологии, доцент кафедры английского языка № 1 МГИМО МИД России; email: d.ter@inno.mgimo.ru

**AN ENGLISH LANGUAGE CLASS IN A BLENDED LEARNING MODE (1ST AND 2ND YEARS OF STUDY)**

Daria I. Ter-Minasova  
PhD in Culture Studies, Associate Professor; MGIMO University;  
email: d.ter@inno.mgimo.ru

**Abstract**  
Today’s education system in Russia treats all students the same. Still, each and every student is different, with their own manner and pace. So, the point in question is how to make education student-centered. Blended learning proves to be exactly the thing to help, as it is about meeting the needs of every individual learner at the time they require it. The experience of teaching English as a foreign language at the MGIMO Faculty of...
International Relations shows that Russian students are totally unprepared to work in a blended mode and, thus, resilient. However, soon they see that along with traditional mode of teaching via group instructions, private tutoring and learning technologies are a contribution to the atmosphere in the classroom, making it possible to maintain motivation and optimize the process of learning.

**Key words:** blended learning, ICT, personalization.

**References:**
4. URL: http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/

Методы коллаборативного письма в сетевой среде обучения иностранному языку

Н. Н. Удина

Российский университет дружбы народов

**Аннотация**

Концепция коллаборативного обучения во многом основана на идеях Л. С. Выготского, широко применяется в обучении иностранным языкам и получила дальнейшее развитие с внедрением новых технологий в учебный процесс. Их использование привело к развитию новых направлений в методике преподавания иностранных языков, одним из которых является CALL (Computer Assisted Language Learning) и его современная область исследований NBLT (Network-Based Language Teaching). Новые технологии способствуют реализации принципов коллективного обучения, одним из видов которого является коллективное письмо. В статье рассматриваются теоретические обоснования, методы и проблемы использования коллаборативного подхода в обучении письму и письменной коммуникации, дается краткий анализ использования новых технологий для
выполнения письменных заданий, которые использовались в проекте разработки электронной книги студентами. Коллаборативное письмо как метод обучения письменной речи на иностранном языке привлекает внимание многих исследователей к проблемам его использования в сетевой среде обучения.

**Ключевые слова:** коллаборативное обучение, CALL, NBLT, сетевая среда обучения, методы коллаборативного письма.

Теория коллаборативного обучения получила развитие в работах многих исследователей [2; 3] и основывается на идеях Л. С. Выготского о значении коллективной деятельности в обучении, о “зоне ближайшего развития” и его концепции педагогики сотрудничества и развивающего обучения [1].

Pierre Dillenbourg [2] отмечает, что при существующих различных подходах к коллаборативному обучению вряд ли возможно выработать единое мнение и определение этому сложному процессу. Определяя коллаборативное обучение как ситуацию, в которой два или более человек изучают что-либо совместно, он подчеркивает, что указанные понятия могут интерпретироваться по-разному и создавать объекты исследования различного уровня. Группа может включать двух и более человек, обучение может представлять собой курс или какое-либо задание, совместное изучение может иметь различные формы. Поэтому результаты исследования одного уровня не могут применяться для другого уровня. Понятие уровня создавало препятствие в изучении коллаборативного обучения, социально-когнитивный подход позволяет его устранить, так как в нем группа рассматривается как когнитивная система, а сотрудничество — как различные ситуации: рабочие и учебные. Теоретические концепты, используемые для исследования объектов разного уровня, позволяют описать особенности объектов: понятие памяти применительно к группе часто сводится к оперативной памяти; понятие культуры приобретает более функциональный характер: как общая основа, создаваемая участниками группы; понятие “обучение” трактуется и как изучение курса, и как выполнение заданий, и как решение некой проблемы. Коллаборативное обучение может также рассматриваться как непрерывное обучение в профессиональной сфере.

Важным моментом является измерение эффективности коллаборативного обучения и способы оценки. Эффект коллаборативного обучения часто оценивается по индивидуальному выполнению задания, этому подходу противопоставляется оценка работы группы, необходимость проверить, насколько улучшилась результативность работы группы и развивают ли члены группы способность к сотрудничеству, которую они смогут использовать в других ситуациях.
Теория коллаборативного обучения затрагивает основные критерии, определяющие ситуацию, взаимодействие, процесс и эффективность (результативность). Ключевым моментом для понимания коллаборативного обучения являются отношения между этими 4 аспектами: ситуация определяет виды взаимодействия, взаимодействие приводит в действие когнитивные механизмы, которые, в свою очередь, дают когнитивные эффекты. Однако эти процессы не являются линейными, в большинстве случаев они характеризуются как взаимообусловленные. Изучение коллаборативного обучения должно иметь междисциплинарный характер и учитывать психологический, когнитивный, социокультурный и др. аспекты этого сложного процесса.

Коллаборативное письмо является одним из эффективных методов развития навыков письма и умений письменной речи, которое также может использоваться как стратегия “поддержки” обучения (scaffolding), и способствует развитию метакогнитивных способностей [7]. В рамках коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам развитие умений письменной коммуникации занимает особое место. Письменная речь предполагает интерактивный процесс между коммуникантами через текст, при этом выбор языковых средств, ясность и логическая последовательность изложения играют важную роль в достижении цели коммуникации. Письменная речь является не только способом коммуникации, но и развивает языковые, дискурсивные и другие умения [6]. Общение в современном обществе с использованием новых средств коммуникации все больше осуществляется в письменной форме: использование электронной почты, общение в социальных сетях, деловая переписка и т.д.

Использование компьютерных технологий предоставляет новые возможности в методике и содержании обучения иностранным языкам, в этой области разрабатывается направление CALL (Computer assisted language learning) и его современная область исследований — NBLT (Network based language teaching), в котором центральным моментом является возможность общения обучаемых друг с другом в Сети.

На развитие методов обучения при помощи компьютера влияют не только достижения в области технологий, но и смены парадигм в методологии преподавания иностранных языков.

Социокогнитивное направление в CALL ознаменовало изменение способа взаимодействия при обучении: взаимодействие обучаемого с компьютером при выполнении заданий было заменено на взаимодействие обучаемых при помощи компьютера. Сетевое обучение языку (NBLT) не является исключительно техническим подходом в обучении, а представляет собой различные способы взаимодействия студентов в Сети, восприятие и создание различных мультимедийных текстов, а также является частью процесса вовлечения студентов в новые дискурсивные сообщества [4].

Коллаборативное письмо может использоваться при создании вики-сайтов, вики является одной из доступных и эффективных технологий для совместной работы [5].

Одним из проектов развития навыков коллаборативного письма является создание электронной книги. Предварительно необходимо ознакомить студентов с правилами использования интернет-материалов для того, чтобы не нарушать авторские права и защитить свои. На сайте Creative Commons http://creativecommons.org/ можно ознакомиться со списком сайтов, материалы которых доступны для всех, а также оформить лицензию для защиты своих прав при размещении материалов в Сети.


Использование методов коллаборативного письма на занятиях по иностранному языку показало их эффективность в развитии языковой и коммуникативной компетенции. Результаты выполнения индивидуальных и совместных письменных заданий оценивались квантитативным и квалитативным методами: оценивались беглость, правильность и сложность речи. Беглость измерялась общим количеством слов, правильность — количеством допущенных ошибок. Сложность определялась соотношением использования сложных и простых предложений,
использования придаточных предложений и различных синтаксических структур. Квалитативный анализ письменного текста учитывал содержание и структуру текста и общее качество выполнения задания. Студенты были мотивированы, заинтересованы выполнением заданий в небольших группах и конечным результатом.

Коллaborативное письмо представляет особый вид обучения, который имеет ряд преимуществ, таких как социализация, разнообразие точек зрения, совместные знания и опыт, развитие умений письменной коммуникации и получение более качественного конечного результата.

Список литературы:

Сведения об авторе: Удина Наталья Николаевна, доцент кафедры иностранных языков юридического института РУДН; email: udinann@gmail.com

COLLABORATIVE WRITING IN NETWORK-BASED LANGUAGE TEACHING ENVIRONMENT
Natalya N. Udina
Associate Professor, The Department of Foreign Languages, School of Law, Peoples’ Friendship University of Russia; email: udinann@gmail.com
Abstract
The concept of collaborative learning, largely based on L. Vygotsky ideas, has been widely used in teaching foreign languages and further developed with the introduction of new technologies into the educational process. The use of new technologies has led to the development of new trends in methods of learning and teaching foreign languages, one of which is CALL (Computer Assisted Language Learning) and its modern research area NBLT (Network-Based Language Teaching). New technologies facilitate the implementation of the principles of collaborative learning, a type of which is collaborative writing.

The article examines the theoretical rationale, methods and problems of using collaborative approach to teaching writing and communication. A brief analysis of the use of new tools for writing projects is provided, creating the e-textbook by students being one of them. Collaborative writing as a method of language teaching has attracted the attention of many researchers, considering issues of its implementation and effectiveness in network-based language teaching environment.

Key words: collaborative learning, CALL, NBLT, network learning, collaborative writing methods.

References:
Использование вики-технологии для развития письменноречевых умений

И. В. Харламенко
Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова

Аннотация
Современное образование требует от студентов умения работать с информационно-коммуникационными технологиями, а новые Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения требуют применения инновационных технологий в учебном процессе. Одним из удобных инструментов Веб 2.0 для развития письменноречевых умений является вики-технология. Отличительные дидактические свойства и функции вики-технологии позволяют с успехом применять ее в дистанционном и смешанном языковом образовании, так как дают возможность вести групповую и проектную работу и иметь совместный доступ к одному и тому же документу. Статья посвящена вопросу использования вики-технологии для развития умений письменной речи в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: вики, обучение в сотрудничестве, письменноречевые умения.

Внедрение информационно-коммуникативных технологий во все сферы современной жизни коренным образом повлияло в том числе и на область образования. Федеральные государственные образовательные стандарты ставят в приоритет формирование и развитие компетенций, а не только знаний, умений и навыков. Все больше внимания уделяется организации автономной работы студентов и активным методам обучения. Инструменты Веб 2.0 (блоги, видеоблоги, вики, социальные медиа-хранилища, сервисы социальных закладок, социальные сети, планировщики совместных действий, подкасты) дают доступ к неисчерпаемым запасам информации Веб-сети и предоставляют возможности для организации совместной деятельности и коммуникации, как в пределах своего учебного заведения и места проживания, так и в международных масштабах. Применение социальных сервисов в обучении иностранному языку способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции, а также культуры общения учащихся друг с другом и с преподавателем и их компетенции в области информационно-коммуникационных технологий.
“С появлением новых средств коммуникации в интернете — блогов и вики — студенты получили больше доступа к письму в реальном контексте и для реальных читателей” [6, с. 38], в отличие от традиционного обучения письму, когда конечным получателем служит учитель или другие студенты. Письменная речь в контексте реального читателя представляет собой акт реальной коммуникации и не сводится к учебной отработке лексико-грамматических форм, что придает ей ценность в глазах автора. И если использование блогов предполагает существование в контексте автора, то вики может выступать не только “источником информации и знаний, но и инструментом для совместного соавторства” [8, с. 58], так как позволяет “делиться информацией с другими участниками групповых проектов, вступать во взаимообучение, используя вики как учебную среду для формирования своих знаний, или быть частью виртуального сообщества” [4].

Такие отличительные особенности вики-технологии, как мультимедийность, гипертекстовая структура, открытость, коллективный доступ, возможность асинхронного участия, позволяют использовать эту технологию в дидактических целях. Технические возможности вики-сайта позволяют размещать и хранить необходимую и избыточную информацию в любом формате (текст, фото-, видео-, аудиоматериалы) и использовать ее для реализации индивидуальной и совместной деятельности студентов как в открытых, так и в закрытых группах, что является особо важным при организации учебной деятельности, когда нужно ограничить доступ лиц к образовательному ресурсу. “Популярность технологии вики как средства организации групповой работы объясняется простотой в использовании, гибкостью” [3, с. 50]. Действительно, для работы на вики-сайте не требуется особых знаний в области информатики, так как “по существу, вики представляет собой упрощение процесса создания HTML веб-страниц в комбинации с системой, которая фиксирует каждое изменение за все время существования” [8, с. 58]. Любой человек, имеющий доступ к сайту, может создавать, редактировать и удалять страницы. Технология вики сохраняет историю изменений и позволяет четко отследить вклад каждого в совместный документ, что помогает равномерно распределить нагрузку и ответственность за результат между членами команды. “Эффективность обучения в группе заключается во взаимозависимости успеха каждого отдельного члена группы и успеха команды в целом. Согласно многочисленным исследованиям, обучение в сотрудничестве эффективнее других основных моделей обучения: соревновательного и индивидуального” [2, с. 156]. Таким образом, формируется важное в современном мире умение работать в команде. Вики является удобным инструментом для выполнения письменных проектных заданий (презентация, информационный или рекламный листок / буклет, коллаж, постер, стенная газета, теле-
коммуникационный проект и т. п.), написания совместных и индивидуальных эссе разных типов и историй, написания тезисов письменного доклада, составления словаря по выбранной тематике силами студентов. Важным преимуществом электронного формата документов является формирование норм академической честности и этики, так как у преподавателя есть возможность проверить материал на антиплагиат, что стимулирует учащихся продуцировать свой собственный текст, а не копировать текст других авторов. Вики-технологии “способствуют стимуляции письменного выражения мыслей и более внимательному отношению к тексту — дополнительной проверке, редактированию и отсылке к ранее выполненной работе; делают акцент на письме как процессе, а не на создании конечного продукта” [7]. Г. Кесслер [5] в своей работе отметил, что при организации совместных проектов на базе вики в целях развития письменноречевых умений, обучающиеся уделяли грамматическому, лексическому и стилистическому оформлению своей письменной речи гораздо больше внимания по сравнению с индивидуальными проектными работами.

Обучение письменной речи на вики отличается от традиционного и требует соблюдения определенных условий для эффективного использования при развитии письменноречевых умений, а именно “сформированность ИКТ компетенции обучающихся; наличие мотивации обучающихся принять участие в интернет-обучении в сотрудничестве; наличие заданий для работы над содержанием и над языковой структурой совместного вики-документа; наличие технологии или алгоритма обучения” [1, c. 90].

Вики-технология является оптимальным современным инструментом в обучении письменной речи и способствует развитию иноязычной коммуникативной и инструментальной компетенций студентов, а также развивает автономию за счет организации деятельности студентов во внеучебное время, что отвечает требованиям действующих ФГОС.

Список литературы:
2. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика : пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов. М., 2009. 240 с.
3. Титова С. В., Филатова А. В. Технологии Веб 2.0 в преподавании иностранных языков. М. : П-Центр, 2010. 100 с.

Сведения об авторе: Инна Владимировна Харламенко, преподаватель кафедры английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения, МГУ им. М. В. Ломоносова; email: ikharlamenko@yandex.ru

THE APPLICATION OF WIKIS IN TEACHING WRITING SKILLS
Inna Kharlamenko
Lomonosov Moscow State University, Faculty of Foreign Languages and Area Studies; email: ikharlamenko@yandex.ru

Abstract
New standards of higher education are concerned on introduction of innovative technologies into teaching and learning, so students are expected to be able to use ICT. Wiki is one of Web 2.0 tools which can be successfully used in distance and blended learning in order to develop writing skills due to its didactic properties and functions. The article is devoted to the issue of using wiki for education in collaboration and projects in foreign language teaching.

Key words: wiki, education in collaboration, writing skills.

References:
Using Wikis as an Online Constructive Tool to Teach Writing Skills to Intermediate Learners of Russian

Olga Helly
Regent’s University London

Abstract
The paper addresses the way in which wikis can improve writing skills and encourage autonomous learning. At the same time, it examines the intended outcomes for languages at the Intermediate Level Module and highlights the gap between these outcomes and the students’ actual achievement, suggesting possible reasons for underperformance. The author shares her experience of using wikis in teaching Russian at intermediate level at Regent’s University London; she analyses students’ attitude to this VLE tool and addresses the question as to why wikis have not, so far, produced the desired result.

Key words: constructivism in teaching, collaborative learning, wiki as a communication tool.

Introduction
Using wikis for teaching Russian at intermediate level at Regent’s University London can improve students’ writing skills and encourage their autonomous learning. As an effective and easily accessible tool for con-
constructive learning, wikis allow users to construct their own knowledge, engage in collaborative learning, and strengthen their cognitive skills.

The American jazz bassist and composer Charles Mingus once said: “Making the simple complicated is commonplace; making the complicated simple, awesomely simple, that’s creativity.”

Thinking about the “creativity” of wikis, two accepted approaches to learning — a traditional teacher-centred approach and a learner-centred constructivist approach — come to mind. Andrew G. Holmes writes in his article “Constructivist approaches and radical constructivism in teaching and learning in higher education undergraduate programmes” that, in a teacher-centred approach, “learners are regarded as “empty vessels” that could be filled up with knowledge or the facts and truth or correct knowledge as presented by the teacher or the “fountain of knowledge” [4, p. 2]. On the other hand, as he further stresses, a learner-centred constructivist approach focuses “on the learner as being an active participant in the learning process” [4, p. 2]. Using wikis as an online constructive tool can facilitate the use of the main elements of constructive learning such as problem-based and collaborative learning, learner-centredness, use of cognitive tools and interactivity as opposed to a traditional teacher-centred approach in which a learner is looked upon as a passive object capable only of absorbing ready-made information.

Wikis as a component of Web 2.0 make it possible to implement the above principles because they:
— allow users to compose content, to share information, and to comment on other users’ work;
— encourage communication and cooperation among their users;
— are easy to use and open to everyone;
— can be accessed synchronously and asynchronously from anywhere and at any time;
— allow users to edit and improve their own and other participants’ work at any time;
— as a writing tool help to strengthen cognitive skills such as logic, reasoning, self-reflection and reviewing.

However, before discussing the question of how using wikis can improve students’ writing skills, let us look at the intended learning outcomes for the intermediate level learners of Russian at Regent’s University:

**A. Knowledge and understanding**

At the end of the module, learners will be expected to:

**A12**: Be able to demonstrate knowledge of the social and cultural institutions of the country or countries where the foreign language is spoken, with particular focus on the region / city / university at which the student is planning to spend his or her Year Abroad.

---

A13: Have an elementary knowledge and understanding of grammatical, phonological and lexical structures of the chosen language, with emphasis on the way it is used in business contexts.

B. Cognitive skills
   At the end of the module, learners will be expected to:

C. Practical and professional skills
   C13: Be able to use the target language with a limited degree of fluency as a medium for understanding, expression and communication in routine social and a number of business situations, employing fair receptive (reading and listening) and productive (speaking and writing) skills.

D Key transferable skills
   At the end of the module, learners will be expected to:
   D11: Have enhanced their organizational skills and self-efficacy for / through the Study Period Abroad experience and work placements (if appropriate, the Placement Learning Project).

Unfortunately, some of the intermediate level students of Russian at Regent’s University London typically struggle to demonstrate the above intended outcomes. Their cognitive skills — the ability to reason, form concepts, solve problems and come to conclusions are under-developed; this results in their taking a surface approach to learning as described by John Biggs and Catherine Tang in “Teaching for Quality Learning at University” with “the intention to get the task out of the way with minimum trouble, while appearing to meet course requirements.”1 Some examples of the students’ surface approach to writing could be: copying material from the internet and pasting it onto their wikis; learning their class essay off by heart, and then being unable to answer any question on its content. For example, a student who wrote an essay on the problem of illegal immigration to Russia from the former Soviet Republics when later asked what CIS was, replied “Committee for Immigrants”. So it was clear that, although he had used this acronym in his essay many times, he had not taken the trouble to find out what it stood for.

Let us now return to the basic principles of constructive learning such as:

— problem-based, learner-centred and collaborative learning
— previous experience — based learning
— cognitive skills — based learning
— cognitive tools — facilitated learning

in order to see how using wikis can help to implement these principles and encourage a deep approach to learning.

Problem-based, learner-centred and collaborative learning can be encouraged by formulating the topic of the essay in such a way as to stimulate

---

the learner’s interest, involve their personal experience, and develop their
cognitive skills. For example, the task for the essay “Tourism in Russia” was
formulated thus: “You have just returned from Russia where you travelled
extensively. Please advise your friend on what region or city of Russia he/
she should visit and why you recommend these places to them.”

It is also important to encourage students to use various cognitive tools.
In his article “Technology as cognitive tools: learners as designers”,
D. H. Jonassen writes: “Cognitive tools are both mental and computational
devices that support, guide, and extend the thinking processes of their
users.”

In their work with wikis students are encouraged to:
— use various search engines such as Google, Bing, Yahoo!, Alta-Vista,
Yandex, Rambler etc.
— participate in class discussions of their preparation for writing an essay;
— work in pairs to identify mistakes in each other’s essays and to make
corrections;
— write peer feedbacks on each other’s work.

It is useful to see now how students themselves evaluated their work
with wikis. Three were asked the same question at the beginning and at the
end of the semester.

**At the beginning of the semester:**
Q. 1: Do you think that wikis can help improve your writing skills?
A. 1: No, as I can do the same work on a piece of paper. It is easier!
A. 2: Maybe, but my grammar and spelling are weak. So wiki will not
help me.
A. 3: No, and I don’t want other students to see my work as they can
copy and paste it which is plagiarism!

**At the end of the semester:**
Q. 1: Did using wikis improve your writing skills?
A. 1: Yes, I see now that writing essays using my wiki helped me improve
my spelling and grammar with the help of online dictionaries.
A. 2: Yes, definitely! The best thing was that I could correct my work
any time.
A. 3: Yes, it was useful for me as I managed to memorise quite a lot of
the new vocabulary!

**Conclusion**
Unfortunately, in spite of the students’ positive responses at the end of
the semester to the work with wikis, this has not so far produced satisfac-
tory results; the following reasons explain why.
— Student work with wikis was not part of the assessment, so the students
had no great incentive to produce good work;

---

1 Jonassen, D. H. (1994). Technology as cognitive tools: learners as designers
— Since students’ cognitive skills were still underdeveloped, so this prevented their integration and evaluation of more complex information and data;
— Students continued to use a surface approach to learning thinking this was the easier path to take.
However, in spite of the above, wikis have a great deal of potential, and for the following reasons:
1. they contribute to collaborative learning;
2. they give students the incentive to construct their own knowledge;
3. they help to strengthen their cognitive and writing skills;
4. they develop students’ autonomous learning.
Wikis, of course, are not the only technology with the above — mentioned advantages. But as B. Lamb points out in his article “Wide Spaces: Wikis, Ready or Not”, “It is clear, however, that wikis and other emergent technologies are filling a gaping void in existing practice. Change is happening. What remains unknown is whether educators, institutions, and developers will join (or coexist with) the revolutionary forces or whether they’ll stand their ground and simply be overrun”.1
We can but hope then that the former option prevails.

References:

Применение современных образовательных технологий в обучении устному и письменному переводу

В. В. Шубин
Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

Аннотация
В статье рассматриваются возможности применения современных образовательных технологий в обучении устному и письменному переводу на примере онлайн-платформы “iTerp” (www.iterp.ru), разработанной специалистами кафедры теории и практики перевода Института филологии и истории Российского государственного гуманитарного института. Интерактивный мультимедийный учебник “iTerp” предназначен для студентов старших курсов, обучающихся по программе “Перевод и переводоведение”, а также для магистрантов, проходящих обучение по магистерской программе “Иностранные языки (теория и практика перевода)”. Учебник представляет собой интернет-платформу, созданную с использованием современных интернет- и мультимедиа-технологий. Комплексный подход, реализуемый в рамках данного учебного пособия, позволяет успешно формировать следующие профессиональные компетенции:
— навыки устного последовательного перевода с / на иностранный язык;
— навыки синхронного перевода с / на иностранный язык;
— навыки письменного перевода с / на иностранный язык;
— навыки редактирования перевода.
Помимо этого реализуемая методика направлена на расширение фоновых знаний, а также совершенствование умений использования переводческих интернет-ресурсов.
Ключевые слова: информационные технологии в образовании, электронное обучение иностранным языкам, обучение устному и письменному переводу, электронный учебник, интерактивное обучение, дистанционное обучение.

На базе кафедры теории и практики перевода Российского государственного гуманитарного университета создан и проходит апробацию электронный учебник по переводу. Учебник предназначен для студентов старших курсов, обучающихся по программе “Перевод и переводоведение”, а также для магистрантов, проходящих обучение по магистерской программе “Иностранные языки (теория и практика перевода)”. Учебник нацелен на развитие у учащихся комплексных навыков устного и письменного перевода.

Модель электронного учебника отвечает требованиям обновленного Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, рекомендующего широкое использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой.

Используемые в электронном учебнике интернет- и мультимедиа-технологии позволяют значительно расширить привычные рамки образовательного процесса, перейти от традиционной линейной формы преподавания к организации интерактивной работы учащихся, а также сделать шаг в сторону развития полноценного дистанционного обучения.

Комплексный подход, реализуемый в рамках данного учебного пособия, позволяет успешно формировать следующие профессиональные компетенции:
— навыки устного последовательного перевода с / на иностранный язык;
— навыки синхронного перевода с / на иностранный язык;
— навыки письменного перевода с / на иностранный язык;
— навыки редактирования перевода.

Помимо этого реализуемая методика направлена на расширение фоновых знаний, а также совершенствование умений использования переводческих интернет-ресурсов.

Учебный материал логично структурирован по следующим лексическим модулям: бизнес; военные конфликты; глобализация; гражданское общество; компьютерные технологии; культура; медицина; наука; политика; религия; спорт; техника; экология; юриспруденция. Все модули имеют единую структуру: подготовительный этап, блок письменного перевода, блок устного перевода, блок контроля. Учебник включает в себя также справочно-информационное приложение, содержащее теоретический материал по различным аспектам перевода. Помимо этого в приложении представлены ссылки на различные интернет-ресурсы, которые могут быть использованы студентами при самостоятельной подготовке и выполнении перевода.

Учебник, разработанный специалистами кафедры теории и практики перевода РГГУ, создан на основе интернет- и мультимедиа-технологий и не требует приобретения дополнительного оборудования и установки на жесткий диск компьютера дополнительного программного обеспечения. Все материалы доступны в режиме онлайн (адрес в интернете: www.iterp.ru). Аудиторная работа с учебником может производиться в любом компьютерном классе университета. Для самостоятельной работы студента дома требуется лишь наличие стационарного или переносного компьютера с интернет-соединением.

Сведения об авторе: Вадим Владимирович Шубин, доцент кафедры теории и практики перевода Института филологии и истории Российского государственного гуманитарного университета; email: uni@shubin.de
MODERN EDUCATIONAL SOFTWARE TECHNOLOGIES IN TRANSLATION AND INTERPRETING TRAINING

Vadim V. Shubin
Associate Professor, Department for Translation Studies and Interpreting / Translation at Russian State University for the Humanities; email: uni@shubin.de

Abstract
The article is devoted to the possibility of modern educative software applications in teaching translation and interpreting on the example of web platform “iTerp” (www.iterp.ru), developed by experts of the Department of Translation Theory and Practice of the Institute of Philology and History of the Russian State Humanitarian University. Interactive multimedia software “iTerp” can be used both undergraduate students studied the program “Translation and Translation” as well as graduate students studied the master’s program “Foreign Languages (Theory and Practice of Translation)”. The textbook is a web platform based on modern Internet and multimedia technologies. An integrated approach, implemented as a part of this tutorial, can be successfully applied for the following professional competences:
— consecutive interpretation skills;
— simultaneous translation skills;
— written translation skills;
— editing skills.
In addition, the implemented technique is aimed at obtaining of background knowledge, as well as improving the skills of Internet resources usage in translation.

Keywords: translation and interpreting training, e-learning, interactive training methods, distance learning programme, information technology in education.
Секция 8
Переводоведение
Особенности передачи русского юмора на английский язык (на примере произведения С. Лукьяненко и В. Васильева “Дневной дозор”)

Е. С. Абаева
Московский городской педагогический университет

Аннотация
В статье анализируется ряд проблем, возникающих при передаче русского юмора на английский язык на материале романа С. Лукьяненко и В. Васильева “Дневной Дозор”. Рассматриваются некоторые лингвистические способы формирования юмористического эффекта в русском тексте (например, сравнение, метафора, стилистическое несоответствие) и возможность использования соответствующих элементов английского текста.

Помимо этого в статье затрагиваются такие вопросы, как объекты юмора, тематика, переводческие трансформации. Изучается выбор переводчиком стратегии, делаются предположения относительно вероятных причин переводческой неудачи, затрагиваются вопросы адекватности перевода.

Выводы, к которым в конце исследования приходит автор, подкрепляются приведенными статистическими подсчетами.

Ключевые слова: перевод, юмор, адекватность, метафора, сравнение, стилистическое несоответствие.

В наши дни юмор, как явление многогранное, рассматривают с разных сторон и психологи, и социологи, и филологи, и лингвисты. Немало внимания уделяется и его переводу как в нашей стране, так и за рубежом.


О важности сопоставительных исследований в области перевода говорилось уже неоднократно (Казакова Т. А., Бархударов Л. С., Модестов В. С., Гарбовский Н. К. и др.), а выбранный предмет в совокупности с современным материалом позволяют полагать данное исследование актуальным. Так как считается, что для теории перевода следует “рассматривать не любые отношения между текстами на языке подлинника и языке перевода, но лишь отношения закономерные, то
есть типические, регулярно повторяющиеся”[1, с. 7], в данной статье мы затронем лишь самые частотные явления.

Для начала мы проанализировали объекты: над чем шутят герои или сам автор произведения. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что в большинстве случаев гиперобъектом предстает человеческое существо, а основной принцип построения юмора — антропоцентризм. Самыми частотными объектами представляются “характеристика”:

Итак, ладья намекнула Эдгару, что крымский гамбит имеет шансы повториться на этот раз с… офицером. Конем быть Эдгару почему-то не хотелось. Это пустить Анна Тихоновна, ведьмица и стерва, лошадью будет, ей в самую пору... [3, с. 574]

И “действие”:

Если бы тебе сказали, что ты должен родить мессию, я бы с тобой поговорила о правоте! — резко ответила Светлана. — Мне это было бы совсем уж... затруднительно — смущенно признался Игорь. Антон улыбнулся первым. [3, с. 632]

Из интересных объектов хотелось бы отметить “власть”. Высмеивается как ее коррумпированность, глупость, так и отношение к ней людей.

Как-то же я умудрился отшить таможенника? Потянулся к нему, ощутил мутино-малиновую ауру с прозеленью в форме значков $… И сумел откорректировать его желания. [3, с. 443]

Помимо этого, можно отметить такие объекты как “начальство”, “работа”, “отдых”, “алкоголь” и др.

Рассмотрев тематику, под которой мы понимаем тематические области, в рамках которых осуществляется столкновение необходимых для функционирования юмора скриптов [5], мы пришли к ряду наблюдений. Одна из основных тематик — “потусторонние силы” (9.3%), что непосредственно связано с сюжетом самого произведения:

— Я знаю все и про всех... — Почему? — продолжала любопытничать Олечка. — Потому что я — ведьма! — замогильным шепотом сообщила я. Девчонка радостно засмеялась. [3, с. 394]

Не уступает позиции тематика “животные” (также 9.3%):

Вся эта компания таращилась на меня, словно зеваки на сбежавшего из зверинца пингвина. [3, с. 513]

Помимо этого чаще других — в 3.5% случаев — фигурировали такие тематические области как “иноземная культура”, “пионерский лагерь” и “работа”.

За исключением ряда случаев, когда переводчик использовал такую трансформацию как опущение, на исследуемом материале нами не было зафиксировано изменение объекта. Изменения тематики также были минимальны (7%), что, во-первых, позволяет сделать выводы о стратегии переводчика, а во-вторых, свидетельствует о близости двух исследуемых лингвокультур.
В ходе проведенного исследования выявились самые актуальные для данного произведения способы формирования юмора.
Метафора (21%): Чешское пиво в бутылках — труп настоящего пива в стеклянном гробике. [3, с. 581]
Сравнение (19%): Лифт испанан безграмотными граффити, где слово “Спартак” встречается с той же частотой, как ненецзурная брань; [3, с. 329]
И стилистическое несоответствие (7%): Немножко портило впечатление то, что дрова для костра были какими-то уже слишком официально — аккуратно нарубленными чурбачками. Я так и представила себе, как вожатые приходят в хозяйчасть и выписывают заявку: “дрова на проведение отрядного костра продолжительностью два часа...” Впрочем ничего смешного. Наверное, и мне надо организовать что-то подобное. [3, с. 402]
В английском языке существуют аналогичные лингвистические способы, и в большинстве случаев (в 37 случаях из 40) автор старался найти эквивалентную замену.
Inside the lift the walls were covered with illiterate graffiti, in which the word “Spartak” figured as often as usual crude obscenities; [4, p. 3]
На рассматриваемом материале, на наш взгляд, можно сделать определенные выводы о выбранной стратегии. Переводчик старался по возможности соблюдать формальную эквивалентность (пользуясь термином Ю. Найды [2, с. 53]), вместе с тем, не забывая и о динамической эквивалентности, или адекватности текста.
Глаза таможенника враз стали тупыми и бессмысленными, как таможенные законы. [3, с. 442]
The officer’s eyes instantly became as stupid and senseless as the custom regulations. [4, p. 180]
Рассматривая весь объем материала, хотелось бы отметить, что несмотря на то, что в большинстве случаев (88%) в переводе мастерски удалось воссоздать юмористический эффект средствами английского языка, в 12% случаев наблюдается отсутствие функциональной составляющей.
В 3.5% случаев причиной послужило отсутствие сталкивающихсяся скриптов у носителей английского языка вследствие недостатка фоновых знаний:
Тогда ждем, — вздохнул он. И добавил: — Да. Хитер наш хохол оказался. Хитрее Гесера. — Не кажи гоп, — посоветовал Коля. — Так на Украине говорят... [3, с. 504]
В нижеприведенном примере весь эффект строится на известной русскому человеку украинской поговорке и сходстве двух языков. В переводе, к сожалению, теряются сталкивающиеся скрипты. Носителю английского языка не понятно, на чем построен юмор.
“Then we wait,” he sighed. And he added: “Yes. Our Ukranian friend has turned out to be cunning, all right. More cunning than Gesar.” “Ne kazhi gop,” Kolya advised him. “That’s Ukranian for ‘don’t count your chicken.’” [4, p. 272]

В 8% случаев причиной послужили используемые переводчиком трансформации (опущение (2.5%), лексико-семантическая замена (4.5%) и компенсация (1%)):

От надписи “не прислоняться” осталось лишь загадочное утверждение “не слон я”. [3, с. 446]

The inscription “Do not lean against the doors” had been reduced to “Do lean again do”. [4, p. 185]

В целом при переводе юмора можно порекомендовать обращать внимание на лингвистические средства, объекты и тематику, актуальные при создании юмористического эффекта.

Подобные аналитические разработки, на наш взгляд, могут быть полезны, в том числе, для понимания стиля автора, а анализ и систематизация объектов, тематики и способов формирования юмористического эффекта могут дать основу для функционирующих моделей перевода юмора.

Список литературы:

Сведения об авторе: Абаева Евгения Сергеевна, к.фил.н., доцент, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия; email: abaevaes@bk.ru

SOME PECULIARITIES OF HUMOUR TRANSLATION FROM RUSSIAN INTO ENGLISH (THROUGH THE EXAMPLE OF “THE DAY WATCH” BY S. LUKYANENKO AND V. VASILYEV)

Evgeniya S. Abaeva
PhD, Associate Professor, Moscow City Teacher Training University, Moscow, Russia; email: abaevaes@bk.ru

Abstract
The article deals with some problems in humour translation from Russian into English through the example of “The Day Watch” by S. Lukyanenko and
V. Vasilyev. Some linguistic means of creating a humorous effect in the Russian text (such as simile, metaphor, stylistic incompatibility) and the possibility of the usage of the corresponding means of the English text are discussed.

The points touched upon in the article are humour objects, themes, transformations in translation. The article deals with the translator’s choice of strategy, some assumptions about the probable causes of loss cases, and the translation adequacy.

All the author’s conclusions are confirmed by the statistical data presented in the article.

**Key words:** translation, humour, adequacy, metaphor, simile, stylistic incompatibility.

**References:**
приемы перевода синонимов на русский и английский языки. Авторы выделяют также художественно-выразительные — фонетические, лексические, синтаксические средства перевода.

Предметом нашего рассмотрения стали переводы синонимов на русский и английский языки сказки-поэмы "Шурале" и нескольких стихотворений великого татарского поэта Г. Тукая. Для исследования мы использовали три текста: оригинал на татарском языке и, на наш взгляд, два очень удачных перевода на русский и английский языки.

Ключевые слова: приемы перевода, средства перевода, татарский язык, русский язык, английский язык, синонимы.

Наше исследование посвящено изучению проблемы перевода художественной литературы, в частности, произведений Г. Тукая. Несмотря на большое количество переводов произведений Г. Тукая с татарского на русский и другие языки, лишь малое количество из них проверено и изучено.

Наиболее часто нам необходим художественный перевод, который имеет свою специфику и проблематику. Одной из самых выраженных черт художественного перевода является постоянное использование разнообразных фигур речи — средств, которые применяются для максимального раскрытия текста [2, с. 4].

Основная проблема перевода заключается в том, что между языками оригинала и перевода не всегда находятся языковые параллели. Для того, чтобы находить их, выделяют множество приемов, такие как дословный перевод, буквализм, калькирование, различные трансформации, художественные выразительные средства [1].

Предметом нашего рассмотрения стали переводы синонимов на русский и английский языки стихотворений Г. Тукая “Шурале”, “Туган тел” и “Бала белэн Кубэлэк”. Для исследования мы использовали три текста каждого произведения: оригинал на татарском языке и два перевода на русский и английский языки. Для большей наглядности тексты с синонимами во всех трех текстах решили показать параллельно в таблицах.

<table>
<thead>
<tr>
<th>“Шурале” (&quot;Шурале&quot;) [4]</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>На татарском языке</td>
</tr>
<tr>
<td>Монда бульварлар, клуб</td>
</tr>
<tr>
<td>тым танцевальня, цирк</td>
</tr>
<tr>
<td>та шул; Монда оркестр, театрлар да шул, концерт та шул.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
С. Липкин использовал многосоюзие и восклицательное предложение. Помимо всего перечисленного автор добавляет контекстуальные синонимы: музыка, певцы, борцы и скрипачи, которые компенсируют пропущенные из оригинала клуб, оркестр, концерт. В английском тексте переводчик использовал калькирование.

Г. Тукая повествует нам о размерах леса через два сравнения: как море и как войско Чингисхана, использует смысловые синонимы. С. Липкин, используя фразеологизм "шире моря, выше туч", получил удачную рифму, придающую сказочность переводу. С. Липкин добавляет индивидуально-авторское многошумен и могууч.

В английском варианте используется калькирование: boundless — безгранично, бесконечно; no limit — без счета, очень много; сравнение like the ocean — безграничный, как океан, like the hordes of Chigiz Khan — несметное количество, как войско Чингисхана.

С. Липкин для усиления градации использует повторение отрицательной частицы ни и таким образом передает тяжелое эмоциональное состояние Шурале. Р. Бухараев использует прием генерализации, когда происходит замена слова с более узким значением населец (твой род) на слово с более широким значением family (семья).

“Туган тел” (“Родной язык”) [3]

<table>
<thead>
<tr>
<th>Мондин ары узено, угълына, нәслеңә тимәм.</th>
<th>Ни тебя, джигит, ни сына не обижу я вовек. Весь твой род не буду трогать никогда…</th>
<th>In the future I’ll not worry Your dear kinsmen… Nor shall I allow the others To molest your family</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Like the ocean, vast and boundless Stretch the woodlands in their breadth; Like the hordes of Chingiz Khan No limit to their awesome depth</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

И туган тел, и матер тел, Эткәм-әнкәмне теле! О язык родной, певучий, о родительская речь! Oh, beloved native language Oh, enchanting mother tongue!

И туган тел! Ярлыкагыл, дип, узем һәм Эткәм-әнкәмне, ходам! О язык мой! “Помоги, — шептал, — помилуй мать с отцом, помилуй нас” In my tongue… “Oh, Creator! Bless my parents Take, Allah, my sins away!”
В русском переводе прилагательное матур (красивый) заменен контекстуальным синонимом певучий. Парное слово әткәм-әнкәм в одном случае переводится словом родитель, а на следующей строчке каждая часть передается отдельным словом мать и отец. Выражение тюган тел в русском варианте удачно заменен сочетанием моё языков. В английском тексте видим дословный перевод my language, native language. Так же, как и в русском тексте, используется my tongue. Выражение матур тел в английском варианте заменено контекстуальными синонимами my и native. Для перевода следующей строки стихотворения переводчик использовал калькирование mother tongue. Вместо парного слова әткәм-әнкәм он употребил слово parents, что встречалось уже в русском переводе.

“Бала белэн күбәләк” (“Ребенок и бабочка”) [3]

<table>
<thead>
<tr>
<th>Бабочка-красивица, Нежный мотылек, Расскажи мне, Бабочка, О судьбе свойей, Сколько в твоей жизни Полных счастья дней? Бабочка: По полям порхаю, Где лютики-цветы, Солнышко ласкает Крылышки мои… Будь со мною ласков, ведь всему свой срок Жить на белом свете мне один денек</th>
<th>Tiny little Butterfly, Will you ever tell me, why… You are not fatigued or worn? Is your living sour or sweet? How do you make ends meet? Tell me, where, if you would, Are you finding all your food? Butterfly: In the woodlands, in the field, In the meadows are my yields; Here’s where I fly and play On a brilliant summer’s day… Be a good and gentle boy, Do not hurt me, don’t destroy!</th>
</tr>
</thead>
</table>

В оригинале стихотворения встречаем такие синонимы, как тормыш (жизнь), кон курмеши (жизнь). В русском переводе один из них заменен словом судьба. А в английском переводе используется выражение living sour or sweet?

Следует обратить внимание на перевод таких контекстуальных синонимов, как кър (поле), больн (луг), урман (лес). Интересен русский перевод, где вместо слова поляна дается его объяснение: где лютики-цветы. В английском тексте видим их дословный перевод woodlands, field, meadows.

Слова уйныйымын (играю), очамын (летаю) в русском тексте звучит как порхаю, на английский же они переведены дословно fly and play.

По поводу перевода синонимов глаголов бул яхшы, рәнжетмә, тимә можно сказать, что в русском переводе используются лишь одно слово: будь ласков. Английский перевод более полный: Be a good and gentle boy (будь хорошим, нежным мальчиком).
В процессе художественного перевода на разные языки авторами используются разные приемы и средства. В содержании текстов, принадлежащих разным переводчикам, могут наблюдаться разные смысловые вариации. Переводчики очень часто передают смысловое значение и стилистический смысл не теми средствами, какими он выражен в оригинале [1]. На основании сравнительного анализа переводов трех стихотворений нами был сделан вывод о том, что идея автора передана переводчиками с максимальной точностью.

Список литературы:
1. Айдарова С. Х., Гиниятуллина Л. М. Приемы перевода синонимов на русский и немецкий языки (по произведению Г. Тукай “Шура-ле”) // Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия. Новосibirск, 2014.
3. Тукай Г. Тылсымыл сәхифәләр. Казан, 2011.

Сведения об авторах:
Светлана Ханиповна Айдарова, к.п.н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Татарстан; email: aydarova-sh@rambler.ru.
Лилия Миннулловна Гиниятуллина, к.ф.н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Татарстан; email: gin_liluk@mail.ru.
Ландыш Гиниятовна Латфуллина, к.ф.н., доцент, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия; email: landysh2004@bk.ru

TRANSLATION DEVICES OF SYNONYMS IN TO RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES (BY G. TUKAY)
Svetlana Aydarova
Assistant Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Tatarstan; email: aydarova-sh@rambler.ru

Liliya Giniyatullina
Assistant Professor, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Tatarstan; email: gin_liluk@mail.ru

Landysh Latfullina
Assistant Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia; email: landysh2004@bk.ru

553
**Abstract**

This article is devoted to studying the problem of the translation of fiction, in particular, works of Gabdulla Tukai. The relevance of this article is to study of Tukais works in Russian and English languages. Despite the large number of translations of works of G. Tukai from Tatar into Russian and other languages, only a small number of these have been tested and studied. The article analyzes the ways of translation synonyms into Russian and English languages. The authors also highlights the artistic-expressive — phonetic, lexical, syntactic translation tools.

The subject of our review were translations of synonyms into Russian and English fairy tales-poems “Shurale” and several poems of the great Tatar poet, Tukai. For the study, we used three texts — the original in the Tatar language and, in our opinion, two very successful translations into Russian and English languages.

**Key words:** ways of translation, translation devices, Tatar language, Russian language, English language, synonyms.

**References:**

**Текстовые стратегии vs переводческие стратегии**

Е.А. Алексеева
Воронежский государственный университет

**Аннотация**

В статье выделяется и рассматривается понятие “переводческие текстовые стратегии”, включающее весь комплекс подходов и характеристик текста, которые позволяют объяснить полный цикл работы над текстом — от понимания его внутреннего устройства и функционирования в своей культурной среде до его перевывражения в целях переноса в инокультурное пространство. В рамках “переводческих
текстовых стратегий” выделяются порождающая и воссоздающая стратегии, характеристики которых описаны с учетом положений французской переводоведческой школы, а именно интерпретативной теории перевода.

**Ключевые слова:** переводческие стратегии, текстовые стратегии, понимание, ревербализация, девербализация, интерпретативная теория перевода, смысл, значение.

Текст, будучи основным феноменом, позволяющим передать в полной мере инокультурный потенциал того или иного этноса, продолжает вызывать у современных лингвистов, переводчиков, психологов исследовательский интерес, связанный с желанием проникнуть в его сущность, познать и исчислить его характеристики, а также установить критерии его успешного перевода. Мы исходим из того, что стратегии, приводящие к появлению удачного перевода, тесно связаны с пониманием самого явления текста и его отличительных признаков. В связи с этим в данной статье мы предлагаем рассмотреть текстовые стратегии в их пересечении с переводческими стратегиями, что позволяет отразить специфику оригинальной вербально оформленной информации и особенности деятельности переводчика при решении задачи ее перевода в сферу инокультуры.

Для достижения поставленной цели остановимся, прежде всего, на представлении существующих подходов к изучению текста и на описании стратегий, применяемых при его переводе.

Лингвисты выделяют различные текстовые стратегии: коммуникативная стратегия отправителя (В. Е. Чернявская), стратегия образцового автора и образцового читателя (У. Эко), локальные и глобальные стратегии (В. Жув), пунктуационная стратегия (Л. М. Кольцова), регулятивные стратегии (Н. С. Болотнова), семантические и формально-структурные стратегии (О. А. Мельничук и Т. А. Мельничук) (цит. по [5]).

Традиционно ученые изучают текстовые (или дискурсивные) стратегии применительно к произведениям, созданным в рамках моноязычной коммуникации, хотя многие из анализируемых ими текстов (без различия жанра, объема, тематики) переводятся на другие языки и существуют самостоятельно, живут своей жизнью, не зависящей от судьбы оригинала. Наличие переводного дискурса с необходимостью влечет за собой исследование закономерностей и стратегий, на основе которых он создается переводчиками. Среди переводческих стратегий, описанных в лингвистической литературе, отметим переводческую стратегию компромисса, обозначающую противоречие между “своим” и “чужим” (Н. К. Гарбовский) [1]; стратегию оценки переводческого продукта (Л. С. Макарова) [4]; стратегию позитивной самопрезентации (М. А. Степанова) [6]; культурно-ориентированные
переводческие стратегии и стратегии скопоса текста оригинала и скопоса текста перевода (Н. А. Лядова, Л. В. Кушнина) [3].

Учитывая изложенный опыт изучения поставленной проблемы, мы предлагаем наше видение ее решения, состоящее в необходимости обнаружения, осмысливания и описания стратегии перевода текста и точек ее соприкосновения с текстовыми стратегиями. Полагаем, что логично и целесообразно выделить понятие “переводческие текстовые стратегии”, включающее весь комплекс методов и характеристик текста, которые дают инструмент, позволяющий объяснить полный цикл работы над текстом — от понимания его внутреннего устройства и функционирования в своей культурной среде до его перевыражения в целях переноса в инокультурное пространство. В рамках этого комплексного понятия мы выделяем порождающую стратегию и воссоздающую стратегию.

Порождающая стратегия — это стратегия автора (или собственно текстовая стратегия), она предполагает определенные характеристики, параметры организации текста, заложенные автором при его написании (порождении). Воссоздающая стратегия — это собственно переводческая стратегия, применяемая читателем-переводчиком, которая отличается от стратегии простого читателя, “потребляющего” текст для удовлетворения своих интеллектуальных потребностей. Читатель-переводчик не просто читает, а, по сути, пристально изучает переводимый текст как литературовед, исследователь, причем во всех его аспектах (от творческого кредо автора и специфики эпохи написания текста до особенностей языковых средств), в целях распознания, интерпретации авторской интенции. Ведь уже при чтении переводчик готовится к работе по перевыражению этого текста на другой язык, его механизмы восприятия нацелены на последующее воссоздание. В этот момент читатель-переводчик балансирует между функциями декодирующей личности и создающей личности.

В результате реализации порождающей стратегии текст предстает как интерпретируемый вербальный объект, тогда как в рамках воссоздающей стратегии он становится объектом чужого интерпретирующего сознания.

При описании характеристик порождающей и воссоздающей стратегий нам показалось уместным и интересным использовать положения интерпретативной теории перевода (ИТП), созданной французским практиком и теоретиком перевода профессором Даницей Селескович и развитой в трудах профессора Марианны Ледерер (Высшая школа переводчиков, Париж) [2; 8], и рассуждения русского философа М. М. Бахтина [7].

Порождающая (текстовая) стратегия, в рамках которой текст предстает как объект вербальной коммуникации, связана с основными параметрами текста, которые мы описываем на основе сравнения принципов изучения текста в ИТП и в работах М. М. Бахтина,
которые демонстрируют определенное сходство в трактовке понятия текста, его роли, назначения. В результате в рамках порождающей стратегии возможно выделить следующие параметры текста: наличие смысла; неповторимость; наличие определенных “ценостей”; наличие адресата, которые реализуются в нем в момент его создания и обнаруживаются затем в фазе его функционирования в виде готовой единицы коммуникации.

Опираясь на выделенные параметры текста, мы определяем порождающую текстовую стратегию как содержательно-интерпретирующую, учитывающую активную роль автора и читателя по отношению к созданию и восприятию текста, формирующую такой подход к тексту, который оказывается релевантным для последующей переводческой деятельности в отношении этого текста.

Воссоздающая (переводческая) стратегия отражает алгоритм действий переводчика, выступающего одновременно в качестве читателя-интерпретатора, декодирующего исходный текст, с одной стороны, и создателя нового текста — с другой стороны. Формат воссоздающей стратегии мы определяем исходя из положений ИТП, в которой перевод рассматривается как передача идеи, сущности, целостного внутреннего логического содержания, т. е. смысла высказывания. В связи с этим процесс перевода заключается в соответствии с ИТП, в том, чтобы понять текст, затем, абстрагируясь от исходной лингвистической формы, выразить на другом языке понятные, усвоенные идеи, мысли, ощущения.

Полагаем, что воссоздающая стратегия может быть осмыслена с опорой на следующие этапы процесса перевода: понимание, т. е. вычленение смысла; девербализация, сопровождающая процесс рождения смысла, состоящая в абстрагировании от исходной языковой формы, которая способствовала порождению смысла; ревербализация, т. е. свободное от влияния языковой формы оригинала перевыражение ранее вычлененного смысла в соответствии с нормативными требованиями переводящего языка. Таким образом, воссоздающая переводческая стратегия может быть определена как содержательно-реституирующая, в рамках которой понимание, девербализация и ревербализация, составляющие ее основу, отражают парадигму действий переводчика, направленных на осуществление адекватного перевода текста любой жанровой принадлежности.

Точки пересечения двух рассмотренных стратегий состоят в следующем: параметры исходного текста, заложенные автором в ходе реализации порождающей стратегии, осмысляются переводчиком-читателем в рамках воссоздающей стратегии на этапе понимания, трансформируются в смысл на этапе девербализации и переносятся в новый (переводной) текст на этапе ревербализации.

Проведенное исследование позволило установить преемственность и взаимосвязь между изучением оригинального текста,
функционирующего в условиях одноязычной коммуникации, и его переводом, как объектом двуязычной коммуникации, на основе достижений французской переводоведческой школы и идей русского исследователя М.М. Бахтина. Затронутая проблематика отличается глубиной и многомерностью, связанной с неисчерпаемостью окружающего мира и многообразием человеческих реакций на его осмысление и восприятие, постижение, что дает широкие перспективы для дальнейших исследований, особенно на стыке наук, изучающих когнитивные способности человека.

Список литературы:

Сведения об авторе: Елена Альбертовна Алексеева, д.ф.н., заведующий кафедрой французской филологии ВГУ; email: alexeeva@freemail.ru; voronejcrlf@yahoo.fr

TEXT STRATEGIES VS TRANSLATION STRATEGIES
Elena A. Alexeeva
Head of the French Philology Department, Voronezh State University; email: alexeeva@freemail.ru; voronejcrlf@yahoo.fr
Abstract
The article highlights and considers the concept of ‘text translation strategies’ that include the full range of methods and text characteristics and allow to explain the whole cycle of the work on the text — from understanding of its internal structure and functioning in its own cultural environment to its reformulation (reverbalization) in order to transfer to another cultural space. Under the ‘text translation strategies’ it stands generating and recreating strategies, the characteristics of which are described with regard to the statements of the French translation school, namely, the interpretive theory of translation.

Key words: translation strategies, text strategies, understanding, reverbalization, deverbalization, interpretive theory of translation, significance, meaning.

References:
“Свой — чужой” в переводе

А. Б. Бойко
Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Аннотация
Среди ключевых элементов в достижении прагматической адекватности перевода рассматривается идиоматичность высказывания, которая является важнейшим параметром в оценке качества перевода. Как всякое явление культуры, перевод получает оценку в рамках дихотомии “свой — чужой”. Естественность звучания переводного текста — а значит, его идиоматичность, — способствует восприятию его носителями языка как “своего” — то есть нормального, отвечающего ожиданиям реципиента. В статье показывается, как одни и те же клишированные высказывания могут трактоваться в переводе в зависимости от того, насколько подробно описана ситуация общения. Идиоматичный перевод должен не только отвечать лингвистическим ожиданиям носителей языка в рамках нормы, но обеспечить выбор культурно- и ситуативно-релевантной речевой формулы по сравнению с другими, вполне “легитимными”, языковыми соответствиями.

Ключевые слова: перевод, идиоматичность, текст, язык, норма.

Вопросы качества перевода в научной литературе рассматриваются с самых разнообразных точек зрения: соблюдения целого ряда норм, умения учитывать адресата, и многих других. Как явление культуры перевод нередко оценивается и в рамках дихотомии “свой — чужой” — одной из универсальных культурных констант. Эта метафора отражает знакомое каждому ощущение, когда переводной текст воспринимается адресатом как “свой”, то есть словно написанный на родном языке и не создающий препятствий на пути его восприятия. В противном случае мы имеем дело с “чужим” текстом, который легко обнаруживает следы присутствия посредника-переводчика.

Очевидно, что “чужим” перевод предстает в случае несоблюдения нормы прагматической адекватности, а проблемы, возникающие на пути достижения этой нормы, обычно обсуждаются в рамках так называемого культурологического подхода к переводу (cultural translation), который в переводоведении противопоставляется переводу лингвистическому или грамmaticальному.

Обратимся к проблеме идиоматичности высказывания, которую будем понимать как естественность и предсказуемость лексико-грамматических сочетаний, привычно употребляемых носителями языка, даже если в них наблюдается отклонение от абсолютной граммати-
ческой нормы (как в случае It’s me вместо It’s I). Неидиоматичный перевод не остается незамеченным ресиципиентом даже в случае лингвистически корректного исполнения. Вот как Честерман описывает свое впечатление о таком случае: “…part of my reaction is indeed the desired one: my reaction to the message content. But part of my reaction is to the form of the message and these secondary reactions were scarcely part of the scopos of the translation” [5, c. 130].

Наиболее последовательно идею естественного звучания перевода проводит в своих работах Мона Бейкер [3; 4], подчеркивая, что “pre-packaged stretches of language that add a flavour of naturalness and fluency” [4, c. 14] удобны носителям языка. В этом идеи М. Бейкер созвучны понятию коммуникативного фрагмента, предложенного М. Гаспаровым [1]. Для перевода особенно важно понятие межъязыковой идиоматичности, которое трактуется как разрешение контекстных условий в соответствии с нормами сочетаемости слов и учет соответствующих ограничений, накладываемых нормой [2, c. 93–94].

Некоторые тексты заставляют задуматься о vicissitudes of translation, по меткому и оттого широко цитируемому выражению Клиффорда [6, c. 119], именно по той причине, что, будучи лингвистически предельно простыми, ставят перед переводчиком задачу сугубо лингвокультурную. Рассмотрим, как одни и те же клишированные высказывания могут трактоваться в переводе в зависимости от степени детализации ситуации общения.

Для начала представим диалог, предмет которого не описан:
— Whose idea was this? (1)
— …(no answer)
— Did you think this was a good idea? (2)
— No.
— How come you didn’t tell him ‘no’, that it wasn’t a good idea (3)?
— I don’t know.
— Are you guys (4) in trouble? You guys are in big, big trouble (5).


Этот намеренно лишенный всех подробностей диалог в действительности извлечен из беседы отца с двумя маленькими сыновьями, с головы до ног измазавшимися в краске. (Видеозапись была размещена в интернете и мгновенно стала хитом просмотров.) Очевидно, что конкретная
ситуация разговора взрослого с малышами с учетом возрастных и статусных параметров существенно сузит выбор вариантов перевода; кроме того, заданная с первой фразы модель общения сделает предсказуемым и собственно следование реплик. В переводе для достижения межъязыковой идиomaticности следует подумать о выборе лексики, ожидаемой в детском дискурсе. В разговоре с детьми по-русски желательно избегать употребления заимствованных слов с абстрактным значением (идея): откажемся от варианта Чья это идея? в пользу Кто это придумал? В (2) для детского дискурса стоит сохранить оценочный компонент, содержащийся в лексеме хорошо, которая повлечет за собой один из глаголов действия (Как вы думаете), вы хорошо поступили / сделали? Вот во “взрослом” конфликте прямая оценочность была бы менее уместной, поскольку придала бы вопросу менторскую тональность. (3) в переводе выявит эксплицитную негативную оценку Почему ты не сказал ему, что это плохо? / что так нельзя? Хорошо, плохо, нельзя — слова, которые дети научатся понимать довольно рано. Основной параметр для принятия решения о выборе варианта — возрастной.

Принятие переводческого решения по (4) в первую очередь определяется статусными отношениями участников диалога. Во взрослом общении (при выяснении отношений, выражении предупреждения или угрозы) можно было бы выбирать в диапазоне от Вы наделали дел / У вас проблемы до Вы влели / попали и им подобных. В беседе с маленькими детьми стоит иная задача — не констатировать факт ошибки и не угрожать, а выяснить, понимают ли они свою вину или объяснить им ее: Вы понимаете, что вы натворили / наделали? и Вы очень сильно нахулиганили / набедокурили. / Да, ребята, вы наделали дел. Характерно, что английской you guys (5) выступает как идиomaticальное обращение. В русской культуре, для того чтобы держать дистанцию с детьми в данной (“строгой”) ситуации, мы скорее будем избегать частого обращения к виноватым. Во “взрослом” диалоге усилить нажим, повторяя парни, ребята, можно.

Культурологический подход к переводу предполагает помещение текста, представленного в его лингвистической ипостаси, в условия реальной коммуникации и проецирование его на ожидания аудитории языка перевода. Детальность описания ситуации общения сужает диапазон вариантов перевода клишированных единиц речи к минимуму. Идиomaticность языка перевода предполагает не только ответ на лингвистические ожидания носителей языка в рамках языковой и речевой нормы языка, но и правильный выбор, сделанный из ряда синонимичных целых речевых отрезков (коммуникативных фрагментов), — а значит, соблюдение нормы коммуникации.

Учет культурной традиции и всего спектра прагматических факторов позволит переводчику принять обоснованное решение по выбору наиболее уместных и не противоречащих узусу языковых средств. Идиomaticный перевод текста позволяет воспринимать его без по-
mech, as "own", not burdened by "foreign" linguistic elements or incorrect "cultural" reading.

**Abstract**

Among the key elements ensuring pragmatically adequate translation, idiomaticity has a priority; it is also in the focus in the task of translation quality assessment. Translation is a cultural phenomenon that can be viewed through the dichotomy 'us / other'. The naturalness and fluency of the translated text achieved due to, and manifested through its idiomaticity promote the product of translation as a 'normal' text, and therefore, accepted by the receiving culture as the one belonging to them. In this article an attempt is made to demonstrate how the same clichéd phrases can be treated differently in translation, depending on the comprehensiveness of the communication situation. Idiomaticity in translation is viewed beyond the boundaries of linguistic and grammatical expectations of the speakers. The relevance of choices made among synonymous stretches of language as translation solutions in order to meet the speakers’ cultural expectations is discussed in the article.

**Key words:** translation, idiomaticity, text, language, norm.
Английские переводы поэзии Р. М. Рильке в аспекте переводной множественности

Н. В. Вороневская
Северо-Восточный государственный университет (г. Магадан)

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы перевода поэзии Р. М. Рильке на английский язык в аспекте переводной множественности. Переводная множественность — важный фактор современной прак- тикологии стихотворного перевода, так как многие поэтические произведения не только переводятся на большое количество языков, но и многократно переводятся на один и тот же язык. Рецепция творчества Рильке в США и Великобритании имеет большую историю. В статье в качестве материала для анализа приводятся английские переводы лирического цикла “Сонеты к Орфею”.

Ключевые слова: Р. М. Рильке, английский язык, переводная множественность.

Многократное обращение переводчиков на различные языки мира к одному и тому же художественному произведению порождает явление переводной множественности и имеет своим результатом формирование центра переводческой аттракции, а все существующие пе-

References:

реводы данного литературного текста образуют поле переводимости данного аттракта. В каждой национальной литературе представлено определенное количество таких текстов.

Особое место среди наиболее часто переводимых немецких произведений занимает поэзия Р. М. Рильке (1875–1926). В США и Великобритании интерес к поэзии Рильке стал появляться еще при жизни поэта и с тех пор никогда не ослабевал. Особый интерес англоязычных переводчиков Рильке обращен к “Дуинским элегиям” и “Сонетам к Орфею” — поздней философской лирике поэта, сложной по мысли, форме и жанру. Достаточно сказать, что над переводами “Сонетов к Орфею” на английский язык работали более пятидесяти переводчиков. К настоящему моменту существует свыше двадцати полных переводов всех сонетов цикла.

В 1936 году перевод-открытие британца Дж. Б. Лейшмана заложил основы воссоздания “Сонетов к Орфею” в Великобритании и США. Этот перевод определил поиски путей, по которым впоследствии шла часть переводчиков этого цикла: представить англоязычному читателю все основные особенности оригинала не только на уровне содержания, но и на уровне формы.

Начало XXI века ознаменовалось значительным всплеском интереса американских переводчиков к творчеству Рильке. Практически ежегодно выходят в свет новые полные переводы “Сонетов к Орфею”. С начала 2000 года читателям Рильке в США стали доступны не менее семи полных переводов данного цикла.

Приведенная выше краткая хронология переводов “Сонетов к Орфею” на английский язык свидетельствует о неослабевающей переводческой активности относительно данного произведения и наглядно демонстрирует явление переводной множественности, которое предполагает существование нескольких переводов значимых художественных текстов конкретной культуры на один или более иностранные языки.

Проблема переводной множественности в отечественной науке о художественном переводе стала актуальной относительно недавно. Р. Р. Чайковский предлагает рассматривать явление переводной множественности в контексте переводной литературы как “третьей литературы”, которая занимает промежуточное место между иноязычной литературой и собственной литературой языка перевода [3, с. 188–198].

Мы рассматриваем переводную множественность как многоаспектную категорию переводоведения, одной из аспектов которой является политеткстуальность любого художественного произведения, так как в любом оригинале заложена возможность его перевода. Оригинал генерирует перевод, но индекс политеткстуальности может варьироваться в зависимости от различных факторов объективного и субъективного характера.
Проанализировав все имеющиеся в нашем распоряжении английские переводы “Сонетов к Орфею” и исходя из постулатов переводной множественности, сформулированных Р. Р. Чайковским, мы пришли к выводу, что, хотя “переводная множественность — это синонимика на уровне текста” [3, с. 188], но все изученные нами тексты-синонимы обладают различной степенью равнозначности в рамках отдельных фрагментов сонетов.

В подлиннике образно-понятийный мир, созданный автором, незыблем. Но в его переводах может наблюдаться некоторое несоответствие и / или изменение авторских понятий и образов, которое вызвано восприятием и толкованием оригинала разными переводчиками. На наш взгляд, особую трудность для переводчиков может представлять оригиналь, в котором есть имплицитная информация, содержащаяся в виде аллюзий из ранее созданных произведений данного автора. Такая информация может быть еще более специфичной, чем эксплицитная, так как она является частью всего творческого наследия писателя и может представлять определенную трудность для понимания не только для иноязычных читателей, но и для представителей культуры самого писателя. Неслучайно специфичной особенностью “Сонетов к Орфею” является наличие авторского комментария к отдельным сонетам цикла, который позволяет широкому кругу читателей лучше понять авторский замысел сонетов. При анализе переводов “Сонетов к Орфею” мы можем констатировать расширение или изменение образов, содержащих аллюзивную информацию, вызванное восприятием оригинала разными переводчиками.

Переводная множественность предполагает неизбежность повторов в существующих переводах. Что касается поэтического перевода, то это повторы стихотворных строк, рифм, а также других текстовых элементов. Сравнивая английские переводы “Сонетов к Орфею”, не согласиться с этим нельзя. Так, например, в текстах переводов нами были обнаружены почти стопроцентные совпадения при передаче ключевых слов оригинала. Это, прежде всего, касается таких слов, как “die Metamorphose” — “metamorphosis”, “die Rosenschale” — “bowl of roses”, “das Hiersein” — being here / being и др.

Говоря о неизбежности повторов переводческих решений, необходимо сказать и об одной из наиболее важных проблем в переводоведении, а именно о проблеме оптимальных переводческих решений. По мнению Л. К. Латышева, “оптимальный вариант перевода (оптимальное переводческое решение) — соотносительное понятие, подразумевающее наличие или возможность неких других, неоптимальных (худших) вариантов, на базе сопоставления с которыми и выявляется вариант оптимальный” [2, с. 253]. Как справедливо полагает Р. Р. Чайковский, “в поэтическом переводе некоторые фрагменты стиха могут иметь в языке перевода единственно верные в данном конкретном
случае эквиваленты, т. е. оптимальные переводные эквиваленты” [3, с. 194]. Примером такого оптимального решения может служить следующая строка из пятого сонета первой части “Сонетов к Орфею” в переводах тринадцати переводчиков: Errichteten keinen Denkstein. Laßt die Rose… — Erect no memorial. Let the rose… Варианты других рассмотренных нами переводов этого сонета свидетельствуют о том, что данный перевод может быть назван оптимальным, так как в его поисках двигались в том же направлении и другие переводчики: Erect no monument. But let the roses… (К. Ф. Макинтайр); Don’t lay a stone to his memory. The rose… (Д. Янг); Erect no gravestone to his memory; just… (Ст. Митчелл) и др.

Переводная множественность влечет за собой изменение статуса переводов “Сонетов к Орфею” на английский язык. Все опубликованные в разное время переводы неизбежно становятся текстами-конкурентами. Сравнивая их, можно обнаружить не только их слабые и сильные стороны, но и проследить некоторые тенденции и принципы поэтического перевода, которые присущи британским и американским школам перевода поэзии. Переводчики “Сонетов к Орфею” по-разному определяли цели своей работы, но все многообразие переводческих интерпретаций, на наш взгляд, сосредоточено между двумя полюсами переводческого труда: стремлением воссоздать не только содержание, но и форму оригинала, и создать поэтический перевод или пренебречь некоторыми элементами формы “Сонетов”, например рифмой, и выполнить перевод рифмованной поэзии прозой. Однако, несмотря на желание отдельных переводчиков жертвовать формой оригинала ради сохранения его содержания, подавляющее большинство переводчиков данного лирического цикла все же стремилось передать не только образы его сонетов, но и особенности их формы.

Е. В. Витковский справедливо полагает, что “переводная множественность подтверждает мысль о том, что в сфере художественного перевода принципы поступательного движения, законы прогресса не действуют [1, с. 10]. Применительно к “Сонетам к Орфею” можно сказать, что английский язык XX века, на который переводился немецкий оригинал, представляет собой развивающуюся, но в целом стабильную систему. Следовательно, все имеющиеся переводы можно оценивать с одних и тех же позиций. При этом можно обнаружить, что перевод-открытие Дж. Б. Лейшмана по многим параметрам (поэтическим, текстовым, языковым и в целом по уровню адекватности) значительно превосходит варианты, которые были созданы позже. Поэтому новый перевод не обязательно означает хороший перевод, а старый перевод означает устаревший или плохой, а факт переводной множественности является неоспоримым доказательством гениальности оригинала.
ENGLISH TRANSLATIONS
OF R. M. RILKE’S POETRY IN THE CONTEXT
OF TRANSLATION MULTIPLICITY

Natalia V. Voronevskaya
Assistant Professor, North-Eastern State University, Magadan, Russia;
email: nvoronevskaya@gmail.com

Abstract
The article is devoted to the examination of English translations of
R. M. Rilke’s “Sonnets to Orpheus” in the context of translation multiplicity. Translation multiplicity is an important factor of a modern practice
of poetic translation, because many poems are not only translated into
world languages, but also — retranslated into the same language. Since
1936 Rilke’s “Sonnets to Orpheus” have been translated by more than fifty
translators in the USA and Great Britain.

Key words: R. M. Rilke, the English language, translation multiplicity.

References:
mirovoy poezii v russkikh perevodaх XX veka. [Through the Russian Looking-Glass
The Verse of the Century — 2 The Anthology of World Poetry translated into Russian] M.:
vodov “Pantera” R. M. Rilke na 15 jazukov [The Inexhaustibility of the Original:
100 Translations of “The Panther” by R. M. Rilke into 15 languages]. Magadan:
Kords. 211 p.
Обучение приемам и трансформациям при переводе финансовых текстов

И. И. Воронцова
Российский государственный гуманитарный университет

Аннотация
Переход на международные стандарты финансовой и бухгалтерской отчетности и расширение внешнеэкономических контактов делают услугу по переводу финансовых документов все более востребованной. Одновременно, сложившаяся тенденция повышает требования к качеству обучения студентов-экономистов переводу профессионально-ориентированных текстов. Чтобы понять и интерпретировать англоязычный финансовый текст, студенту необходимы специальные фоновые знания, умение провести его переводческий анализ, выработать стратегию перевода, выбрать приёмы и методы перевода, использовать стандартные и искать оригинальные переводческие решения. Разнообразие финансовых терминов, аббревиатур и устойчивых словосочетаний требует от студента: 1) навыков работы с терминологией специализированной литературы и терминологическими словарями, 2) знания методов, языковых способов и приемов корректной передачи финансовой информации, 3) владения лексическими, грамматическими и стилистическими трансформациями, используемыми при переводе, с учетом особенностей ИЯ и ЯП. Рассматриваются проблемные вопросы перевода финансовых документов в соответствии с международными стандартами.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, этапы переводческой деятельности, приемы корректной передачи финансовой информации, трансформации.

Перевод профессионально-ориентированных текстов, используемых в процессе обучения студентов-экономистов, требует специальных фоновых знаний, умения провести переводческий анализ текста и создать собственную информационно-справочную базу, навыков работы с терминологией и составления терминологических словарей, знания языковых методов и приемов корректной передачи финансовой информации и владения трансформациями, применяемыми при переводе.

Ключевая роль рынка финансовых услуг, переход на единые стандарты бухгалтерского учета и использование МСФО обусловили повышение спроса на переводы разнообразных документов, связанных с показателями финансовой и статистической отчетности: годовых
отчетов компаний, отчетов о движении денежных средств, информации для акционеров.

Работа с финансовыми текстами относится к информативному (специальному) переводу, который требует предельно точного выражения мысли, достигаемого в первую очередь фокусным использованием терминологии. При переводе такого текста на первый план выходит знание предметной области.

Основные переводческие приемы, выявленные в процессе финансового перевода:

**Генерализация понятий:** The expansion of trade resulted in the rise in the foreign trade figures, with exports growing by 8%. — Расширение торговли привело к улучшению показателей по внешней торговле, причем экспорт возрос на 8%.

**Описательный перевод:** acid test — коэффициент мгновенной ликвидности; due diligence — комплексная юридическая и финансовая экспертиза, holding gain — доход от увеличения стоимости активов; stock option plan — программа льготного приобретения персоналом акций компании.

**Синтаксическое уподобление:** Non-US stakeholders in US companies demand the use of IFRS — Иностранные акционеры американских компаний требуют использования МСФО.

**Антонимический перевод:** Subsidiaries that were not previously included in the consolidated financial statements are to be consolidated… — Филиалы, которые ранее были исключены из консолидированных финансовых отчетностей, должны быть включены…

**Перевод сокращенных терминов**

Сокращенные термы способствуют повышению эффективности коммуникативной функции языка за счет “уплотнения информации”.

В экономической терминосистеме образование сокращенных терминов идет наиболее продуктивно с помощью аббревиации: AFC (average fixed cost — средние постоянные издержки), AR (average revenue — средний доход), L/C (letter of credit — аккредитив), P&L account, (отчет о прибылях и убытках), CFO (Chief Financial Officer — финансовый директор), EPS (Equity Proportional Sales — прибыль на акцию). В форме акронимов сокращенные экономические термины встречаются в незначительном количестве: BIS (Bank for International Settlement — банк для международных расчетов).

В финансовом английском языке рассматриваемых текстов присутствуют и акронимы: EBIT (earnings before interest and taxes — прибыль до уплаты процентов и налогов, ПДПН), EBITDA (Earnings before Interest, Taxation, Depreciation & Amortisation — прибыль до уплаты налогов, процентов, износа и амортизации, ПДПНИА). Возможны несколько способов передачи английских сокращений на ПЯ:
— Передача английского сокращения эквивалентным русским сокращением: IFRS (International Financial Reporting Standard) — МСФО (Международные Стандарты Финансовой Отчетности);
— Полное заимствование английского сокращения в латинских буквах при передаче номенклатурных обозначений, т.е., аббревиатуры оставлены на языке оригинала: GAAP (Generally Accepted Accounting Principles — общепринятые принципы бухучета — ОПБУ); EVM — earned value management — метод освоенного объема EVM;
— Транслитерация. The FIFO and LIFO methods — методы ФИФО и ЛИФО; FTSE (Financial Times Stock Exchange — индекс Лондонской фондовой биржи) — футси;
— Звуко-буквенное транскрибирование. IPO (Initial Public Offering — первичное предложение акций компании для публики) — АйПиО.
— Перевод полной формы. AC (Actual Cost — Фактические затраты).
— Перевод и транскрибирование. SWIFT (Society for Worldwide Interbank Financial Telecommunications) — Международная межбанковская электронная система платежей, СВИФТ.
— Перевод полной формы и создание на его основе русского сокращения: Financial Accounting Standards Board (FASB) — Комитет по стандартам финансового учета (КСФУ); International Accounting Standards Board (IASB) — Комитет по международным стандартам бухгалтерского учета (КМСФО); Securities and Exchange Commission (SEC) — Комиссия по ценным бумагам и биржам (КЦББ); Emerging Issues Task Force (EITF) — Рабочая группа по актуальным вопросам бухгалтерского учета (ГАВБУ).
— Описательный перевод английского сокращения обычно сводится к переводу корня сокращения с учетом микроконтекста: Vendor Specific Objective Evidence (VSOE) — тип учета доходов, используемый для амортизации и отложения доходов от продаж связанных продуктов.

Термины, используемые в переводимых текстах, можно определить в несколько групп:
— В структуру термина входит основа и/или один и более аффиксов: investor — инвестор; asset — актив; exclude–исключать; disclosure — раскрытие
— Термины, образованные путем сложения основ: consolidate — объединять; overlook — обозревать; foreseeable — обозримый.
— Термины, обозначающие типы компаний: cross-border иностранные; subsidiaries — дочерние; multinationals — международные; merger-and-acquisition — по слиянию и поглощению; public companies — государственные учреждения.
— Термины, относящиеся к инвестиционной деятельности: investment opportunities — инвестиционные возможности; securities — ценные бумаги; stakeholder — акционер.
— Термины, используемые при составлении финансовой отчетности: statement — отчет; assets — активы; liabilities — пассивы; revenue — доход; losses — убытки; gain — прибыли; income — доход.
— Термины, используемые для сравнения стандартов: revenue recognition — признание дохода; guidance — руководство; transaction — операция; measurement — измерение.
— Термиологические гнезда: tax — налог, пошлина, сбор, членские взносы, бремя, гнет, тяжесть, плата по счету, цена, обвинение — используется как основа для терминов, уточняющих характер налогового сбора: income tax — подоходный налог; land-tax — налог на землю; expenditure tax — налог на расходы; value-added tax — налог на добавленную стоимость.

Перевод пассивных конструкций
Рассматриваются три способа передачи пассивного залога (passive voice).
1. Перевод пассивного залога при помощи глагола “быть” и краткой формы причастия страдательного залога: The near-term use of IFRS in the United States by public companies will not be required… — В ближайшем будущем использование МСФО государственными учреждениями Соединенных Штатов не будет обязательным …
2. Перевод пассивного залога возвратным глаголом на “-ся / -сь”: Although US public companies will not be required to adopt IFRS in the foreseeable future, … — Хотя государственным учреждениям США не требуется переходить на МСФО в ближайшем будущем,… .
3. Перевод пассивного залога глаголом активного (действительного) залога, который стоит в форме 3 лица множественного числа и обладает неопределенно-личным значением: Under US GAAP, revenue recognition is based on fixed or determinable pricing criterion… — В соответствии с ОПБУ США, признание дохода основано на фиксированном или устанавливаемом показателе ценообразования…

Лексические и грамматические трансформации при переводе текста
Транслитерация: standard — стандарт, hierarchy — иерархия, outsourcing — аутсорсинг.
Добавление: industries — отрасли промышленности.
Калькирование: multiple-element–многоэлементный; direct debit–прямой дебит; temporary difference — временная разница; identifiable assets — идентифицируемые активы; valuation allowance — оценочный резерв; dilutive effect — эффект разводнения; translation risk — трансляционный риск.
In conclusion, it should be noted that, in addition to technical translation tools, it is necessary to teach students to use integrative background knowledge and intuition to adequately convey the realities of the original language.

**List of References:**


**Biographical Note:** Irina Igor'evna Vorontsova, PhD, associate professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; email: iravorontsova1@gmail.com

**Training Technique and Transformations in Translation of Financial Texts**

**Irina I. Vorontsova**

Associate Professor, PhD Philology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; email: iravorontsova1@gmail.com

**Abstract**

Transition to international standards of financial and accounting reporting forms along with expanding foreign economic contacts increasingly drives up the demand for translating financial instruments. Coincidently, the trend raises a quality threshold in training students of economics in translating professionally oriented texts.

To understand and interpret a financial text in English a student needs to obtain professional background knowledge, an ability to carry out its translation analysis, to develop a strategy for translation, to select the techniques and methods of translation, to use standard and look for the original translation solutions. The variety of financial terms, abbreviations and set expressions urges students to have a good command of 1) the terminology of specialized literature and terminology dictionaries, 2) correct language techniques, methods and manners of communicating financial information, 3) lexical, grammatical and stylistic transformations used in...
translation, taking into account the specific features of the source and the target languages. The article features the complexity of translating financial instruments in accordance with international standards.

**Key words:** professional competence, stages of translation, correct manners of communicating financial information, transformations.

**References:**
Изучение метаязыка как основы для терминологической рефлексии является важной методологической проблемой современного переводоведения, поскольку именно рефлексия профессионалов над своим языком обеспечивает коммуникативное взаимодействие в профессиональном сообществе, инициирует процесс проблематизации, стимулирует поиск решений проблем, оформляя их посредством адекватной терминологии.

Применяемый нами психосемантический метод, дающий эмпирический доступ к тем системам значений, которые определяют специфику взаимодействия субъекта с окружающим миром, является привлекательным для моделирования субъективной семантики, обусловленной профессиональной деятельностью человека, для выявления профессионально обусловленной категоризации. Преимущество психосемантического подхода в изучении языка профессии в том, что он “открывает уникальный доступ к тем слоям опыта, которые реально регулируют и оптимизируют взаимодействия субъекта с миром” [1, с. 404].

Данная работа продолжает цикл начатых нами исследований, направленных на выявление метаязыковых категорий профессиональной деятельности переводчика [2]. В настоящем исследовании, направленном на выявление основных систем значений, лежащих в основе оценки качества перевода, приняли участие 50 испытуемых (студентов 4-го и 5-го курсов отделения перевода ФИЯР МГУ им. М. В. Ломоносова). Респондентам предлагалось оценить качество перевода фрагмента художественного текста с английского языка на русский язык.

— Your Majesty, you must cross-examine this witness.
— “Well if I must, I must,” the King said with a melancholy air, and after folding his arms and frowning at the cook till his eyes were nearly out of sight [4].
— Надо подвергнуть ее допросу с пристрастием, ваше величество.
— Ну что ж, надо так надо, — сказал Король без особого энтузиазма. Он скрестил руки на груди, так страшно нахмурился, что глаза его превратились в черточки [3].

Объекты оценивались по специальному семантическому дифференциалу (СД), включающему 18 шкал, составленных антонимичными прилагательными, с 3-балльной градацией выраженности каждого качества. Кроме эмоционально-оценочных описаний (плохой — хороший) и собственно переводоведческих (эквивалентный — неэквивалентный, адекватный — неадекватный, репрезентативный — нерепрезентативный, буквальный — вольный), шкалы дифференциала содержали семантические характеристики (точный — неточный), функциональные (официальный — неофициальный, национальный — международный), формальные (лаконичный — громоздкий, экспрессивный — нейтральный) и временные (современный — устаревший) описания.
После первичной обработки полученных данных — перевода в семибалльную шкалу — был проведен расчет показателей описательной статистики, а также факторный анализ (метод главных компонент с Varimax-вращением), при помощи статистической программы “SPSS 17.0” для Windows.

Факторный анализ описаний по всей выборке для текста дал 6-факторное решение (дисперсия 70,7%). Первый фактор (15,2%) — это сочетание шкал: эквивалентный — незэквивалентный (0,688), буквальный — вольный (0,653), с одной стороны, и неполноценный — полноценный (–0,726), неточный — точный (–0,709) — с другой стороны. Данный фактор назван нами “эквивалентность”.

Второй фактор, получивший название “адекватность” (13,0%), составили шкалы: непонятный — понятный (–0,839), двусмысленный — однозначный (–0,714), неадекватный — адекватный (–0,674).

Третий фактор (12,9%), условно обозначенный как “стилевые особенности”, образуют шкалы: лаконичный — громоздкий (0,818), художественный — специальный (0,801).

Четвертый фактор (11,2%), названный нами как “функциональность”, составлен шкалами: официальный — неофициальный (–0,88), репрезентативный — нерепрезентативный (–0,594) и плохой — хороший (0,527).

Пятый фактор (10,6%), обозначенный условно как “воздействие”, представлен шкалами: экспрессивный — нейтральный (0,749), творческий — шаблонный (0,728), национальный — международный (0,568).

Шестой фактор (7,8%), получивший название “соответствие духу времени”, составили шкалы: современный — устаревший (0,877) и правильный — неправильный (0,509).

Полученные данные и их статистический анализ показали, что оценка качества перевода текста с английского языка на русский язык студентами-переводчиками отражает более высокую степень дифференцированности описаний текста (6 факторов) по сравнению с оценками переводчиков — представителей других профессиональных групп (4 фактора) [2]. Отметим, что факторы эквивалентности и адекватности, отражающие категории переводоведения, описывают наибольший процент дисперсии.

Сравнение степени внутригрупповой согласованности оценок показало, что студенты-переводчики проявили большее единодушие при оценке перевода по шкалам: адекватный — неадекватный, непонятный — понятный, современный — устаревший. Напротив, наибольший разброс показали шкалы: экспрессивный — нейтральный, точный — неточный, буквальный — вольный. Иными словами, студенты-переводчики как представители определенного профессионального сообщества имеют специфические семантические структуры оценивания качества передачи информации. Предполагается, что экспериментальное психосемантическое изучение метаязыковых
представлений о качестве перевода постепенно даст возможность описания не только отдельных категорий переводоведения, но и построения общей модели метаязыкового сознания, с учетом профессиональной специфики языковой личности и этапов ее развития.

Список литературы:

Сведения об авторе: Нелли Петровна Глинская, к.ф.н., доцент, факультет иностранных языков и регионоведения МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва; email: glinskaya_nelly@mail.ru

PSYCHOSEMANTIC ASSESSMENT OF TRANSLATION QUALITY BY STUDENTS-TRANSLATORS
Nelly P. Glinskaya
Associate Professor, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia;
email: glinskayanelly@mail.ru

Abstract
The article is devoted to the empirical research of psychosemantic assessment of translation quality by linguists-translators. The semantic differential, consisting of 18 connotative and denotative bipolar scales (bad — good, precise — vague, adequate — inadequate, representative — nonrepresentative, equivalent — unequivalent, etc.), has been developed with the aim to describe the quality of translation. The results of psychosemantic research on a group of 50 interviewees assessing the quality of the translation of literary text fragment from English into Russian have revealed a structure of six factors that statistically describe the complexity of professional semantic spaces and the underlying categories of contemporary translatology.

Keywords: translation quality, semantic differential, the categories of translatology, students-translators.
Способы перевода политических неологизмов
(на материале англо-американской прессы)

Д. К. Давлетшина
МГИМО МИД России

Аннотация
В результате быстро изменяющейся международной обстановки политические неологизмы активно входят в язык. При переводе неологизмов необходимо проанализировать их лексико-семантическую структуру, выявить способ образования. Неологизмами также можно считать уже существующие в языке термины, которые приобрели недавно новый смысл. Некоторые термины, вошедшие в русский язык, были переведены буквально. Наиболее распространенным способом перевода является описание — толкование английского термина, которое не должно быть слишком многословным. Переводчик должен прибегать к использованию экстралингвистических знаний и широкого контекста. Это повышает степень переводческой эквивалентности в плане воздействия на адресата. При подборе соответствующего аналога необходимо учитывать методы эвфемизации, распространенные среди американских официальных лиц в целях создания положительного имиджа США и их внешнеполитических действий.

Ключевые слова: способы образования, неологизмы, образованные с помощью слияния слов, описательный перевод-толкование и буквальный перевод, экстралингвистические аспекты, приобретение нового значения некоторыми словами.
В современном мире стремительно развивающихся событий мы становимся очевидцами новых международных политических явлений и реалий, которые неизбежно находят свое отражение в языке. Сегодня каждый, кто интересуется международными отношениями и политикой, сразу поймет термины, которые прочно вошли в русский язык: многополярный мир, глобализация, мультикультурализм. Сама семантика данных английских слов (multipolar world, globalization, multicultur alism) подсказала переводчикам правильный прием перевода на русский язык: калькирование и транслитерация. Однако возникшие относительно недавно такие понятия, как non-polarity, deglobalization, multilateralism могут озадачить начинающего переводчика, так как приемы калькирования или транскрипции в этих случаях явно неуместны, а словари пока не успели зафиксировать соответствующие эквиваленты. Термин “non-polarity” был впервые введен в 2008 г. Ричардом Хаасом, высокопоставленным американским дипломатом, возглавляющим ныне Совет по международным отношениям, в его статье “The Age of Nonpolarity”[6, с. 2]. Автор рассматривает новый миропорядок, в котором доминируют различные игроки, обладающие различными рычагами влияния.

Термин “deglobalization” употребляется как противоположность концепции глобализации в тех случаях, когда речь идет о процессе уменьшения взаимозависимости и ослаблении торгово-экономических и других связей между государствами [7, с. 3].


Одним из терминов, не имеющих устойчивого русского эквивалента, стал термин “G-Zero world”, где буква G служит для обозначения группы государств, как в G-7 [4, с. 78]. Учитывая экстралингвисти-
Том 2 | Секция 8

ческий аспект, понятие “G-Zero world” можно передать только путем объяснения: мировая система, где отсутствует группа стран-лидеров, отсутствие ведущей группировки стран в мире; либо дать более полный и обобщенный вариант перевода — вакуум власти в мировой политике, мировой порядок, в котором нет лидера.

Термин “peace enforcement” (буквально: “принуждение к миру”), образованный, как и его предшественники: peace — building, peace — keeping и peace — making путем соединения двух лексических единиц, возник после оккупации Ираком Кувейта и широко используется в рамках международных дискуссий по миротворческой тематике. Вполне понятно, что операции, описанные с помощью корня “мир”, воспринимаются в обществе как безопасные и не влекущие риска для жизни людей, так как подразумевают в основном дипломатические меры. Такие примеры эвфемизации в рамках “политической корректности” встречаются особенно часто в бюрократической фразеологии Пентагона, когда американские чиновники пытаются оправдать целесообразность действий США на международной арене [8, с. 352]. Эвфемизм “regime change”, который переводится буквально “смена режима”, был введен Дж. Бушем-младшим в начале 2002 г. для обозначения в завуалированной форме военной интервенции в целях смены правительства.

Наиболее распространенным идиоматическим выражением, использующимся в последнее время для обозначения наземных операций, стало “boots on the ground”, что буквально означает “сапоги на местности”. Американский политический обозреватель В. Сафири относит происхождение этой метафоры к футбольной тематике, однако в современном языке она переводится описательно: войска, введенные в зону конфликта; войска, участвующие в боевых действиях. Символичный термин boot или mud употреблялся еще во времена Корейской войны в значении “солдат”, когда для удержания позиций необходимо было введение войск [9, с. 2].

Еще один термин “peace dividend” вряд ли будет удовлетворять критериям переводческой эквивалентности в плане воздействия на адресата, если будет переведен буквально. Следуя определению в глюссарии терминов, используемых в области разрешения конфликтов и миротворчества, применимостью к периоду после окончания холодной войны его можно перевести описательно, как: “экономические выгоды в результате перенаправления финансовых средств с оборонительных на другие цели”.

Буквализм не оправдан в случае перевода неологизмов, образованных на основе слияния двух слов, например Obamamania (Obama +mania). Так, в преддверии избрания Обамы на пост президента население страны было охвачено восхищением Обамой [3, с. 197]. Obamaphobia (Obama + phobia) в какой-то степени противоположно по значению слову Obamamania. Наконец, термин Obamacare произо-
шел от слияния слов Obama + care, т. е. реформы Б. Обамы в области здравоохранения и защиты пациентов. Термины-бленды Obamunism, (Obama + communism / fascism) и Obamanomics (Obama + economics) имеют явную негативную окраску и были введены в употребление критиками внутренней политики Б. Обамы.
 Такими образом, при переводе неологизмов, отражающих современные политические реалии, важно использовать экстралингвистические аспекты. Самым распространенным способом перевода является подбор соответствующего аналога при помощи описания или толкования. При этом важно соблюдать критерии переводческой эквивалентности в плане воздействия на адресата.

Список литературы:
2. Крупнов В. Н. Практикум по переводу с английского языка на русский. М. : Высшая школа, 2005. 279 с.

Сведения об авторе: Диляра Константиновна Давлетшина, к.и.н., доцент, МГИМО МИД России, Москва, Россия; email: dilyara4mail@gmail.com

WAYS OF TRANSLATING POLITICAL NEOLOGISMS IN ENGLISH AND AMERICAN PRESS
Dilyara D. Davletshina
Associate Professor, MGIMO University, Russia; email: dilyara4mail@gmail.com

Abstract
Due to rapidly changing international environment the formation of neologisms is on the rise. When translating neologisms of politics it is
imperative to analyze their lexical and semantic structure as well as identify their formation. There is a category of neologisms in which the newness lies in the usage of the word. Some coinages were translated into Russian literally and are well understood as such. One of the common ways of translating is description or interpretation of a meaning which however should not be too wordy. Extralinguistic aspects should be considered to find an adequate translation equivalent. Euphemisms used by the US officials as part of politically correct language should also be rendered adequately.

**Key words:** ways of formation, blendings, descriptive interpretation vs. literal translation, extralinguistic aspects, acquiring of a new meaning by some words.

**References:**

Семиотическая когезия в субтитрированном кинофильме

И. Р. Зиязова
Нижневартовский государственный университет

Аннотация
Исследование посвящено семиотической когезии, реализующей взаимодействие семиотических систем субтитрированного кинофильма и содействующей процессу смыслоформирования кинотекста.
Переводной кинотекст — разновидность поликодового продукта — состоит из множества семиотических систем, переплетающихся между собой. Специфика поликодового текста заключается в степени соотношения вербалики / невербалики. Анализируются механизмы семиотической когезии. Как результат выявляются два вида механизмов: вербальные, среди которых дейксис является одним из наиболее часто применяемых в субтитрировании ввиду технических ограничений, и невербальные, т. е. графические способы когезии (прямое / курсивное начертания гарнитуры, цвет шрифта) и когезия на уровне пунктуации (применение знаков препинания в качестве текстосвязующих и смыслоразличительных субзнаков).

В качестве основных выводов исследования приводятся следующие положения: субтитры вплетаются в семиотическую структуру кинофильма посредством семиотической когезии; смысл субтитров формируется при синергетическом взаимодействии семиотических систем фильма; удачная семиотическая когезия способствует адекватному восприятию кинотекста реципиентом.

Ключевые слова: кинотекст, субтитрирование, семиотическая когезия, вербальные и невербальные знаки.

Являясь сложным семиотическим образованием, кинотекст передает единицы информации одновременно из разных источников-кодов: саундтрек (кинодиалог, просодические и экстралингвистические аспекты, естественные, технические звуки, музыка); видеоряд (диаге- зис фильма, парасемиотические явления, невербальные компоненты мультимодальной коммуникации). Субтитрированный кинотекст — еще более осложненная сущность в плане текстовосприятия и требует больших когнитивных усилий со стороны реципиента. Кинопросмотр характеризуется своей многозадачностью, т. е. подразумевает одновременное восприятие видео- и аудиорядов, считывание и восприятие перевода, осмысление полученных сообщений.

Основными критериями, определяющими текстуальность, считаются связность и цельность [1, с. 508]. Согласно М. А. Кронгаузу, понятие цельности означает единую функциональную направленность [5, с. 216]. Кинопродукт обладает имmanentным понятием целостности, в то время как субтитры находятся в комплементарном отношении к кинотексту. Верное интегрирование субтитров в многоомерность семиотических систем кинофильма реализует адекватное целостное восприятие произведения и обеспечивается посредством когезии.

Отличие лингвистической когезии от семиотической заключается в том, что когезия лингвистическая связывает между собой языковые элементы текста, тогда как когезия семиотическая — элементы разных
знаковых систем поликодового текста. Ученые Х. Диаз Синтас и А. Римейл определяют семиотическую когезию следующим образом:

“Intersemiotic cohesion in subtitling refers to the way it connects language directly to the soundtrack and to images on screen, making use of the information they supply to create a coherent linguistic-visual whole” [8, с. 171].

Межсемиотическая когезия в субтитрировании — связь субтитров с аудио- и видеорядом, которая обеспечивает лингвистически и визуально связное, единое целое [пер. наш. — И. З.].

Специфика поликодового текста заключается в том, что он актуализируется в многоуровневых отношениях между двумя кодовыми системами — вербальной и невербальной. Традиционно вербальный компонент выполнял конституирующую роль в процессе текстопорождения. Однако на рубеже XX–XXI вв. степень значимости невербалики существенно возросла. Взаимодействие вербального и невербального, степень их функциональности изучали Е. Е. Анисимова, В. Е. Чернявская, Е. В. Калённых и др. Связующую роль между компонентами играет когезия. Когезия в кинотексте может принимать различные формы знакового воплощения. Зачастую это связь между текстом и изображением. В качестве материала для исследования послужили транскрипт и русские субтитры к кинофильму “Убей своих любимых”. Ниже приведенный субтитр взят из сцены, где герой декламирует стихотворение, демонстрирует книгу, поясняет: “Генри Миллер”.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Henry Miller.</th>
<th>Генри Миллер.</th>
</tr>
</thead>
</table>

Смыслоформирование происходит благодаря синтагматической спаянности между субтитрами (стихотворение в предыдущих субтитрах, упоминание автора в последующих) и связности субтитров с видеорядом:

субтитры > субтитры > субтитры + видеоряд = смысл

Акустические компоненты также играют важную роль в ходе текстовосприятия. Приведен субтитр из сцены, где герой вслушивается в музыку.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Brahms?</th>
<th>Брамс?</th>
</tr>
</thead>
</table>

Его предположение “Брамс?” в субтитрах семиотически указывает на саундтрек. Формулу смыслоформирования можно привести в следующем виде:

субтитры + саундтрек = смысл

Дейксис, как средство когезии, также наблюдается в кинотексте. Ниже иллюстрируется хронотопический дейксис: местоименное наречие “здесь” указывает на локализацию сообщаемого факта и выступ-
При изолированном чтении субтитров невозможно соотнести дейктик с соответствующим ему денотатом.

Внимание привлекается и к тому факту, что когезия может осуществляться посредством графических средств. Частотным является курсивный шрифт, являющийся субзнаком. Н. Б. Мечковская определяет субзнаки как языковые / неязыковые элементы, не обладающие денотатом, функция которых заключается в обозначении определенных дифференциальных признаков [6, с. 27]. Курсив сигнализирует о том, что отрывок кинодиалога произносится персонажем / -ами, отсутствующими в видеоряде. В нижеприведенных субтитрах курсив указывает на новости, передаваемые по радио за кадром.

Курсив выступает в качестве своего рода связи между текстом и аудиальной частью кинофильма, тем самым обусловливая формирование смысла:

курсивные субтитры + аудиоряд = смысл

В следующем примере когезия прослеживается на уровне пунктуации, где знаки препинания приобретают важную смыслоразличительную функцию. При одновременном произношении высказываний двумя персонажами в субтитрах используется субзнак — тире, сигнализирующий о том, что одна строка субтитра — это высказывание, произносимое одним персонажем, вторая — другим.

Резюмируя, отметим следующее: текстуальность субтитрированного кинотекста обусловливаются семиотической спаянностью компонентов знаковых систем. Интеграция вербальных и невербальных компонентов формирует единое функционально завершенное целое. Текстосвязующие механизмы могут воплощаться в виде вербальных средств и невербальными графическими способами. Е. А. Колодина отмечает, что элементы кинофильма находятся в синергетических отношениях, следовательно, смысл субтитров формируется при синергетическом взаимодействии семиотических систем фильма [4].
SEMIO TIC COHESION IN A SUBTITLED FILM
Irina R. Ziyazova
Teacher, postgraduate student, Nizhnevartovsk State University, Russia;
email: irina_cloud@mail.ru

Abstract
The research studies semiotic cohesion that interconnects semiotic systems within a subtitled film and plays an important role in the meaning-making of a film text.

Subtitled filmic text as a type of multimodal texts integrates numerous semiotic modes. The peculiarity of multimodal texts lies in the degree of verbal/non-verbal correlation. The paper analyzes semiotic cohesive devices. Two types of devices are covered: verbal devices, with deixis as a very frequently applied one, and non-verbal ones, i.e. graphic devices (typefaces, coloured font) and punctuation devices (punctuation marks as linking and meaning-distinguishing sub-signs).

The conclusions drawn: subtitles entwine into filmic texture via semiotic cohesion; meaning-making of subtitles is formed due to synergetic interac-
tion of semiotic systems; thorough semiotic cohesion ensures recipient’s understanding of a film.

Key words: film text, subtitling, semiotic cohesion, verbal and non-verbal signs.

References:
различных моделей профессиональной переводческой компетенции позволяет сформулировать конкретные цели и содержание обучения переводу как профессиональной деятельности. Определение формы и критериев оценки профессиональной готовности студентов к переводческой деятельности является открытым вопросом в дидактике перевода. Как правило, объектом оценки выступает качество выполненного студентом перевода (оценивается текст как продукт деятельности). Эта оценка переносится и на определение уровня выработанных умений и навыков и готовности к применению их на практике, т. е. оценку сформированности переводческой компетенции.

**Ключевые слова:** перевод, компетентностный подход, переводческая компетенция, дидактика перевода, оценка.

Перевод является сложным видом коммуникативной деятельности, при которой переводчик выполняет важную социальную функцию посредника между двумя разнокультурными сообществами.

Несмотря на очевидную важную роль перевода в современном мире, переводческая деятельность зачастую воспринимается упрощенно, в то время как сами переводчики, по наблюдению М. Бейкер, еще не решили, является ли перевод ремеслом, искусством, профессией или бизнесом [2, с. 2].

Переводческая деятельность носит посреднический характер, так как перевод обеспечивает возможность общения людей, говорящих на разных языках. Перевод призван удовлетворить потребность общества в двуязычной коммуникации, приблизив ее к одноязычной в максимально возможной мере. В свете теории межкультурной коммуникации перевод рассматривается как средство межкультурной коммуникации, обеспечивающее не только языковое, но и межкультурное посредничество.

Для осуществления переводческой деятельности необходимо обла-дать переводческой компетенцией, под которой понимается ряд специфических умений, позволяющих определять деятельность как перевод. Соответственно, обучение переводу в вузе реализуется с применением компетентностного подхода, нацеленного на формирование личности, обладающей особыми компетенциями, особыми психическими свойствами и сознающей свой особый социальный статус.

Понятие переводческой компетенции (translation competence) подробно описывается в рамках разрабатываемых Советом Европы стандартов в области образования, а также в статьях российских и зарубежных специалистов.

В общем виде переводческую компетенцию можно охаракте-ризовать как систему знаний, умений и ценностных установок, необ-
ходимых для успешной переводческой деятельности. Переводческая компетенция включает ряд компонентов, основополагающим из которых признается лингвистический, подразумевающий знание двух или более языков. Данное утверждение оправдывает целесообразность обучения переводу в языковых вузах и на факультетах иностранных языков — трудно представить переводчика, не владеющего знаниями о системе, норме и узузе языка, о его словарном составе и грамматическом строе, о правилах использования единиц языка для построения речевых высказываний или не умеющего создавать тексты разного типа в соответствии с принятыми в данном языковом коллективе правилами. Указанные умения составляют языковой и текстообразующий компоненты переводческой компетенции по В. Н. Комиссарову [1, с. 325]. Однако знание иностранного языка не гарантирует высокого качества переводческой деятельности, хотя и является основной предпосылкой для перевода. Продолжая идею В. Н. Комиссарова, отметим, что профессиональная переводческая компетенция невозможна без коммуникативной (умение проецировать на высказывания в тексте оригинала инференциальные возможности рецепторов перевода, умение налаживать контакт с реципиентами) и технической (специфические знания, умения и навыки, необходимые для выполнения данного вида деятельности) составляющих, а также некоторых обязательных личностных характеристик [1, с. 325].

По аналогии с документом об уровнях владения иностранным языком — Common European Framework of Reference for Languages — разрабатываются проекты компетенции в области переводческой деятельности. Наибольшую известность получил проект European Master's in Translation [5], согласно которому переводческая компетенция включает в себя компетенцию оказания переводческих услуг, лингвистическую компетенцию, межкультурную компетенцию, информационную компетенцию, специальную компетенцию.

Европейский стандарт EN 15038 на оказание переводческих услуг [4] оказался первым документом, в котором определяются общие требования к поставщикам переводческих услуг, рассмотрены общие правила взаимодействия заказчика и поставщика переводческих услуг, порядок выполнения перевода и другие аспекты профессиональной переводческой деятельности. В контексте наших рассуждений необходимо отметить, что согласно стандарту переводческая компетенция указывается как одна из профессиональных компетенций переводчиков наравне с лингвистической и текстуальной компетенцией в исходном языке и языке перевода, исследовательско-информационной компетенцией, культурологической компетенцией и технической компетенцией.

Обобщив имеющиеся концепции, определим переводческую компетенцию как способность переводить тексты на высоком уровне, которая включает в себя способность видеть и оценивать проблемные
тексты, выбирать стратегию перевода согласно типу текста и организовывать текст согласно ожиданиям клиента. При этом переводчик должен обладать знаниями, умениями и навыками в таких видах деятельности, как исследовательская, информационная, культурная, техническая и лингвистическая.

Таким образом, в круг компетенций, необходимых для успешной переводческой деятельности, вводятся умения оказания переводческих услуг, связанные в большей степени не с процессом перевода текста, а с особенностями существующего рынка переводческих услуг. Данный факт позволяет задаться вопросом, что следует считать конечной целью обучения переводу в вузах — подготовку переводчиков (training translators) или поставщиков переводческих услуг (training translation service providers) [3].

Применение компетентностного подхода в подготовке переводчиков на практике требует разработки интегрированных программ обучения, развивающих различные компоненты переводческой компетенции, и включения в процесс обучения моделирования ситуации реальной профессиональной деятельности.

Нерешенным вопросом в дидактике перевода остается определение формы и критериев оценки профессиональной готовности студентов к переводческой деятельности. Традиционно объектом оценки выступает качество выполняемого студентом перевода. Проанализировав текст перевода как продукт переводческой деятельности, можно сделать определенные выводы об уровне выработанных студентом умений и навыков и готовности к применению их на практике. Помимо контрольных переводов оценку сформированности переводческой компетенции целесообразно осуществлять посредством таких видов работ, как выполнение групповых и парных проектов, участие в ролевых играх, ведение портфолио достижений и переводческих дневников [6, с. 285]. Переводческие портфолио и дневники также помогают студентам развивать навыки самоанализа, рефлексии своей деятельности и стимулируют потребность в постоянном профессиональном развитии.

Список литературы:
COMPETENCY-BASED APPROACH IN TRAINING
OF TRANSLATORS AT LANGUAGE UNIVERSITY
Irina I. Kashtanova
Associate Professor, Gumilyov Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia; email: irikashtanova@mail.ru

Abstract
In didactics translation is defined as a complex type of communication, a specialized type of knowledge, a socially significant activity. Translation teaching in higher education is realized with the help of a competency-based approach aimed at forming a personality that will have special competencies, mental capacities and realize the uniqueness of their social status. Considering various models of professional translation competence one can formulate specific objectives and content of teaching professional translation. Forms and criteria for assessment of students’ professional readiness for translation are an open question in translation didactics. As a rule, the quality of a student’s translation is the object of evaluation (text is evaluated as a product). This assessment is used to state the level of developed skills and willingness to use them in practice, i.e., to evaluate translation competence.

Key words: translation, competency-based approach, translation competence, translation didactics, assessment.

References:
Проблемы перевода неологизмов и реалий в политическом дискурсе Германии

А. Ю. Крашенинников, Е. В. Пивоварова
МГИМО МИД России

Аннотация
В статье рассматриваются проблемы перевода неологизмов и новых реалий в политическом дискурсе Германии, которые возникают в результате изменений различного характера в обществе. Известно, что словари отстают в регистрации новейших слов и значений на несколько лет. В эпоху массовой коммуникации появилась беспрецедентная возможность для развития и распространения новых слов и значений. Многие из них остаются неологизмами-однодневками, другие становятся частью словарного состава языка. В современной немецком языке можно выделить два основных типа лексики общественно-политического содержания: 1) новая лексика, ориентированная на проблемы международной политической жизни; 2) новая общественно-политическая лексика и фразеологизмы, ориентированные на немецкие реалии. Несомненно, для переводчиков данные лексические инновации представляют определенные трудности. В статье систематизируются аспекты, которые необходимо учитывать при переводе новых лексических единиц, и рассматриваются как общепринятые способы перевода неологизмов, так и точка зрения авторов на эту проблему.

Ключевые слова: неологизмы, политический дискурс, когнитивный аспект, перевод политических реалий, способы перевода.
А. Ю. Крашенинников, Е. В. Пивоварова

делает наибольший вклад в пополнение лексического состава языка переводом новыми словами и первым находит подходящие эквиваленты.

Хотя перевод неологизмов и реалий представляет практически одинаковые проблемы, и нередко они представляют собой единое целое, в своей работе мы решили отдельно рассмотреть эти два понятия в контексте “трудности перевода”.

Реалии описывают специфические для определенной культуры предметы, явления и действия, из чего следует, что они фактически являются частью набора знаний данной культурно-языковой общности, поддаются в ее пределах четкому определению, а их названия постоянно используются в процессе общения. Если приемет не знаком с описываемыми явлениями, то эта разница культуры превращается в барьер для понимания. Поэтому при передаче реалий важно сделать обозначаемые ими понятия доступными для понимания на ментальном уровне и обеспечить возможность их использования в коммуникации, не подвергая при этом значительной модификации систему знаний ПЯ. То есть перевод реалий должен быть удачным и с коммуникативной, и с когнитивной точки зрения и предполагает передачу в ПЯ всего коннотативного аспекта лексической единицы ИЯ. Поэтому перевод реалий требует высокой лингвострановедческой компетенции переводчика.

Важно знать, о каком жанре и типе текста идет речь, какой группе читателей либо слушателей он адресован, обладает ли данная аудитория соответствующими фоновыми знаниями.

Под неологизмами понимаются лексические единицы, появляющиеся в языке в определенный период времени и употребляемые членами того или иного языкового коллектива. В итоге данные слова фиксируются словарями, кодифицирующими словарный состав данного языка. Характерной чертой неологизмов является восприятие их носителями как новшеств в течение определенного хронологического промежутка. Какие лексические единицы (все еще) являются неологизмами, зависит от того, на какой момент рассматривается и исследуется словарный состав языка. Наряду со стандартными словарями общей лексики, охватывающими, в том числе, и неологизмы, существуют специальные словари, включающие исключительно новообразования в современном языке.

Различают следующие типы неологизмов:
— лексические неологизмы появляются в языке с возникновением новых реалий в жизни общества (например, PEGIDA);
— семантические неологизмы — это широко известные старые слова из активного запаса лексики языка, которые получили новое значение или оттенок значения (например, Wende).

Таким образом, ряд вышеназванных синонимов характеризует концепт Wende с разных сторон. Die Wende имеет прототипическое значение как знак данной реалии.

В актуальном политическом дискурсе Германии можно выделить два основных тематических пласта: 1) новая лексика, ориентированная на проблемы международной политической жизни; 2) новая общественно-политическая лексика и фразеология, ориентированная на немецкие реалии.

Следует отметить, что существует определенная тактика подбора эквивалента для новой лексической единицы или реалии, которой пользуются переводчики.

1. Понимание значения неологизма на основе контекста и анализа его структуры.

Необходимо проанализировать структуру неологизма, способ его образования, внимательно изучить контекст, в котором употребляется слово, воспользовавшись источниками в интернете или в справочной литературе, найти примеры использования нового слова. Чтобы правильно понять значение неологизма, необходимо прибегать к помощи пояснений, комментариев, нередко вскрывая не только содержание понятия, но и внутреннюю форму нового слова, прояснив отношения между его компонентами.

2. При переводе политических неологизмов стоит учесть когнитивный аспект возникновения данного нового слова, так как каждая лексема содержит фрейм знаний, ситуации, которая легла в основу ее образования.

Важным при рассмотрении нового слова является факт информативности неологизмов: в одних лексических единицах более информативен концепт в когнитивном понимании, в других более важным и актуальным является лингвокультурологический аспект. Культурологическая информация, заложенная в слове, помогает восстановить ход многих социально-исторических событий.

3. Выбор способа перевода неологизма или реалии. При подборе эквивалента важным является его соответствие нормам и правилам языка перевода в максимальной степени.

Существуют следующие общепринятые способы перевода неологизмов:

1) подбор соответствующего аналога на немецком языке (метод аналогии);
2) транскрипция / транслитерация;
3) калькирование (метод калькирования).
Рассмотрим следующие примеры способов перевода новых политических реалей и неологизмов.

**Транскрипция:**
PEGIDA — ПЕГИДА.

**Калькирование:**
Ostermärsche — пасхальные марши;  
Große Koalition — большая коалиция;  
die Volkspartei — народная партия.

**Приближенный перевод, т. е. перевод при помощи аналогии:**
Schwarz-Gelb — консервативно-либеральное правительство;  

**Замена реалии ИЯ на реалию ПЯ:**
der Mindestlohn — МРОТ;  
die Kita — продленка.

**Генерализация или гипонимический перевод:**
Hartz IV — пособие по безработице;  
der Berliner Benderblock — Министерство обороны ФРГ.

**Описательный перевод:**
das Aschermittwochtreffen — традиционные собрания региональных и местных отделений ведущих политических партий ФРГ (проводимые в самом начале Великого поста, за полтора месяца до Пасхи).

**Деидоматизация:**
schwarze Fürsten — премьер-министры земель от блока ХДС / ХСС.

Отдельно стоит уделить внимание переводу реалий и неологизмов, представляющих собой характерные для системы немецкого языка сложные слова, поскольку составные элементы данных слов не всегда передают полный смысл всей лексической единицы. При переводе необходимо “развернуть” данное понятие. Например:
der Atomstreit — der Streit um die Entwicklung des (iranischen oder nordkoreanischen) Atomprogramms — спор (дискуссии) по поводу разработки ядерной программы Ирана или Северной Кореи;  
die Quotendebatte — Debatte über die gesetzlich festgelegte Frauenquote in den Aufsichtsräten der börsennotierten Großkonzerne — дебаты по поводу определения закрепленной законом “женской” квоты в наблюдательных советах крупных концернах, зарегистрированных на бирже.

В заключение отметим, что при выборе того или иного эквивалента следует учитывать такие немаловажные факторы, как личность переводчика, его опыт и интеллект, так как, чтобы быть в курсе современных языковых тенденций, переводчик должен заниматься изучением новых пополнений словарного состава языка, приобретая новые знания, источниками которых являются именно неологизмы и новые реалии.
TRANSLATION PROBLEMS
OF NEOLOGISMS AND POLITICAL SPECIFIC CONCEPTS
IN THE GERMAN POLITICAL DISCOURSE

Dr. Elena V. Pivovarova
Associate Professor, MGIMO University, Moscow, Russia;
email: epivovarova@mail.ru

Aleksey Y. Krasheninnikov
Senior Lecturer, MGIMO University, Moscow, Russia;
email: akrasch@rambler.ru

Abstract
The article deals with the difficulties in translating neologisms and new specific concepts in German political discourse. These new words appear as a consequence of various changes in the society. It is clear that dictionaries register new words and meanings many years after their appearance. In the epoch of mass communication there is an unparalleled opportunity for development and expansion of new words and meanings. Many of them are short-lived words, others become part of the language.

It is possible to determine two main types of political vocabulary items in the modern German language: 1) new words describing problems of modern international political life; 2) new political words and phraseological units describing German political specific concepts. There is no doubt that these lexical innovations present certain challenges for translators. This article focuses on the aspects that should be taken into account in the process of translating new words; both generally accepted methods of neologisms translation and the standpoint of the authors are reviewed.

Key words: neologisms, political discourse, cognitive aspect, specific concepts translation, translation methods.
Социокультурный аспект “безумия” в романах В. Скотта о Средневековье: трудности перевода на русский язык

Т. Г. Лазарева
КургANSкий государственный университет

Аннотация
На протяжении всего XVIII в. и даже в XIX в. историческая наука рассматривала идеалы рыцарей и Крестовые походы как проявление внезапно охватившей народы Европы эпидемии безумия. В романах о Средневековье Скотт предлагает рассматривать поведение рыцарей исходя из нравов и обычаев эпохи, из их морального кодекса. Все разнообразие словаря “безумий” в его произведениях теряется при переводе на русский язык, что влечет за собой и потерю значительного числа заложенных в них смыслов.

Ключевые слова: социокультурный аспект, “безумие”, Средневековье, роман.

В российской филологической науке романы Вальтера Скотта отнесены к категории хорошо исследованного материала. Тем не менее работа с текстами его романов о Средневековье (на языке оригинала) позволяет обнаружить утерянные при переводах смысли и идеи, заложенные автором.

Наследуя многие идеи просветителей, Скотт, однако, часто спорит с ними. Так, например, рыцарские авантюры и Крестовые походы Средневековья просветители отнесли в область крайнего “неразумия” и даже “безумия” (madness) [3, c. 14; 2, c. 90–91].

Скотт отказался однозначно расценивать этот исторический феномен исключительно как “безумие”. Он не называет рыцарские “авантюры” (adventures) безумием, но признает их “безрассудный и опасный характер” (the hare-brained and adventurous character), который “притуплял чувство опасности у королей, князей, знати, и они
бросали в Палестину армию за армией в соответствии с истинным духом Рыцарства” [10, с. 202]. Лишь не понимающий социокультурный характер этого феномена персонаж отнесет его в сферу “безумия”. Так, по мнению султана Саладина, та одержимость (possession), с которой целые армии крестоносцев стремятся захватить пустую гробницу, имеет все признаки сумасшествия (insanity) [12, с. 19].


Согласно Толковому словарю Владимира Даля, безумие / безумство — это “отсутствие, недостаток, бедность ума; малодушие, сумасшествие, помешательство; тупость, глупость; сумасбродство, шалость, дурь; нерассудительность, безрассудство” [1, с. 77]. Современный словарь русского языка определяет это слово еще более категорично: безумие — это, во-первых, сумасшествие; во-вторых, крайнее безрассудство. И лишь в форме прилагательного (“безумный”) появляется значение, отнесенное исключительно к религиозной сфере: “отличающийся крайней степенью проявления чего-либо” [7, с. 76].

Из всех использованных Скоттом лексем русскому слову “безумие” будет соответствовать только “insanity”, но именно его романист стремится избежать. Он употребляет существительное в каждом романе всего лишь раз и всегда в сочетании с фразами “некоторые симптомы” или “может показаться”.

Центральной лексемой, открывающей указанную тему в творчестве Скотта, является лексема zeal, употребляемая в “Эссе о рыцарстве” (1818) для характеристики настроений, двигавших европейских воинов на Восток.

В первом романе о европейском Средневековье “Айвенго” (1819) тема религиозного рвения (zeal) почти не звучит. Одним из лейтмотивов повествования становится безрассудство (harebrained) двух главных героев романа — короля Ричарда I и рыцаря Айвенго. Однако их поведение, как не устает объяснять Скотт, диктовалось нравами и обычаями эпохи.

Тема безумия (в русском переводе) или, скорее, эмоционального возбуждения (fervour) и одержимости (frenzy) — в оригинале, звучит открыто лишь в связи с двумя образами: старухи Ульрики и рыцаря-тамплиера Бриана де Буагильбера. Несмотря на совершенно дикие поступки саксонки Ульрики, Скотт не называет ее сумасшедшей. Все определения и сравнения, звучащие в ее адрес, исходят от умирающего рыцаря, который когда-то уничтожил ее семью: “саксонская кол-

В образе Бриана де Буагильбера, грозного храмовника, проявляется другой аспект темы “безумия” — неспособность или нежелание справляться со своими страстями. В разговоре с Ревеккой тамплиер сам называет свои чувства “безумными порывами” (frantic attempts) и “безумие, бешенство, неистовство” (frenzy) [11, c. 276]. А девушка определяет их как licentious passion [Ibid.]. Тем не менее такая одержимость красавицей “не своего круга” рассматривается другими рыцарями исключительно как результат колдовства (The victim of her witcheries) [11, c. 227].

Как вариант, frenzy при переводе на русский язык вместо “безумия” превращается в “бредни”: по мнению сарацина, рассказы о по- двигах во имя любви к женщине — это “бредни от западных воинов” [6, c. 31–32]. Из контекста русского перевода, однако, читатель может понять, что имеются в виду “выдумки, фантазии, сказки”. Однако в оригинале мы читаем: “I have heard of this frenzy among the warriors of the West”, said the Emir [12, c. 31]. Иными словами, Эмир сообщает, что слышал о тех безумствах / безрассудных подвигах, которые совершает западные воины во имя своих дам. Перевод лексемы frenzy как “бредни” кардинально изменяет и смысл текста, и контекст и смещает акценты в восприятии культурной парадигмы.

В своем понимании “безумия” Скотт следует за идеями ученых второй половины XVIII в. В эпоху Просвещения тема безумия увязывается со злой волей человека, его этической ошибкой [8, c. 508; 9]. Поскольку люди, лишенные рассудка, находятся за гранью понятия “человек”, они исключались из общества разумных людей и содержались, как дикие звери [4].

Несмотря на большое разнообразие лексем, означающих возбуждение, Скотт никогда не выводит своего персонажа за рамки существования в социуме. Так, самый “сумасшедший” из всех средневековых образов Скотта — отшельник-монах Теодорик Энгадийский (Theodorick of Engaddi) — интересен тем, что безумным его считает лишь один персонаж — рыцарь Кеннет, увидевший отшельника впервые. Султан Саладин, знающий его давно, приписывает его возбуждение (frenzy) лишь религиозной нетерпимости. По мнению сарацина, старец “не хуже других святых” (“Not the worse saint”) [12, c. 31].

Блок существительных, означающих ту или иную степень его возбуждения, не столько дополняется, сколько заменяется блоком прилагательных: wild, furious, fierce, wayward, reckless, frantic. Они
подчеркивают или дополняют эмоциональную составляющую “недоадекватного поведения”. При синонимичности большинства представленных прилагательных почти все они переведены на русский язык одним словом — “безумный”.

Таким образом, унификация перевода разных лексем одного синонимического ряда приводит не просто к смещению смыслов в социокультурной картине эпохи, но к искажению интенций автора при ее создании. Согласно русскому переводу, Скотт развивает идеи просветителей о “безумии” рыцарского поведения и Крестовых походов. Однако в оригинальном тексте он реабилитирует сословие рыцарей, объясняя своим читателям природу рыцарских идеалов и чувства, которые ими двигали.

Список литературы:
SOCIO-CULTURAL ASPECT OF “BEING MAD”
IN WALTER SCOTT’S ROMANCES ON MIDDLE AGES:
SOME ASPECTS OF TRANSLATION INTO RUSSIAN
Tatiana G. Lazareva
Associate Professor at Kurgan State University; email: lazarevat@mail.ru

Abstract
During the XVIII and the first half of the XIX centuries historians considered knighthood and Crusades wars as a sudden epidemic of madness overtaking the whole Europe. In his romances on Middle Ages Scott suggests to look at the behavior of the knights taking into account customs and manners of the age as well as the Code of Knighthood. In his descriptions of behavior Scott uses most of the English words showing different grades of his characters “being mad”. The diversity of the “madness” vocabulary in Scott’s romances is very often lost in Russian translations and as the result the rich variety of characters’ feelings, emotions, passions and reasons of behavior is also lost for the Russian readers.

Key-words: socio-cultural aspect, “being mad”, Middle Ages, Romance.

References:

Культурная (само)идентификация переводчика и требования к переводу

Е. М. Масленникова
Тверской государственный университет

Аннотация
Интеркультурная специфика переводческой деятельности имеет ряд ограничений: переводчик взаимодействует с оригиналом одновременно как его первичный читатель-адресат и как адресант, “заменяющий” автора. Идентичность — явление динамическое, ее характеристики приписываются ей членами той группы, которые считаются или самоидентифицируют себя с ней. Культурная (само) идентификация индивида как члена социума включает знание о том, что стоит за определенными понятиями и традициями, связанными с данными понятиями. Культурная близость или культурная идентичность складывается в случае общего опыта и историко-культурного наследия. На деятельность переводчика влияют внешние факторы: задача и условия коммуникации, социальный заказ и условия его выполнения, стилистические и эстетические требования.

*1 Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 14–04–00554 (“Русская литература в современном мире: перевод как восприятие и восприятие перевода”).*
Ключевые слова: перевод, требования к переводу / переводчику.

Художественный текст не самодостаточен и требует обращения к контексту, поэтому интерпретация зависит от фона знаний и ожиданий, имеющихся у читателя. Т. Элиот [7] считает, что понимание “чужой” культуры предполагает потерю или разрыв связей со “своей” культурой, так как культура — это не просто набор “культурных” компонентов, а в значительной степени образ жизни, поэтому культура связана с самоидентификацией индивида как члена социума.

Интегрированность действий переводчика как активного читателя-интерпретатора по опредмечиванию смыслов предполагает выбор средств, приемов и стратегий, необходимых для воссоздания системы вербальных и невербальных составляющих текста. С одной стороны, переводчик должен ориентироваться на текст оригинала, но, с другой стороны, его деятельностью управляет социальный контекст, который задает его работе соответствующий уровень эквивалентности.

Переводческая работа предполагает активацию всех языковых уровней, потому что выбор формы передачи реалий и имен собственных может быть связан со сложившейся традицией. При описании национального костюма няни Татьяны, облаченной в платок и длинную телогрейку, один из первых переводчиков романа в стихах “Евгений Онегин” А. С. Пушкина на английский язык Г. Сполдинг попытался преодолеть языковые ограничения, поскольку для реалии телогрейка нет точного соответствия в английском языке и культуре. Г. Сполдинг подчеркивает, что этот предмет русского быта незнаком в Европе (“It is thus that I am compelled to render a female garment not known, so far as I am aware, to Western Europe”). Передав телогрейку как ample gown, он приводит форму doushegreika в комментарии, объясняя ее как warmer of the soul (буквально “утеплитель души”) и через французское выражение chauffeurette de l’ame. Г. Сполдинг замечает, что этот предмет одежды, напоминающий pelisse “длинная мантилья; женская шубка”, носят поверх сарафана (over the sarafan): “It is called by the natives ’doushegreika,’ that is to say, ’warmer of the soul’ — in French, chauffeurette de l’ame. It is a species of thick pelisse worn over the ‘sarafan,’ or gown”. В своих комментариях к пушкинскому роману В. В. Набоков называет подобное описание телогрейки Г. Сполдингом неточным и подчеркивает, что этот предмет национальной одежды не похож на домашнюю одежду, представленную на картинах голландских мастеров, с которыми, вероятно, знаком англоязычный читатель.

Основная цель переводческой деятельности состоит в том, чтобы:
— ознакомить вторичного читателя с иноязычным текстом как с фактом мировой и / или национальной литературы [5; 6];
— воспроизвести и сохранить текст в новой системе с помощью соответствующих языковых средств [4];
— добиться для перевода достижения эстетического воздействия на вторичного читателя из системы переведущего языка и культуры, равного воздействию, оказываемому оригиналом на “своего” читателя [2];
— добиться сохранения коммуникативного эффекта как коммуникативной функции оригинала [3].

Процесс перевода находится под воздействием многочисленных культурно-детерминируемых и социальных факторов и предполагает активное деятельностное начало. Две контактирующие культуры вступают в отношения дополнительности. По аналогии с фокусным пространством дискурса (см. [1]) возможно говорить о фокусном лингвокультурном пространстве, внутри которого существует и действует индивид, отбирающий соответствующие средства, стратегии и правила относительно ситуации, поэтому в переводах на русский язык экцентричные герои лимериков Э. Лира обычно сидят на берёзах:

There was an Old Man of Dundee,  Истощённый старик из Мендозы
Who frequented the top of a tree…   Отдыхал на вершине берёзы…
E. Lear. A Book of Nonsense
(Перевод М. Фрейдкина)

Поликультурный характер текстовой коммуникации предполагает активное обращение к социокультурным знаниям, когда необходимо учитывать: 1) языковые, речевые, коммуникативно-стилистические нормы; 2) ситуацию общения относительно культур исходного языка и принимающего языка; 3) правила речевого этикета и модели поведения.

Выбор стратегий понимания и интерпретирования предопределяется интерпретационным диапазоном художественного текста и тесно связан с контекстуальными параметрами: оба текста — первичный оригинал и виртуальный опосредованный перевод — соответствуют заданной автором и переводчиком как квазиавтором коммуникативной ситуации, а также коммуникативным установкам. Одним из условий прочтения смыслообразующих контекстов культуры является знакомство с общим культурно-историческим фоном эпохи. Ориентация на вторичного читателя и сложившуюся культурно-языковую ситуацию в системе переводящего языка предполагает адаптацию, так как нетекстовый фон переводческой деятельности образован соотношением “исходной” и “своей” культур, (не)осознаваемой самим переводчиком.

На самоопределение переводчика как первичного читателя по отношению к оригиналу как к исходному прототексту и к собственному вторичному (опосредованному) тексту перевода в значительной степени влияют следующие факторы: культурно-исторические традиции, литературные вкусы и предпочтения, этические и эстетические требования и т.д., свойственные эпохе, литературному направлению либо разделяе-
мые непосредственно самим переводчиком. Кроме этого, возрастает роль включаемых в фоновое знание культурных знаков и культурных маркеров, (не)знакомство с которыми предопределяет направление вербализации текстовых смыслов, заданных явно и неявно.

**Список литературы:**

**Сведения об авторе:** Масленникова Евгения Михайловна, к.ф.н., доцент, Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия; email: e-maslennikova@inbox.ru

**TRANSLATORS’ CULTURAL IDENTIFICATION OF AND REQUIREMENTS FOR TRANSLATION**
Evgeniya M. Maslennikova
Associate Professor of the English Language Chair at the Faculty of Foreign Languages and International Communication, Tver State University, Tver, Russia; email: e-maslennikova@inbox.ru

**Abstract**
Intercultural specificity of translation has several of limitations: translators find themselves simultaneously in two cultures and start ‘living’ within the primary culture and the secondary culture. Translators interact with the source text not only as primary readers pretending at the same time that they are replacing the author. Identity is a dynamic phenomenon: its characteristics are attributed by members of that group who are considered to belong to it. Cultural identity of an individual includes background knowledge and understanding of what is there behind certain notions and traditions. Cultural affinity or identity arises in the case of shared experience and
common historical and cultural heritage. Translators’ activities are affected by external factors (e. g. conditions of communication, social demands and means how to meet them, stylistic and aesthetic requirements, etc.).

**Key words:** translation, requirements for translations and translators.

**References:**

**Проблемы перевода адверbialных интенсификаторов на материале корпуса политических тестов**

В. И. Мельник
Санкт-Петербургский государственный университет

**Аннотация**
Настоящая статья посвящена переводоведческому исследованию адверbialных интенсификаторов, проводимому на материале политических текстов с использованием корпусных технологий. Данная категория широко представлена в языке ввиду большой сочетаемости наречий-интенсификаторов с опорным словом, что позволяет образовывать различные речевые комбинации. Усилиательные наречия получили широкое распространение и в политическом дискурсе, где адресант использует их для актуализации передаваемого сообщения и достижения своих коммуникативных намерений. В статье предла-
гается использовать параллельный корпус текстов для проведения исследования в области перевода интенсификаторов. Выделяется несколько основных проблем при переводе изучаемого класса с русского на английский язык, среди которых можно отметить: опущение интенсификатора, немотивированное добавление интенсификатора, использование при переводе интенсификатора со сниженной / повышенной степенью интенсификации, использование при переводе деинтенсифицирующего эквивалента. В статье дается характеристика случаев с некорректным переводом адвербиональных интенсификаторов, а также предлагаются альтернативные варианты перевода.

Ключевые слова: адвербиональный интенсификатор, перевод интенсификаторов, политический дискурс, параллельный корпус текстов.

Прежде всего, необходимо отметить, что интенсификация является очень распространенным языковым феноменом. Она удовлетворяет основную потребность человека в акцентировании внимания на какой-либо вещи. Адресант опирается на средства интенсификации в речи, для того чтобы подчеркнуть значение своего высказывания. Более того, человеку свойственно характеризовать окружающий мир, используя многостепенную шкалу ценностей [1]. Для усиления значения в речи используются слова-усилители, которые называются интенсификаторами.

С терминологической точки зрения понятие "интенсификатор" используется в настоящей статье синонимично понятию усиительного наречия или наречия степени. Примерами подобного явления в современном английском языке могут выступать следующие единицы: completely, really, utterly, в русском — крайне, весьма, чрезвычайно. Отмечается, что само явление интенсификации удовлетворяет основную потребность человека в акцентировании внимания на каком-либо предмете. К. М. Суворина отмечает, что интенсификаторы представляют собой "функціональные слова, лишенные конкретно-гого предметно-логического значения, семантика которых носит абстрактный характер и заключается в выражении большей по сравнению с нормой степени признака, обозначаемого знаменательным словом, которому интенсификатор подчинен" [2, с. 7]. Под знаменательным словом в лингвистической литературе может также пониматься опорное слово. Характерной чертой интенсификаторов, помимо их усиительного эффекта на опорное слово, является их неограниченная сочетаемость в речи, что позволяет составлять различные речевые комбинации. Адвербиональные интенсификаторы занимают определенное место на так называемой шкале интенсивности, где они всегда располагаются выше нейтрального уровня. У большинства усиительных наречий происходит потеря основного лексического
значения, или делексикализация. Так, при использовании подобных единиц внимание слушающего направлено не столько на буквальное значение интенсификатора, сколько на актуализацию той идеи, которую хочет донести говорящий.

Интенсификаторы играют важную роль не только в повседневном дискурсе, но также и в политическом дискурсе. Использование данной категории позволяет актуализировать коммуникативное намерение оратора, выразить большую или меньшую по сравнению с нормой степень признака опорного слова, а также служит для достижения прагматических целей. Как отмечает Е. М. Вольф, “прагматической целью оценок с интенсификацией является стремление сделать высказывание более убедительным для собеседника и усилить его перлокутивный эффект — изменение эмоционального состояния адресата” [3, с. 111].

Интенсификаторы являются важной категорией, исследуемой при переводе. Исследования в этом области велись на англо-итальянской [4] и англо-арабской языковых парах [5]. Данная категория представляет сложный и объемный семантико-функциональный класс, исследование которого, с точки зрения переводоведения, следует проводить с применением корпусных технологий. Корпус текстов является большим массивом данных, предназначенным для выявления, отбора и систематизации необходимых данных. В настоящей статье для исследования интенсификаторов используется параллельный корпус текстов.

Параллельный (переводческий) корпус текстов состоит из текстов на языке оригинала и соответствующих им текстов на языке перевода [6]. Использованный параллельный корпус имеет русско-английское направление перевода. Применение параллельного корпуса является полезным для выявления закономерностей перевода интенсификаторов. При использовании статистических данных было отмечено, что чем устойчивее структура адверbialного словосочетания, тем более точным является его перевод. Такие словосочетания, как высоко оцениваем, глубоко сожалеем, глубоко озабочены, имеют при переводе эквиваленты, передающие схожие семантико-прагматические функции: highly appreciate, deeply regret, deeply concerned.

К проблемам перевода интенсификаторов следует отнести следующие случаи:

1. Опущение интенсификатора.

“Конфликты, которые, к сожалению, не утихают, а продолжают множиться, отрывают усилия и самих африканских стран, и международного сообщества от крайне актуальных задач социально-экономического развития”.

But the conflicts, which unfortunately continue to multiply, rather than abate, tear the efforts of the African countries themselves as well as the international community away from the urgent tasks of economic and social development.
Использование интенсификатора крайне акцентирует внимание адресата коммуникации на опорном слове актуальных. Его опущение при переводе приводит к меньшей степени актуализации высказывания и, следовательно, к не вполне корректному переводу.

2. Немотивированное добавление интенсификатора.
“Наша позиция здесь проста: речь идет о наших союзниках, у нас с ними есть разветвленная договорно-правовая база, начиная от обеспечения безопасности, охраны границ, и до экономического сотрудничества, решения социальных вопросов”.

Our position here is utterly simple: we are talking about our allies; we have a ramified legal framework with them, ranging from security and border protection to economic cooperation and the tackling of social issues.

В данном случае при переводе был немотивированно добавлен интенсификатор utterly, что говорит о ложной передаче актуализированной информации при переводе. Немотивированное использование интенсификаторов при переводе может создать у адресата прагматически некорректное представление о передаваемом факте.

3. Использование при переводе интенсификатора со сниженной / повышенной степенью интенсификации.
“Мы запомнили Посла Ю. М. Воронцова как человека, представляющего собой образец дипломата, пламенного патриота, высокого профессионала, беззаветно преданного своему делу”.

We will remember Ambassador Yuli Vorontsov as an excellent diplomat, an ardent patriot and a highly qualified professional who utterly devoted himself to his work.

Исходя из данных, полученных корпусным методом, интенсификатор utterly соответствует русскоязычным интенсификаторам крайне, максимально, предельно, что говорит о его наивысшем положении на шкале интенсификации. Интенсификатор беззаветно, несомненно, является усилителем опорного слова преданного, но все же не содержит достаточной степени максимальности. Одним из вариантов перевода такого интенсификатора может выступать wholeheartedly.

4. Использование при переводе деинтенсифицирующего эквивалента.
“Это предельно опасный путь, ведущий к размыванию основ современного миропорядка, подрыву режимов нераспространения оружия массового уничтожения”.

This is rather dangerous path, leading to the eruption of the foundations of modern world order, and the disruption of regimes of non-proliferation of weapons of mass destruction.

В данном случае при переводе был использован интенсификатор не-предельного уровня — rather, который обладает абсолютным усилением.

В заключение следует отметить, что перевод интенсификаторов в политической коммуникации играет важную роль. При некорректном выборе переводного эквивалента может быть искажена
ADVERBIAL INTENSIFIERS TRANSLATION PROBLEMS
BASED ON CORPORA OF POLITICAL TEXTS
Vladislav I. Melnik
Postgraduate, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia;
email: vlad.melnik@bk.ru

Abstract
This article deals with translation study of Russian-English adverbial intensifiers based on corpora of political texts. Adverbial intensifiers or degree words are of common use in language. This degree category enables a speaker to emphasize the statement and archive the communicative goals. The article is aimed at studying intensifiers using translational corpus of texts, specifically parallel corpus. The main problems of Russian-English intensifiers translation are the following ones: intensifier omission, intensifier adding, the use of intensifiers with lower/upper degree of intensification, the use of deintensifying translation equivalent. Also some comments on the cases with incorrect intensifier translation and alternative translation equivalents are given.

Key words: adverbial intensifier, intensification, intensifiers translation, political discourse, parallel corpus.
Междисциплинарный аспект формирования дискурсивной компетенции устного переводчика

Е. Ю. Мощанская
Пермский национальный исследовательский политехнический университет

Аннотация
Дискурсивная компетенция устного переводчика включает знание теории дискурса, рецептивные умения восприятия и продуктивные умения трансляции устно-речевого дискурса при учете всех его контекстуальных составляющих и в соответствии с нормами взаимодействующих культур, умение выделять главное и существенное в сообщении говорящего субъекта. В данной статье рассматривается вопрос формирования дискурсивной компетенции переводчика в рамках практических дисциплин направления подготовки “Бакалавр. Лингвист”.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, дискурсивная компетенция устного переводчика.

Современная парадигма образования, направленная на внедрение компетентностного подхода, предопределяет интерес к специфике формирования отдельных общекультурных и общепрофессиональных компетенций. Предметом нашего внимания стала дискурсивная компетенция (впоследствии ДК) устного переводчика. Рассмотрим требования федерального государственного образовательного
стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 Лингвистика (квалификация “бакалавр”). Стандарт относит ДК к профессиональным компетенциям в области производственно-практической деятельности и присваивает этой компетенции код ПК-3. Формулировка компетенции звучит следующим образом: выпускник владеет основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия) (2010).

Дискурсивная компетенция была включена в состав коммуникативной компетенции в 90-х годах прошлого века. Анализ исследований зарубежных и отечественных ученых, в фокусе внимания которых находилось формирование дискурсивной компетенции специалистов разных сфер деятельности, показал, что ДК включает знание риторической и информационной структуры типов высказывания, специфики реализации различных текстовых жанров, умение создавать связное высказывание в соответствии с ситуацией общения, в том числе адекватно выбирать тот или иной стиль и регистр общения.

В определениях дискурсивной компетенции переводчика фигурируют те же самые позиции, вместе с тем появляются моменты, отражающие деятельность перевода, наличие иноязычных и социокультурных элементов ситуации перевода. Мы трактуем ДК устного переводчика как готовность и способность воспринимать и понимать устно-речевой дискурс субъектов общения, принадлежащих к разным культурам, в единстве всех его составляющих (речевой, невербальной, индивидуально-личностной, жанровой, коммуникативной, интегривной, социокультурной, событийной), выделять главную мысль при опоре на контекст и транслировать ее в соответствии с ситуацией общения и национально-культурными особенностями ее оформления, структурирования, реализации (выбор соответствующих языковых и неязыковых средств в рамках жанра, функционального стиля и регистра общения) при условии необходимой адаптации к принимающей культуре.

Формирование ДК бакалавра-переводчика требует привлечения знаний из различных сфер науки, что обусловлено как комплексным характером понятия “дискурс”, так и спецификой названной компетенции. Своеобразие формирования ДК устного переводчика заключается в том, что эта компетенция формируется в рамках разных дисциплин профиля “Перевод и переводоведение”. В связи с этим нами постулируется междисциплинарный подход к овладению ДК специалиста и переводчика, который мы понимаем как способ формирования ДК, позволяющий развивать отдельные составляющие ДК на различных дисциплинах общекультурного и профессионального цикла. Следует отметить, что ДК устного переводчика развивается в два этапа: на первом этапе происходит формирование иноязычной
ДК специалиста в сфере межкультурной коммуникации, на втором этапе формируется собственно ДК устного переводчика. К основным составляющим ДК устного переводчика относим:
— знание когнитивных моделей дискурсов разных сфер общения и умение использовать эти модели для интерпретации различных типов дискурса;
— знание различных типов риторической структуры высказывания и умение опознавать и транслировать риторическую структуру в ситуации устного перевода;
— знание специфики устных жанров и умение опознавать жанровые доминанты и создавать вторичный дискурс в рамках различных жанров;
— знание своеобразия типичных ситуаций, умение создавать вторичный дискурс, адекватный конкретной ситуации неофициального и официального опосредованного повседневного и профессионального общения;
— знание целей высказывания в типичных ситуациях общения, умение понимать цель высказывания субъектов общения в данной конкретной ситуации и создавать вторичный дискурс, адекватный данной цели;
— умение опознавать и транслировать этикетные нормы общения и поведения (вербального и невербального) в различных ситуациях официального и полуофициального профессионального общения, при произведении необходимой адаптации к принимающей культуре;
— умение опознавать и транслировать доминирующий функциональный стиль и регистр общения.

Рассмотрим специфику формирования ДК в рамках практических дисциплин по направлению подготовки 035700 Лингвистика (квалификация “бакалавр”), профиль “Перевод и переводоведение”. Для решения этой задачи мы проанализировали имеющиеся программы дисциплин практического цикла, при этом нами были скорректированы некоторые формулировки дисциплинарной составляющей дискурсивной компетенции.

В рамках дисциплины “Устная речевая практика” происходит формирование части дискурсивной компетенции, направленной на реализацию коммуникативных намерений адекватно ситуативному контексту при соблюдении требований логичности, связности, ясности, смысловой и структурной завершенности, языковой нормы, стилистической принадлежности и социокультурных параметров. В процессе обучения происходит овладение базовыми композиционно-речевыми формами: описание, повествование, рассуждение и их использование в таких речевых жанрах, как презентация, лекция, доклад, выступление на круглом столе, интервью, беседа. Эти коммуникативные жанры реализуются в ситуациях повседневного
и публичного общения, таких как ситуация “ток-шоу”, “пресс-конференции”, “круглого стола”, “конференции”.

В процессе освоения дисциплины “Практика речевого общения” формируется дисциплинарная часть ДК, направленная на овладение навыками и умениями профессиональной межкультурной коммуникации на иностранном языке, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов представителей разных культур [10]. На занятиях происходит совершенствование умений использования базовых композиционно-речевых форм и освоение таких форм, как сообщение, комментарий, объяснение, доказательство, убеждение, аргументация. При этом доминирующими являются такие монологические жанры, как жанр самопрезентации, презентации товара и фирмы, выступления на круглом столе, конференции, и диалогические жанры переговоров о купле-продаже товара, интервью в ситуациях собеседования при приеме на работу.

Дисциплинарная часть дискурсивной компетенции в рамках дисциплины “Культура невербального поведения в УПП” понимается нами как способность воспринимать и понимать невербальное поведение и паралингвистическую часть устного сообщения как облигаторную часть коммуникативного поведения личности и учитывать воспринятую информацию при создании текста перевода, сохранять логическую и эмоциональную (при необходимости) составляющие дискурса субъектов общения при использовании соответствующих средств невербального общения, осуществлять переводческую деятельность в соответствии с нормами поведения взаимодействующих культур, ситуацией общения и этикетными нормами поведения переводчика. Формирование дискурсивной компетенции происходит в ходе разыгрывания ситуаций официального визита, презентации, переговоров, экскурсии, мастер-класса.

Формирование собственно дискурсивной компетенции устного переводчика осуществляется на занятиях по устному последовательному переводу. Будущие переводчики овладевают умениями транслярирования следующих жанров: приветственная речь, выступление на конференции, тост, экскурсия на предприятие, анекдот, деловая беседа, переговоры. Знакомство с аутентичными ситуациями устного перевода, ролевые и деловые игры способствуют овладению основами поведенческого этикета устных переводчиков. Обучение проходит в рамках дискурсивных событий: визит бизнес-делегации (встреча в аэропорту, гостиница, встреча у губернатора, биржа контактов, ресторан, экскурсия по городу); выставка-ярмарка (круглый стол, переговоры); конференция в экономической или экологической сфере.

Междисциплинарное формирование ДК имеет свои преимущества и недостатки. Преимущества заключаются в том, что на каждой из дисциплин формируется или совершенствуется часть дискурсивной
компетенции, используются адекватные дисциплине речевые жанры и разыгрываются типичные ситуации. Тем самым обеспечивается полнота охвата сфер общения, речевых жанров и ситуаций. Недостатки заключаются в том, что нет единого мониторинга степени развития ДК специалиста и переводчика.

Новизна исследования заключается в том, что дано определение дискурсивной компетенции устного переводчика, описаны дисциплинарные части компетенций, формируемые на дисциплинах практического цикла направления подготовки 035700 Лингвистика (квалификация “бакалавр”).

Список литературы:

Сведения об авторе: Елена Юрьевна Мощанская, к.п.н, доцент, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода; email: mosch@yandex.ru

DISCOURSIVE COMPETENCE OF INTERPRETERS:
INTERDISCIPLINARY APPROACH
Elena Y. Moshchanskaya
PhD in Pedagogics, Associate Professor, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia; email: mosch@yandex.ru

Abstract
Discursive competence of the interpreter includes receptive and productive skills to translate oral discourse, taking into account all its contextual components and in accordance with the norms of interacting cultures,
the ability to identify important and significant units in the message of the speaking subject. Discourse competence is formed in the study process of many practical disciplines, so this article postulates interdisciplinary approach to the development of this competence.

**Key words:** interdisciplinary approach, interpreter’s discursive competence.

**References:**

Лексикографические аспекты перевода немецких неологизмов на русский язык

**О. А. Никитина**
Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

**Аннотация**
Рассматриваются особенности лексикографического перевода новых немецких слов на русский язык в “Немецко-русском словаре неологизмов” (2014). В обоих языках наблюдается тенденция к интернационализации лексики “в призме” ее англицизации. Это отражается

---

1 Научное исследование проведено в рамках государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации, проект № 1706.
во множество прямых заимствований из английского языка и лишь в малой степени из других языков (итальянского, китайского, японского). Русскоязычные эквиваленты-кальки характерны большей частью для немецких неологизмов сложного состава, особенно сложных существительных. При этом прототипом и для немецкого, и для русского языка часто является англоязычное слово или выражение. В отдельных случаях к новым сложным словам, обозначающим специфические явления немецкой лингвокультуры, приводятся русские единицы номинации, реферирующие к схожему предмету или явлению действительности в русской лингвокультуре.

**Ключевые слова**: неологизм, перевод, лексикографический эквивалент, двуязычная неография, немецкий язык, русский язык.

Настоящее исследование основывается на результатах международного проекта по созданию "Немецко-русского словаря неологизмов" (далее — НРСН) [2]. Под лексикографическим эквивалентом в НРСН понимается единица до уровня предложения, обладающая максимальным возможным сходством с единицей входного языка по меньшей мере в семантическом отношении и соответствующая практике употребления носителей выходного языка, которую можно без значительных трансформаций поместить в текст перевода. При этом эквиваленты, состоящие из нескольких слов, не обязательно должны иметь статус лексикализованных единиц в выходном языке словаря (ср. [3, с. 103]).

Конкретные эквивалентные отношения выстраиваются в каждом случае по-разному, однако можно выделить несколько основных типов. Так, в обоих языках наблюдается тенденция к интернационализации лексики "в призме" ее англицизации. Это отражается во множестве прямых заимствований из английского языка и лишь в малой степени из других языков (итальянского, китайского, японского) (например, *Couchsurfing — каучсёрфинг, Flashmob — флешмоб, Smartphone — смартфон, Ciabatta — чиабатта, Fengshui — фэншуй, umami — умами). Несмотря на ведущую роль одного языка-источника заимствований (английского) в обоих языках, можно отметить характерные расхождения между немецким и русским языками, вытекающие из разного подхода к обработке и адаптации заимствований. В то время как в немецком языке ввиду тесного родства с английским в большинстве случаев отдается предпочтение прямому заимствованию, в русском языке часто параллельно появляются (полу-)кальки или описательные соответствия (например, *Multiplex — мультиплекс, многозальный кинотеатр; Snowkiting — сноукайтинг, зимний / снежный кайтинг; Work-Life-Balance — баланс между работой и личной жизнью). Особенность заимствования в немецком языке по сравнению с русским заключается также в более выраженной словообразовательной интеграции.
заимствований, с помощью которой достигается включение заимствованных слов в дальнейшие номинативные процессы (ср. [1, с. 284]). Так, заимствованные слова зачастую образуют целые словообразовательные ряды (например, Nordicwalking, Nordicwalker, nordicwalken; Rafting, raften, Rafter), в то время как русский язык ограничивается прямым заимствованием одного ключевого слова либо его калькированием, за редкими исключениями (например, Blog — блог, bloggen — жарг. блогить наряду с нейтр. вести блог, Blogger — блогер). Это, в свою очередь, ведет к тому, что множество новых немецких глаголов и отглагольных имен деятеля, образованных от основ заимствованных слов, остаются в русском языке либо вообще без эквивалентов, либо должны переводиться описательно. В иных случаях от основ заимствованных слов все же образуются глаголы и имена деятеля, однако они функционируют лишь в определенных жаргонах (например, chatten — жарг. чатиться, posten — жарг. постить, skypen — жарг. скайпить, twittern — жарг. твитить и т. п.). Что касается прямого заимствования собственно немецких новообразований в русский язык, то в этот период зарегистрированы лишь несколько таких случаев (например, Elektroschocker — электрошокер, Gigalinus — гигалайнер).


В отдельных случаях к новым сложным словам, обозначающим специфические явления немецкой лингвокультуры, приводятся русские единицы номинации, реферирующие к схожему предмету или явлению действительности в русской лингвокультуре (например,
О. А. Никитина

Контекст: Kältebus — автобус милосердия. Трудность состоит порой в том, что немецкие неологизмы представляют собой переименования, то есть новые единицы номинации, характеризующие уже давно существующие, но по-новому переосмысленные или уточненные понятия. В этих случаях в качестве эквивалентов приводятся одновременно как словосочетания-кальки, обеспечивающие однозначную соотнесенность с новой формальной стороной исходного слова, так и описательные или подстановочные соответствия, раскрывающие содержательную сторону неологизма (например, Elterngeld — родительское пособие, пособие по уходу за ребенком; Elternzeit — родительский отпуск, отпуск по уходу за ребенком).

Определенные проблемы при нахождении эквивалентов представляют метафорически переосмысленные сложные слова. Лишь в редких случаях совпадает метафорика в немецком и в русском языках, что опять же приводит к различной формулировке неологизма сложного состава в русском языке (например, Elchtest — лосиный тест, Schlüssellochchirurgie — хирургия замочной скважины). В большинстве же случаев речь идет о названиях реалий, мотивы номинации которых культурно детерминированы, а денотаты которых отсутствуют в практическом опыте носителей русского языка (например, Bildungslotse, Stadtteilmutter). Но даже если денотаты известны в практическом опыте носителей русского языка, подобрать эквивалент порой невозможно, поскольку метафорические переосмысления, свойственные немецкой лингвокультуре, не могут быть с той же образностью реконструированы в русской лингвокультуре (например, Ampelkarte, Sternenkind, Arschfack, Stockente).

Рамки статьи позволяют охватить лишь выборочную часть вопросов, связанных с лексикографическими аспектами перевода немецких неологизмов на русский язык. Подбор эквивалентов в любом двухязычном словаре, тем более в двухъязычном словаре неологизмов, представляет собой, пожалуй, наиболее трудную задачу. Словарные эквиваленты неологизмов должны по возможности использоваться при переводе, однако при этом не следует рассматривать их как единственно возможные соответствия, поскольку активная практика межъязыковых контактов постоянно вносит свои коррективы.

Список литературы:
1. Ohnheiser I. Сопоставительное изучение активных словообразовательных процессов в славянских языках // Ohnheiser, Ingeborg (Hg.) : Wortbildung: interaktiv im Sprachsystem — interdisziplinär als
LEXICOGRAPHIC ASPECTS OF THE TRANSLATION OF THE GERMAN NEOLOGISMS INTO RUSSIAN
Olga A. Nikitina
PhD in Linguistics, Associate Professor, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University; email: kortschigo@mail.ru

Abstract
In both languages a tendency for the internationalization of the lexis determined by its anglicisation can be detected. There are many direct loans from English and only to a small extent from the other languages (Italian, Chinese and Japanese). The Russian Loan translations are mostly typical for the new German compounds, especially for the compound nouns. At that the prototype for German as well as for Russian is often an English word or phrase. In the case of substitutive translation for the German culture-bound compounds the Russian words or phrases have a sufficient degree of semantic similarity with the German neologisms.

Key words: neologism, linguo-cultural concept, German political discourse, linguistic personality.

References:
Об опыте языковой локализации корпоративного сайта в рамках учебного процесса

Л. В. Новикова
Нижневартовский государственный университет

Аннотация
Перевод корпоративных сайтов может рассматриваться как отдельный жанр, специфика которого заключается в форме предоставляемого для перевода материала, необходимости культурной и графической адаптации текстов и форматирования для их размещения на сайте, а также постоянного редактирования и обновления значительных объемов переведенного материала. Кроме того, необходимо иметь навыки работы на переводческой платформе.

Интегративный подход в обучении иностранным языкам и переводу позволяет формировать условия подготовки переводчиков, максимально отвечающие требованиям времени и рынка труда. Так, практический опыт языковой локализации сайта, интегрированный в образовательный процесс, способствует одновременному формированию у студентов как специальных (лингвистических, культурологических, технических), так и общегуманитарных (чувство ответственности, умение работать над коллективным проектом, тайм-менеджмент) компетенций, что при двухуровневой системе подготовки специалистов представляется значимым ввиду существенного сокращения аудиторной нагрузки и потребности в повышении качества и объемов внеаудиторной работы студента.

Ключевые слова: языковая локализация сайта, интегративный подход в обучении ИЯ и переводу, переводческие компетенции, практический опыт.

Компетентностный подход в профессиональном обучении предусматривает создание для обучающихся условий, максимально приближенных к их профессиональной среде, однако проектная деятельность как форма организации работы в вузе чаще рассматривается в научно-исследовательском русле. Освещаемый проект перевода сайта Общества содействия студентам (ОСС) Карлсруэ (Германия) позволил на практике оценить достоинства и недостатки интеграции реальной производственной задачи в образовательный процесс. Перевод в течение полугода выполнялся силами студентов и редактировался преподавателями немецкого языка Нижневартовского государственного университета. Объем переведенного материала составляет 311 пунктов меню, каждый из которых включает до
15 самостоятельных текстов и колонки (1–10 текстов). Кроме того, переведены пять указателей часто задаваемых вопросов, содержащих от 50 до 200 вопросов и ответов и скрытый контент сайта.

Все тексты переводимого сайта связаны с деятельностью ОСС г. Карлсруэ, задачи данного субъекта права включают в себя организацию питания, проживание, культурную жизнь студентов, международное сотрудничество, поиск работы, финансирование обучения, страхование, юридические и социальные консультации — это отражает слоган “Alle Fragen rund um das Studium” / “Все вопросы организации студенческой жизни”.

Вопрос понимания переводимых текстов оказался для участников проекта ключевым, что обусловлено недостаточным уровнем профессиональной подготовки и отсутствием реального переводческого опыта у студентов 3–5 курсов, изучающих немецкий язык как ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ. С другой стороны, сам факт реализации данного проекта позволил участникам получить недостающий системный опыт в своей профессиональной сфере, существенно расширить свои компетенции, попробовав себя в роли переводчика, редактора, организатора групповой работы.

Важным аспектом перевода как профессиональной деятельности являются сроки выполняемой работы, связанные, в свою очередь, с понятием рентабельности переводческого процесса. Особую роль в данном случае играют накопители переводов, способствующие существенной экономии времени в процессе собственно перевода и решении задачи терминологического единообразия [4, с. 187]. В условиях учебного проекта в вузе возможность использовать специальное программное обеспечение класса Translation Memory отсутствовала, что в совокупности с большим количеством переводчиков-участников (24 студента) привело к увеличению временных рамок проекта и росту нагрузки на редактора / координатора.

В нашем случае речь идет не только о повторяющихся названиях служб ОСС (PBS Karlsruhe / Центр психотерапевтической помощи г. Карлсруэ, Rechtsberatung / Юридическая консультация), времени работы, имен ответственных лиц, но и рекомендациях общего содержания, повторяемых в тематически не связанных между собой разделах сайта, как в приведенном ниже примере.

Нем.: Bitte beachten: Aus organisatorischen Gründen werden Termine ausschließlich telefonisch oder persönlich vereinbart.

Рус.: Пожалуйста, обратите внимание: по причинам организационного характера время консультации назначается только при личном обращении или по телефону.

Остановимся на данном аспекте подробнее. Так, заказчик попросил перевести материалы сайта в следующей последовательности: скрытый контент → меню сайта → материалы сайта. С точки зрения
переводчика такая последовательность работ не представляется логичной, однако она обусловлена заинтересованностью заказчика в активном использовании сервисов ОСС, предлагаемых на сайте, — например, подачи заявки для Доски объявлений, Ярмарки вакансий, Службы Размещения, Календаря мероприятий в режиме онлайн.

Первый этап перевода вызвал затруднения ввиду наличия кратких структур, имеющих морфологические, лексические и синтаксические особенности, которые при полном отсутствии контекста могли быть ошибочно поняты и переведены. Так, лексема *möbliert* при всей своей простоте в паре языков немецкий → русский вызывает вопрос: меблированный (номер), меблированная (комната), меблированное (объжитие), меблированные (комнаты). Переводчик не может увидеть данные элементы на сайте и уточнить контекст, поэтому возникает необходимость минимизировать “морфологические” риски — в нашем случае вариантом без мебели. Такого рода расхождения в описываемой языковой паре позволили убедить заказчика в необходимости другой последовательности работ: меню сайта → материалы сайта → скрытый контент, и сняли описываемые выше трудности, повлекшие значительную потерю временного ресурса на первом этапе.

В теории управления проектами выделяются три базовые проектные ограничения: сроки, стоимость и содержание, которые формируют матрицу приоритетов заказчика [2, с. 124]. Очевидно, что в рамках учебного проекта рентабельность не может играть ключевой роли в сравнении с реалиями профессиональной среды. Проект реализуется на бесплатной основе, вознаграждением за труд является поездка в Германию наиболее успешных переводчиков продолжительностью в одну неделю. Для ОСС г. Карлсруэ приоритетными были содержание (перевод всех материалов сайта) и стоимость (три стипендии с полным покрытием расходов на перелет, питание, размещение, развлечения); сроки проекта имели второстепенное значение.

Использование перевода материалов сайта как рабочей задачи в курсах практического перевода и проектной работы дало возможность студентам на практике оценить объем, степень сложности переводимого материала, подводные камни, ожидающие переводчиков на крупном реальном проекте, наполненном производственными, а не учебными задачами. В свете тенденций по сближению системы образования и рынка труда участие студентов в таких проектах видится одним из способов достижения поставленной перед вузами цели.

Перечислим основные преимущества интеграции проекта по переводу сайта в процесс обучения: это эффективное обучение языку, продуктивная переводческая практика, расширение международного сотрудничества, погружение в бытовую культуру изучаемого языка, формирование навыков коллективной и индивидуальной работы, обучение работе на переводческой платформе, опыт выполнения
производственного заказа. Ощутимое повышение мотивации к обучению в период выполнения проекта следует связывать с открывшейся для студентов возможностью, “притворяться переводчиком” (по словам Д. Робинсона) [1, с. 161], не просто примерить на себя роль на выбранном профессиональном поприще, но прожить в данной роли достаточно продолжительных период и почувствовать себя более подготовленным к требованиям рынка труда.

Список литературы:
1. Робинсон Д. Как стать переводчиком. Введение в теорию и практику перевода. М.: КУДИЦ-ОБРАЗ, 2005. 304 с.

Сведения об авторе: Новикова Лариса Валерьевна, к.ф.н., доцент, доцент кафедры лингвистики и перевода, Нижневартовский государственный университет, Нижневартовск, Россия; email: larissa0211@yandex.ru

ON THE EXPERIENCE OF LANGUAGE LOCALIZATION OF CORPORATE SITES IN THE FRAMEWORK OF TEACHING PROCESS
Novikova Larisa Valeryevna
PhD, Associate Professor of Linguistics and Translation Studies
Department, Nizhnevartovsk State University;
email: larissa0211@yandex.ru

Abstract
Translation of corporate sites may be considered as a peculiar genre which is notable for its material’s form, required cultural and graphic text adaptation and text editing. Such sites also suggest regular editing and updating of a significant amount of translated material. It is necessary to have working knowledge of translation platforms as well.

Integrative approach in language and translation teaching allows to provide conditions for translator training. Thus, the site localization integrated into the educational process develops in students specialized skills (language, cultural, technical) and general competence (sense of responsibility, teamwork ability, time management). Considering the decrease of classroom time and demand for quality improvement such type of practice in two-tier system of education seems favourable.
Keywords: language localization of site, integrative approach in language and translation teaching, translation skills, practical experience.

References:

Культура и природа Сибири в английских переводах
(на материале “Царь-рыбы” В.П. Астафьева)

В.А. Разумовская
Сибирский федеральный университет

Аннотация

Русская литература в целом и проза сибирских авторов XX века в частности имеют прочные связи с внешним миром, дикой природой и ее различными явлениями и составляющими. Виктор Астафьев посвятил свою литературную деятельность сохранению традиционных ценностей русской культуры и, прежде всего, культуры Сибири. Одно из лучших описаний природы Сибири и места и роли человека в ней представлено в новелле “Царь-рыба”. Переводные варианты текста выявляют спорные вопросы художественного перевода, касающиеся проблем сохранения и воссоздания эстетической и культурной информации оригинального текста (1976) в его переведных вариантах. В данном исследовании особое внимание уделяется единицам и стратегиям перевода, использованным в английских переводах. Рассматривая культуронимы как регулярные единицы художественного перевода, переводчики в ряде случаев используют стратегию остранения, сохраняющую чужестранные и фиксирующую на ней внимание читателей.
**Ключевые слова**: Сибирь, Астафьев, “Царь-рыба”, межъязыковой перевод, единица перевода, стратегия перевода.

В. П. Астафьев является наиболее известным в мире и, соответственно, переводимым сибирским писателем. Примечательно, что творчество писателя находится под пристальным вниманием исследователей и переводчиков не только Запада, но и Востока. На китайский язык переведены “Пастух и Пастушка”, “Царь-рыба”, “Звездопад”. Как и европейские переводчики, их восточные коллеги отмечают трудности перевода астафьевских текстов, что связано с особенностями идиостиля — изобилием диалектизмов, окказионализмов и неологизмов. В. П. Астафьев писал о трудностях перевода своих текстов следующее: “Думаю, что мои трудно переводимые названия книг и языки, изобилующий местной речью и истинно русскими словами, которые отчего-то сделались ‘редкими’, переводить буквально нельзя, какой-то сходный материал найдется в любом языке, при этом, конечно, многое потеряется, исчезнет ‘тень’ и ‘полутень’, но тут уж ничего не поделаешь” [Цит. по: 3].

В астафьевских текстах представлены картины природы Сибири, что обусловило использование автором в заглавиях зоосемизмов (“Тихая птица”), биосемизмов (“Стародуб”) и геосемизмов (“Летняя гроза”). Природа Сибири напрямую связана с культурой данного уникального региона и определяет его культурное своеобразие. С другой стороны, одна из ключевых тем — взаимоотношение человека и природы. В своем творчестве автор обращается к культурным, философским, моральным и этическим аспектам такого взаимоотношения.

В 1976 году опубликована повесть “Царь-рыба”, представляющая огромный интерес для желающих познакомиться с сибирским бытом и культурой, с захватывающими повествованиями о людях и природе Сибири. Книга-притча является наиболее известным за рубежом произведением В. П. Астафьева. Центральным образом повести стал образ гигантской рыбы, давшей название как отдельной новелле, так и всему сборнику. Символическое название текста берет свое начало в переосмысленной народной поэзии, в русских сказках и преданиях о могучей рыбе [2]. Исследователи творчества писателя неоднократно отмечали, что данное произведение обнаруживает сходство с текстами Э. Хемингуэя (“Старик и море”) и Г. Мелвилла (“Моби Дик, или Белый кит”). Новелла обнаруживает очевидные параллели и с корейской поэмой “Времена года рыбака”, созданной Юн Со До в XVII веке. В ветхозаветной традиции прецедентным образом царь-рыбы, бесспорно, является Левиафан — морское чудовище из книги Иова.

Примечательно, что из всего богатства сибирской фауны автор отдает предпочтение именно рыбе. И это неслучайно: писатель родился и жил на берегах Енисея — одной из величайших рек мира и России.
Енисей-батюшка всегда играл важнейшую роль в жизни сибиряков. В тексте эксплицируется и вид гигантской рыбы — осетр. Метафорический смысл единицы “царь-рыба” раскрывается как в широком культурном контексте оригинала, так и рассказе дедушки Игнатьчика о сказочной царь-рыбе и связанных с ней суевериях и поверьях. Образ рыбы — это образ персонифицированного “хозяина” местности.

“Царь-рыба” неоднократно становилась объектом исследования гуманитарного знания. В настоящей работе новелла рассматривается в аспекте лингвокультурологии, предметом изучения которой является язык как транслитератор уникальной культуры, способный воплотить в себе “целый мир и человека в нем” [1]. Другим аспектом стало переводоведение, исследующее как историю создания и существования переводов, так и стратегии передачи информационного комплексы оригинала и, прежде всего, информации культурного плана.

Являясь объектом материальной и духовной культуры, художественный текст неразрывно связан с личностью автора, местом и временем создания. Содержание текста обусловлено отражаемой в нем действительностью, что и делает художественный текст как носителем, так и генератором культуры. “Царь-рыба” является носителем культурной информации, значительный объем которой представляет информация о Сибири — уникальном культурном и географическом регионе России. К значимым единицам текста относятся лексические единицы, номинирующие явление и предметы духовной и материальной культуры Сибири.

Трудности перевода астафьевских текстов и в частности текста “Царь-рыбы”, обладающего ярко выраженной сказовой манерой повествования, уже рассматривались в специальных работах. Культуронимы новеллы “Царь-рыба” могут быть отнесены к группам: 1) имен собственных (Игнатьич, Тайка); 2) этнонимы (эвенки, селькупы); 3) наименований жителей (сибиряки, чувашанцы); 4) зоонимов (пороз, коростель, стерлядь, осетр); 5) топонимов (Чушь, Фрунзе); 6) гидронимов (Енисей, Фетисова речка). Значительную группу составляют лексические единицы, номинирующие предметы обихода (дюралька, телогрейка, верхонки, варя) и орудия рыбной ловли (уда, самолов).

Особенности идиостиля В. П. Астафьева определили выбор стратегий перевода. Так, имена собственные и топонимы традиционно транслитерируются: Ignatich, Taika, Grokhotalo, Choosh, Oparikha. В тексте перевода сохранены наиболее распространенные этнонимы: Siberian, Evenks, Selkups, Nganasans. Малораспространенные наименования жителей отдаленных сибирских территорий и населенных пунктов в переводе переданы через более широкое понятие: чушенцы (жители поселка Чуш) — other villagers. Высокой культурной маркированностью обладает диалектное слово чалдон — название первых русских переселенцев в Сибири и их потомков. Данная лексическая единица является своеобразным паролем для сибиряков. В переводе культуроним не сохранен. Переводческая лакуна представлена и относительно единицы оригинала бойе — эвенкийское слово со значением “друг”.

Для ряда культуронимов, сохраненных в текстах переводов, переводчики использовали стратегию остранения — сохранение инокультурной маркированности слова в переводе. Посредством такой стратегии была переведена единица дюралька — duralka (рыбачья лодка). Другим примером переводческого остранения является перевод таких экзотизмов, как наименования молодого осетра: летошный осетр, костерька, карыш, кастриук — a summer sturgeon is not called a sturgeon, just a kosterka, then a karysh or kastriuk. Эффект остранения усиливается за счет графического выделения переводческих вариантов экзотизмов.

Таким образом, передача культурного и языкового своеобразия текста новеллы В. П. Астафьева “Царь-рыба” является для переводчиков определенным вызовом и требует от них знания природных и культурных особенностей Сибири как уникального региона России, а также владения переводческими техниками, способными реконструировать средствами “других” языков информацию, переданную ключевыми культуронимами оригинала. Данная задача может быть выполнима при использовании переводческих стратегий в парадигме универсального принципа дополнительности.
THE CULTURE AND NATURE OF SIBERIA
IN ENGLISH TRANSLATIONS
(ON THE MATERIAL OF “TSAR-FISH” BY V. P. ASTAFYEV)
Veronika A. Razumovskaya
Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia;
email: veronica_raz@hotmail.com

Abstract
Russian literature in general and prose of Siberian authors of 20th century in particular have strong ties with the outer world, wild life and its various natural phenomena and components. Victor Astafyev has devoted his literary activity to the preservation of traditional values of the Russian culture and, first of all, the culture of Siberia. One of the best descriptions of Siberian nature and the place and role of a man in it is presented in the short story “The Tsar-Fish” (“The Queen Fish”). The translation variants of the Astafyev’s text (originated as the results of translations into various foreign languages) reveal controversial issues of literary translation dealing with the problems of preservation and reconstruction of the aesthetical and cultural information of the original text (1976) in its translated variants. In the present research particular attention is paid to the units of translation and translation strategies applied in English translations. Considering culturonyms as regular units of translation, translators frequently use the estranging strategy, which preserves the strangeness of a unit and concentrates the attention of readers.

Key words: Siberia, Astafyev, “The Tsar-Fish”, interlingual translation, unit of translation, translation strategy.
Сокращения в английской военной терминологии:
obучение студентов военному переводу

М. Ю. Романович
Московский Государственный Лингвистический Университет

М. В. Маткова
Военная Академия РВСН им. Петра Великого
(филиал в г. Серпухов Московской области)

Аннотация
В статье говорится о трудностях обучения студентов аббревиатурам и сокращениям в курсе военного перевода. Сокращения разделены авторами на следующие группы: 1) аббревиатуры, расшифровка которых не является очевидной; 2) акронимы, читающиеся как одно слово; 3) акронимичные сокращения, ставшие одноэлементными нарицательными наименованиями.

Авторы рекомендуют различные методические подходы к освоению студентами различных терминологических сокращений.
Первую группу сокращений рекомендуется изучать постепенно, через целый комплекс текстовых и тренировочных упражнений. Авторы дают рекомендации, как данный процесс сделать поэтапным и методически выдержанным.
При изучении второй группы терминологических сокращений авторы рекомендуют следить за адекватностью расшифровки акронимов студентами, за правильностью понимания терминологии, так как велик риск чисто механического перевода, без полного осмысления переводимого.
Третья группа сокращений учится просто как отдельные слова, как традиционный вокабуляр, и требует стандартных подходов к усвоению и активации.

Авторы делают вывод о том, что максимальную трудность для преподавания военной терминологии представляют собой классические аббревиатуры. Однако и акронимичные образования содержат определенные нюансы и требуют не менее внимательного преподавательского подхода.

Ключевые слова: сокращения, аббревиатуры, акронимы, терминология, перевод, военный.

Уже несколько лет в Московском Государственном Лингвистическом Университете переводческий факультет делит свою академическую и учебно-методическую работу на два направления: традиционное обучение переводчиков-бакалавров и обучение переводчиков-специалистов с целевым направлением “лингвистическое обеспечение военной деятельности”. Вторая специальность подразумевает помимо общей переводческой подготовки также узкоспециализированную подготовку по переводу текстов военной тематики. Данное направление успешно осваивается переводческим факультетом МГЛУ, и неоценимую консультативную помощь в этом оказывают специалисты кафедр иностранных языков военных вузов.

В аудиторной работе с будущими переводчиками-специалистами преподаватели часто сталкиваются с трудностями освоения студентами специальной военной лексики, особенно многокомпонентных сокращений терминологического, а также профессионально-жаргонного характера. Студенты трудно запоминают незнакомые сокращения, часто путают их и обращаются к преподавателям за советом, как оптимально организовать запоминание и освоение подобной лексики.

В методическом плане представляется целесообразным отойти от способа сплошного заучивания длинных списков незнакомых и малопонятных словосочетаний и их аббревиатур, а также сгруппировать изучаемую лексику по следующим лингвистическим признакам и принципам английского словообразования.

Передача сложных специальных понятий при помощи языковых средств нередко осуществляется за счет всевозможных видов словообразования словопроизводства, которые представляют собой строительство нового из уже имеющихся готовых элементов. Поскольку в сфере словообразования широко представлены такие называемые вторичные значения, то анализ семантических особенностей производных образований тесно связан с установлением определенных корреляций, существующих в триаде “смысловое задание словообразовательного акта — источник деривации и выбор признака
наименования — средства создания нового необходимого наименования” [1. С. 82–83].

Процесс словообразования в любом языке — явление многоаспектное и многогранное, включающее в себя и количественные, и качественные изменения в структуре и семантике языковых единиц [2. С. 134]. Как правило, количественные изменения в структуре языковой единицы влекут за собой качественные изменения в ее семантике. Яркой и наглядной иллюстрацией данного феномена являются разноструктурные сокращения в современной английской военной лексике.

В настоящей статье мы рассмотрим особенности несколькихкомпонентных сокращений субстантивного характера на материале современной английской военной терминологии общим объемом 250 языковых единиц с точки зрения организации преподавания материала будущим переводчикам-специалистам.

Первичный анализ разноструктурных единиц, отобранных методом сплошной выборки из различных специальных текстов, позволил провести классификацию рассматриваемого языкового материала по структурному признаку. Так, были выделены три основные группы сокращений.

К первой группе (50%) мы отнесли аббревиатурные сокращения типа NDV (Nuclear Delivery Vehicle) (средство доставки ядерного оружия), LCB (Launch Control Building) (пункт управления запуском), LM (Landing Module) (сажаемый модуль). К данной группе мы также отнесли комбинированные сокращения, включающие буквенно-цифровые обозначения: C2 (Command and Control) (командование и управление), C3I (Command, Control, Communications and Intelligence) (командование, управление, связь и разведка).

Данная группа особенно трудна для усвоения, так как многие аббревиатуры структурно схожи, и их легко спутать. В данном случае представляет целесообразным к аббревиатурам придумать не сразу, а приучать к ним студентов постепенно. Вначале имеет смысл разбирать тексты, полностью расшифровывая и развёртывая словосочетания, объясняя технический смысл каждого из них. Однако при этом необходимо приучать студентов и непосредственно к самим сокращениям, непременно приводя их вместе с развернутым термином и тем самым напоминая, что можно о том же самом техническом понятии говорить компактнее и удобнее: C2IPS (Command and Control Information Processing System) (система обработки информации по командованию и управлению), G-A-G (Ground-to-Air-Ground) (ракета “земля-воздух-земля”).

Представляется, что не стоит в данном случае форсировать чрезмерно быстрое введение в речь и перевод студентов аббревиатур. Студенты должны сами прийти к тому, что выговаривание несколь-
кословных терминов неудобно и неэкономично, и по мере привыкания к специальным словосочетаниям сами должны переходить на сокращенные формы выражений. Кроме того, представляется необходимым дозированное введение в изучение и употребление студентами многокомпонентных терминов и их сокращений. Иными словами, учебные тексты не должны быть чрезмерно перегружены терминологией с самого начала, а имеющиеся в тексте специальные словосочетания необходимо студентам сначала научиться правильно произносить, т.е. обратить внимание на фонетический аспект, потом правильно понимать и переводить и лишь потом переходить на запоминание абрévиатур. Соответственно, потребуется целый комплекс послетекстовых упражнений, направленных на детальный анализ и активацию лексики.

Ко второй группе (30%) были отнесены акронимы, читающиеся как одно слово, типа CEP (Circular Error Probability) (вероятность круговой ошибки), FOBS (Fractional Orbital Bombardment System) (система избирательной бомбардировки с орбиты), HAB (High Altitude Bombing) (бомбометание с большой высоты). К данной группе мы отнесли также акронимы, с неполной точностью повторяющие буквенную структуру антецедентного словосочетания: ICARUS (Intercontinental Aerospace Craft Range Unlimited System) (система межконтинентальных аэрокосмических летательных аппаратов с неограниченной дальностью полета), CAMAL (Continuous Airborne Missile Alert) (непрерывная боевая готовность бортовых ракет), DIMUS (Digital Multi-beam Steering) (цифровое многолучевое наведение).

Вне всякого сомнения, данные словосочетания значительно легче для запоминания. Поэтому в данном случае преподавателю важнее следить за адекватностью расшифровки акронимов студентами, за правильностью понимания терминологии, так как велик риск чисто механического перевода, без полного осмысления переводимого.

К третьей группе (20%) были отнесены акронимичные сокращения, ставшие одноэлементными нарицательными наименованиями: MASER (Microwave Amplification of Stimulated Emission of Radiation) (мазер, квантовый генератор СВЧ-диапазона), RADAR (Radio Detection and Ranging) (радар), BAMBI (Ballistic Missile Boost Interceptor) (перехват запуска баллистической ракеты, спутник-перехватчик “Бэмби”). К данной группе мы также отнесли слова-гибриды, полученные путем контракции двух или более слов [З. С. 376], т.е. сокращения, прошедшие орфографическую и фонетическую обработку и ставшие однословными образованиями, в которых лишь до некоторой степени угадывается структура антецедентного словосочетания: huff-duff (HFDF — High Frequency Direction Finder) (радиопеленгатор коротковолнового диапазона), ickboom (ICBM — Intercontinental Ballistic Missile) (межконтинентальная баллистическая ракета),
**wag** (war dog) (боевой офицер), **Neurotic** (NROTC — member of the Naval Reserve Officers’ Training Corps) (военно-морской офицер запаса), **Rotsee=Rotacy** (R. O. T. C. — Reserve Officers’ Training Corps or a member of this corps) (1) мобилизационная подготовка офицеров запаса; 2) офицер запаса), **Teemam** (TMM — Teaching Model of a Missile) (учебная модель ракеты), **ALARM** (Air-Launched Anti-Radiation Missile) (противорадиационная ракета, запускаемая с воздуха), **COMPARE** (Console for Optical Measurement and Precise Analysis of Radiation from Electronics) (пульт для оптических измерений и точного анализа радиации от электронных приборов).

С данной терминологией сложностей намного меньше, так как она учится просто как отдельные слова, как традиционный вокабуляр, и требует стандартных подходов к усвоению и активации. Более того, студентам иной раз кажется забавным изучать такие термины, соответственно, они легче усваиваются.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что чем выше степень структурной девиации от первичного словосочетания, тем выше степень переосмысленности контрактивного образования, что результатируется в большей сложности декодирования аббревиатурного сочетания. Следовательно, максимальную трудность для преподавания военной терминологии представляют собой классические аббревиатуры. Они требуют наиболее детальной проработки со студентами. Однако и акронимичные образования содержат определенные нюансы и требуют не менее внимательного преподавательского подхода.

**Список литературы:**

**Используемые словари:**

**Сведения об авторах:**
Романович Маргарита Юрьевна, кандидат филологических наук, Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия; email: margarita-romanovich@rambler.ru

Маткова Майя Валентиновна, кандидат педагогических наук, Военная Академия РВСН им. Петра Великого (филиал в г. Серпухов Московской области); email: mvm1k@yandex.ru
CONTRACTIONS AND ABBREVIATIONS IN ENGLISH MILITARY TERMINOLOGY: DETAILS OF TEACHING AND TRANSLATION
Margarita U. Romanovich
PhD, Assistant Professor of the English Department in the Interpreters’ Faculty of Moscow State Linguistic University; email: margarita-romanovich@rambler.ru
Maya V. Matkova
PhD, Assistant Professor of the Foreign Language Department in Military Academy of Strategic Missile Forces named after Peter the Great (branch in Serpukhov); email: mvm1k@yandex.ru

Abstract
The article conveys some ideas concerning contracted expressions and abbreviations in military translation as well as teaching this aspect. The authors subdivide contracted military terms into three groups, each having its own linguistic peculiarities: 1) abbreviations which are hard for decoding; 2) acronyms; 3) acronymic contractions already converted into common nouns.

Different methods are considered optimal for each of the three groups. The first group of contractions are to be learnt gradually, with numerous reading and interpretation exercises involved, which is methodically appropriate.

The principal challenge in learning the second group is decoding adequacy. Students tend to make a common mistake here, which is mechanical translation with poor understanding the subject. Recommendations how to avoid it are given in the article.

The third group of contracted expressions are to be learnt as simple words, and standard teaching approaches are appropriate here.

Overall, the authors come to the conclusion that classical abbreviations are the maximal challenge for teaching, learning and interpretation. However, acronyms also deserve detailed attention.

Key words: contracted, contraction, abbreviation, acronym, terminology, translation, military.

References:
3. Rahilina E. V. Kognitivniy analiz predmetnyh imyon: semantika i sochetaemost. — Moscow: Russkiye slovari, 410 c.
Дictionaries:

Некологизмы-кальки
как феномен эволюции английского, французского и русского языков
(на материале телевизионного дискурса и прессы)

И. В. Скуратов
МГOU

Е. С. Бугрышева
ЛФ РАНХиГС

Аннотация
Работа посвящена неологизмам, появившимся благодаря калькированию в период с конца XX — начала XXI века до наших дней в трех неблизкородственных языках (английском, французском, русском) и активно используемым создателями массмедийного дискурса. Авторы рассматривают как лексические единицы, пополнившие словарный состав исследуемых неблизкородственных языков в результате их взаимодействия, так и те, которые появились в указанных языках под влиянием извне. Проводится деление лексического материала на кальки семантические, фразеологические и словообразовательные. Определяется тематическая классификация отобранных неологизмов-калок. Анализируются причины, заставляющие рассматривать неологизмы-кальки как значимое явление эволюции английского, французского и русского языков. Делются выводы о будущем неологизмов-калок и их роли в развитии данных языков.

Ключевые слова: калька, неологизм, языковая конвергенция, глобализация.

Современный человек имеет множество возможностей для установления и поддержания языковых контактов с представителями других наций и культур как напрямую, так и посредством глобальной сети интернет. Именно это способствует конвергенции неблизкородственных языков, таких, как английский, французский и русский. Частный случай наблюдаемого сближения — появление в данных языках неологизмов-калок.
Предполагается, что неологизм-калька — новое слово определенного языка, отличающееся новым планом выражения и (или) содержания, полученное при полном или частичном (неологизм-полу-калька) замещении компонентов иноязычного образца материалом данного языка или за счет приобретения уже существующим в конкретном языке словом нового значения, свойственного семантической структуре иноязычного эквивалента.

Очевидно, что в представленном определении речь идет о словообразовательных и семантических неологизмах-кальках.

Отдельно стоит сказать о неофразеологической кальке — новом фразеологическом сращении, единстве, сочетании или выражении, появившемся в результате замещения компонентов иноязычной лексической единицы материалом данного языка.

Неофразеологические кальки по ряду характеристик сближаются с неологизмами-кальками (опора на структуру иноязычного образца, новизна), что заставляет авторов включить их в корпус исследуемых лексических единиц (ЛЕ), однако не позволяет назвать неологизмами в полном смысле, так как сама этимология термина (греч. neos — "новый" + logos — "слово") указывает на необходимость ограничиться уровнем слова.

Неологический характер словообразовательных, семантических и фразеологических калек заключается в обладании следующими признаками: отсутствие в современных толковых словарях и словарях предыдущих периодов, фиксация периодикой (а также интернет- и теледискурсами), регулярность употребления (подтверждаемая неоднократным использованием в средствах СМИ), независимость значения от контекста [1; 3].

Материалом для настоящего исследования послужили следующие передачи англо-, франко- и русскоязычного телевидения: BBC Click (канал BBC World News), Le JT des Nouvelles Technos, Coup de pouce pour la planète (TV5Monde), Чудо техники (HTV), Бабич. Тренё (РБК), новостные программы канала Russia Today, а также газеты The Guardian, Le Monde, Коммерсантъ и некоторые другие.

Для настоящей работы было выбрано 57 ЛЕ, разделенных на 20 групп. Каждая группа в большинстве случаев состоит из трех ЛЕ, среди которых как минимум одна имеет неологический характер для определенного языка (такие ЛЕ выделены жирным курсивом). Например, англ. multi(-)cooker, фр. multicuiseur, рус. мультиварка. Одна из этих ЛЕ является прототипом калькирования (в данном случае это multi(-)cooker), две других, соответственно, (полу)кальками.

Из 20 групп 17 представляют собой результат взаимодействия рассматриваемых неблизкородственных языков. В основном речь идет о влиянии английского языка на языки интегрирующих культур (термин О. В. Матвеевой [2, с. 78]), т. е. французский и русский: англ. selfie
stick, фр. baton / perche (de / à) selfie, рус. палка для селфи; англ. e(-) health, фр. e-santé, рус. электронное здоровье.


Около 50% исследуемых калек-неологизмов представляют собой результат словообразовательного калькирования: рус. еврозона от англ. и фр. eurozone, la zone euro соответственно, рус. аэробарабаны от англ. aerodrums.

Чуть более 20% новообразованных калек — фразеологические: фр. financement participatif, рус. народное финансирование от англ. crowdfunding.

Почти 9% калек-неологизмов — семантические: рус. приложение (в значении “программа, являющаяся носителем определенной функции”) от англ. application (во фр. языке также есть слово application с аналогичным значением).

Отдельно стоит сказать о кальках, прототипами которых послужили сверхсловные ономастические реалии (около 20%): фр. la Banque asiatique d'investissement dans les infrastructures, рус. Азиатский банк инфраструктурных инвестиций от англ. Asian Infrastructure Investment Bank.

Что касается тематической классификации исследуемых неологизмов-калек, то следует отметить, что около 50% ЛЕ обозначают инновации науки, техники и информационных технологий (4K (читается англ. four-K, фр. quatre-K, рус. четыре-К)); 35% — общественно-политические реалии (англ. Islamic State of Iraq and the Levant, фр. L’Etat islamique en Iraq et au Levant, рус. Исламское государство Ирака и Леванта); 15% принадлежат экономике (рус. устойчивое развитие от англ. sustainable development; фр. — le développement durable).

Предполагается, что неологизмы-калеки следует рассматривать как значимое явление эволюции английского, французского и русского языков, так как:
— Они воплощают в языке развитие единого культурного европейского пространства.
— Наряду с заимствованием лексики калькирование — проявление языковой конвергенции, катализатором которой является глобализация.
— Рассматривая кальки вместе с прототипами калькирования, можно установить степень технического и экономического развития той или иной страны, поскольку процесс освоения кальки-неологизма и ее прототипа может идти с различной скоростью в языках интегрирующей и приоритетной культур (например, в толковых
Словарях английского и французского языков зафиксировано словосочетание дополненная реальность, англ. augmented reality, фр. la réalité augmentée, а в русских лексикографических изданиях — нет), что зачастую зависит от экстралингвистических факторов.

— Интенсивность включения неологизмов-калек в толковые словари и, соответственно, потеря ими неологического статуса может свидетельствовать об успешности / неуспешности выполнения практической лексикографией своих функций.

Можно предположить, что в будущем количество неологизмов-калек в английском, французском и русском языках будет увеличиваться наряду с ростом в последних двух количества заимствований (в основном из английского). Это потребует составления словарей неологизмов-калек и их прототипов, взятых не в паре языков, а в нескольких европейских (и не только) языках.

**Литература:**

**Сведения об авторах:**
Скуратов Игорь Владимирович, д.ф.н., профессор, Московский государственный областной университет; email: iv.skuratov@mgou.ru
Бугрышева Екатерина Сергеевна, ассистент, Липецкий филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы; email: cherchezlafemme2010@yandex.ru

**NEOLOGISMS-CALQUES AS A PHENOMENON OF THE ENGLISH, FRENCH AND RUSSIAN LANGUAGES EVOLUTION (ON THE BASIS OF TELEVISION DISCOURSE AND PRESS)**

_Igor V. Skuratov_

Doctor of Philology, Associate Professor, Moscow State Regional University; email: iv.skuratov@mgou.ru

_Ekaterina S. Bugrysheva_

Assistant Lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Lipetsk branch); email: cherchezlafemme2010@yandex.ru
Abstract

The paper is dedicated to neologisms which have appeared due to loan-translation since the end of the 20th — the beginning of the 21st century in three distantly related languages (English, French, Russian) and being frequently used by mass-media discourse creators. The authors consider both calques that have expanded the vocabulary of two of the three languages owing to the impact of the third and those which have appeared in the languages due to outer influence. The material under study is divided into semantic, phraseological and word-formation calques. The subject classification of the selected neologisms-calques is determined. The reasons for regarding neologisms-calques as a significant phenomenon in the English, French and Russian languages evolution are analyzed. The conclusions about the future of neologisms-calques and their role in the given languages development are drawn.

Key words: calque, neologism, language convergence, globalization.

References:
собов концептуализации таких универсальных концептов, как материальность, пространство, время, действие и т.д. Признание того, что разные языки обладают разными способами концептуализации объектов и явлений реального мира, влечет за собой важный лингводидактический вывод: методические модели обучения переводу должны включать приемы, нацеленные на адаптацию культурно-когнитивного пространства будущего переводчика к новой системе координат. Такое обучение будет способствовать формированию лингвокогнитивной компетенции переводчика, понимаемой как владение способностью концептуализации объектов реального мира, присущих носителям изучаемой лингвокультуры, и соотнесение приобретенных ментальных моделей с концептуальной системой родной лингвокультуры.

Владение культурно-направленной лингвокогнитивной компетенцией является необходимым условием успешной трансляции культурно значимых смыслов в процессе перевода.

Ключевые слова: концептуализация, культурная специфика, лингводидактический вывод, лингвокогнитивная компетенция.

Различия в концептуализации объектов реальности объясняются тем, что в процессе познавательной деятельности по освоению окружающего мира наше сознание концептуализирует только то, что является важным, необходимым; все ненужное сознание словно не замечает [1, с. 162].

Сопоставительный анализ текстов, взаимодействующих в процессе перевода, дает возможность проследить национально-культурную специфику концептуализации целого ряда универсальных категорий, таких, как материальность, пространство, время, движение и т.д.

Сопоставим описание действий человека в английском и русском языках. В качестве иллюстрации приведем фрагменты из рассказа А. Кристи “Десять негритят” и их перевод, выполненный Л. Г. Беспаловой: Lombard’s eyes wandered slowly round the room / Ломбард медленно обвел глазами комнату. They rested a minute on the open window / Взгляд его задержался было на открытом окне. Mrs. Roger’s breath came in quick gasps / Миссис Роджерс дышала тяжело и неровно. The small clear voice of Mr. Justice Wargrave murmured / тихо, но внушительно спросил его судья Уоргрейв. Now and then, his eyes played round the table / Время от времени он обводил взглядом стол / Miss Brent’s eyes looked at her in surprise / Мисс Брент удивленно посмотрела на нее. Miss Brent’s eyebrows rose. Rogers? / Роджерса? — подняла брови мисс Брент [2; 3].

Метонимические отношения при переводе между частным и целым в приведенных фразах свидетельствуют о том, что языковое сознание носителя английской лингвокультуры воспринимает действия
человека как результат психических процессов, за каждый из которых “отвечает” определенный ментальный конструкт, поэтому активируется и вербализируется именно тот концепт, который “закреплен” за данным действием. Сознанию носителя русского языка свойственно воспринимать подобные действия более обобщенно, связывая психические процессы воедино и возводя к концепту целого, поэтому в рассматриваемых случаях “ответственность” за каждое действие несет “организм” в целом.

Однако в отдельных случаях при переводе на русский язык способы концептуализации, свойственные носителю английского языка, могут сохраняться, например: Into that silence came The Voice / И вдруг молчание нарушил ГОЛОС. The Voice went on — a high clear voice / А голос продолжал, громкий, отчетливый. The voice had dropped / Голос умолк. That voice? It sounded as though it were in the room / Мне показалось, что голос шел из этой комнаты.

В данном случае метонимия в русском тексте используется как стилистический прием. Обратим внимание на графику — слово “голос” и в исходном тексте, и в тексте перевода дважды написано заглавными буквами.

Между тем неоправданное сохранение метонимических отношений при переводе может привести к переводческим неудачам, как это случилось, например, при переводе следующей фразы: Her eyes, staring frightened eyes, went round and round the rings of faces / Ее глаза, испуганные и настороженные, снова и снова обводили взглядом лица гостей (А. Кристи “Десять негритят” . Перевод Л. Г. Беспаловой). Как вариант можно предложить следующий перевод: “Испуганным и настороженным взглядом она снова и снова обводила лица гостей”.

Рассмотрим пример, иллюстрирующий национально-культурную специфику способов концептуализации пространственных отношений. Для обозначения границы между водой и сушей носители русского языка используют одно и то же слово или его производное — берег, побережье (моря, океана, реки, озера), в английском языке в соответствующих контекстах используются слова bank, shore, seaside, beach, coast. Можно предположить, что для носителя английского языка важно не только обозначить границу воды и суши, но и принять во внимание характеристики водного пространства и природный рельеф, в то время как русское языковое сознание эти характеристики “обходит стороной”, сосредоточиваясь лишь на факте соприкосновения двух стихий.

Рассмотрим пример, иллюстрирующий специфику концептуализации движения в пространстве. Перевод фраз перепрыгнуть через барьер / jump over the hurdle; перейти через дорогу / walk across the road; пройти через лес / walk through the forest показывает, что носители русского языка в приводимых контекстах концентрируют внимание
в основном на движении объекта, для носителя же английского языка важно не только само движение, но и то, как оно будет осуществляться (поверх, поперек, сквозь).

При переводе может происходить "взаимопересечение" концептов пространства и времени. В качестве иллюстрации приведем следующий пример: within the storage grounds / на территории склада; within the Board of Directors / в совете директоров; within months / в течение месяцев; within the planning phase / на этапе планирования. В первых двух случаях и в русской, и в английской фразе активирован концепт локальности — словосочетания являются обстоятельством места. В двух последующих случаях в английских фразах временной отрезок осмысливается через концепт пространства, т. е. время воспринимается как замкнутое пространство, в котором совершается какое-то действие; в соответствующих русских фразах активирован концепт времени.

Свидетельство национально-культурной специфики способов концептуализации можно найти и на грамматическом уровне. Так, к примеру, перевод с английского языка на русский многих аналитических структур с помощью синтетических форм (временные формы глагола, непрямые формы глагола, модальные глаголы, формы условного наклонения, словообразовательные модели и т. п.) позволяет вести речь о том, что английское языковое сознание часто "видит" возможность соединить концепты различной семантики в виде схематичной многокомпонентной когнитивной модели, представленной одним вербализованным концептом, между тем носители русского языка предпочитают когнитивный инвентарь, вербализованный синтетическими средствами.

Признание национально-культурной специфики способов концептуализации реального мира влечет за собой важный лингводидактический вывод: обучение переводу должно быть нацелено на адаптацию культурно-когнитивного пространства переводчика к новой системе координат, что будет способствовать формированию культурно-ориентированной лингвокогнитивной компетенции, которая в моем понимании может быть определена как способность концептуализовать объекты реального мира способами, присущими носителям изучаемого языка, и соотносить приобретенные ментальные модели с соответствующими элементами концептуальной системы родной лингвокультуры.

Список литературы:
CULTURAL DIVERSITY OF CONCEPTUALIZATION OF THE WORLD IN THE PERSPECTIVE OF TRANSLATION STUDIES
Larisa P. Tarnaeva
PhD in Pedagogics, Professor of the Department of Foreign Languages and Linguodidactic, Saint-Petersburg State University, Philological Faculty; email: l-tarnaeva@mail.ru

Abstract
The article advocates the idea of cultural diversity in conceptualizing reality. The analysis of such universal concepts as materiality, space, time, action in the source and target texts gave the author the opportunity to compare ways of conceptualizing reality by English and Russian speakers. The acknowledgement of cultural diversity in conceptualizing reality leads to the following didactic conclusion: the curriculum of the students’ specializing in translation and interpreting should include teaching techniques aimed at adapting their cognitive sphere to new ways of conceptualizing reality. Such training will result in acquiring by the students culture-oriented linguocognitive competence, understood as the ability to conceptualize reality in the way inherent to target language speakers and to correlate new mental models with the conceptual system of native culture.

Key words: conceptualization, culture-specific, linguodidactic conclusion, linguocognitive competence.

References:
Abstract
The given research of language creativity has been carried out by the example of the discourse analysis of modern political terminology and other non-equivalent vocabulary within the bounds of political contexts while translating and comprehending foreign academic and scientific texts.

Studying the aspects of the contextual actualization of political notions in the English and Russian discourses by means of the comparative analysis is aimed at professional explaining the motivation of the translation equivalent choice.

The algorithm of making up an associative thesaurus basing on the signs of lexical marking has been used as the major tool of political discourse analysis.

Key words: political discourse, comparative political linguistics, cognitive analysis, language creativity, associative thesaurus, push-word methodology in teaching translation.

The great riddle — of archaeology, cognitive science, neuroscience, anthropology, sociology, political science, linguistics, religious studies, and the humanities from literature and music to dance and art — is how we became human, how we acquired modern minds.

Mark Turner

The Topicality of the Research
1. The functional cognitive comparison analysis of the linguistic units that require adequate interpretation is to reveal their contextual actualization against a definite background, thus, demands the profound knowledge of both political terminology in the Russian and English languages and the current world political situation as a whole.
2. Developing the professional skills of making the appropriate linguistic decision while teaching the translation of foreign (in our case English) scientific (academic) texts (into Russian) is based on the detailed cognitive analysis of parallel political discourses that finally results in mastering the academic faculties of choosing the correct translation equivalent involving all the modern political background knowledge.
3. In the course of the research it has been planned to create an integrated parallel bilingual thesaurus (glossary) comprising some definite representative cases of the examined subject fields of linguistic (political) realities units usage (such notions in the world politics as “governance”, “accountability”, “state”, etc.).

The Translatological Background of the Study
1. The idea of the given research is initially derived from our previous investigations of the translator’s intuition and creativity as well as our experimental attempts of the thesaurus modeling of human thinking that finally led to the original methodical algorithm of teaching ingenuity in the field of linguistics (practical translation).
2. We claim that
   — the inner picture of the outer world of each person (scientist, translator) as well as the structure of his/her knowledge and associations is subjective and individual;
   — in case of general universals dominating in the structure of the translator’s knowledge (in his/her brain) the variant of translation finally chosen will be pattern-like (ordinary) while the original structure of knowledge presupposes the emergence of the original intuitive decision;
   — the task of a professional teacher of translating is obviously to stimulate the student’s ability to involve the so-called “weak associative links” provoking in this way the original creative translation decision.

The Empirical Research Part
The Cognitive Discourse Analysis
As a Basis for Making-up an Associative Thesaurus.
Case 1.
The Analyzed Discourse Quotation 1.
The Concept of Accountability and its Cognitive Structure.

“What Do We Mean by Accountability, Anyway?
During 1998, for example, questions about President Bill Clinton’s campaign fundraising and personal behavior generated numerous calls to hold someone accountable. “Perjury,” said U.S. Representative (and speaker designate) Bob Livingston when he announced his retirement from Congress, “is a crime for which the president may be held accountable, no matter the circumstances.” Former senator Bob Dole criticized Attorney General Janet Reno’s failure to appoint an independent counsel to investigate the fundraising practices of the 1996 Clinton-Gore campaign committee and hoped that “someone in Congress will hold the attorney general accountable.” Allegations of Chinese espionage at U.S. nuclear laboratories caused Senate Majority Leader Trent Lott to remark that somebody “made some major mistakes, and somebody needs to be held accountable.” Everyone
Irina V. Ubozhenko wants people — other people — to be held accountable. Mark Moore of Harvard University and Margaret Gates, a consultant to nonprofit agencies, write of “the public’s demand for accountability,” of “an unquenchable thirst for accountability that cuts across the political spectrum.”

Case 2.
The Analyzed Discourse Quotation 2.
**The Sub-notion of Mutual Accountability and its Cognitive Discourse Analysis.**

“Mutual accountability requires cooperation. A compact of mutual, collective responsibility is designed to foster that cooperation among the web of people and organizations in the accountability environment. The parties to such a compact would seek to establish the terms under which they — and, they hope, others in the accountability environment — would cooperate to enhance government performance, subject to some agreed-upon constraints to ensure the proper use of finances and the equitable treatment of people.

Indeed, without such a responsibility compact for performance, those seeking to improve performance may be unable to move beyond an obsession with the rules for finances and fairness. Who, however, will agree to cooperate? Who will sign on to a “compact” that guarantees nothing more than experimentation? Who will trade individual accountability for mutual accountability?

Who (besides a public manager) will trade his or her well-understood (and relatively limited) individual accountability (often defined by professional peers) for some vague sense of mutual, collective responsibility that will be devised, refined, and revised sometime in the future by people with unknown or even incompatible values? Who has an incentive to cooperate? And even if people do sign on to such a responsibility compact, will they remain bound by this informal (and not very enforceable) agreement? Who has an incentive to continue to cooperate?”

**The Novelty of the Results Gained and Anticipated**
1. The research of language creativity is being carried out by the example of the discourse analysis of modern political terminology and other non-equivalent vocabulary within the bounds of political contexts while translating and comprehending foreign academic and scientific texts.
2. The experience of reflexive thinking is necessary while searching for the right associative “prompt”, “push-stimulus” and theoretical “trigger-word” (such as “context”, “style”, “background”) leading to making the translator’s creative choice (often intuitively) that finally results in choosing the most acceptable variant of translation minding certain definite conscious methodological steps (the algorithm).
3. In this connection, the analysis performed has shown that the steady associative links regarding the important but still elusive and even murkey (as R. Behn, for example, puts it) notion of accountability comprise such core fields of meaning as “holding people accountable”, “responsibility”, “the accountability system and its mechanisms”, “liability” and “answerability” and some others.

4. Simultaneously the accountability concept covers such periphery notions (or sub-notions based on the weak associative links traced in the analyzed discourse) as “the accountability holder” (including regulators and legislatures, politicians, auditors, lawyers and, what is more interesting, scholars and journalists) and “the accountability holdee” represented, in its turn, by the President, government officials, government bureaucracies, an agency’s clients, managers, donors, taxpayers and a number of other players and stakeholders each of whom may be researched as a separate push-notion (theoretically considered as a steady associative link).

5. Of high research interest may be such associative derivatives of “accountability” as “the accountability environment” (in contrast with, at first sight, close, but actually different semantic field and reality notion of “the accountability system”) and a very resourceful and controversial weak associate of “punishment” (never mentioned in any dictionaries as part of the meaning of the word “accountability”) leading not only to the traditional things understood by it such as fines, jail terms and the loss of one’s job, but also to such an associative link as “the public humiliation” (for some “wrongdoing”) which may be extremely useful as a part of the whole thesaurus regarding the concept of accountability.

6. The cognitive discourse analysis of the sub-notch of mutual accountability is associated with government performance that has definitely to be improved, with the controversy of individual and collective values as well as with an informal responsibility compact and the necessary incentive to cooperate.

7. All the analyzed notions and sub-notions need an adequate interpretation in Russian with its further implanting in the mental thesaurus of the Russian speakers.

Conclusion

The prospects for the multidisciplinary studies in the field of the Humanities can hardly be overestimated.

“A human being is a unified agency of biology, psychology, and social, environmental, and cultural patterns. And yet, the academic study of human beings is fragmented into scattered disciplines. How can science overcome this academic incoherence to launch a tradition of research in which neuroscientists, cognitive and developmental psychologists, archaeologists, vision scientists, evolutionary theorists, artists, art historians, semioticians, sociologists, and cultural historians join to explain the artful mind and its expression in cultures?”[1, p. 5].
Современные версии Библии: приближение или искажение?

Г. Т. Хухуни
Московский государственный областной университет

А. А. Осипова
Московский педагогический государственный университет

Аннотация
В статье рассматриваются проблемы, связанные с созданием новых версий Священного Писания и критериями их оценки. Отмечается, что данные вопросы особенно остро стоят в отечественной традиции, поскольку после создания Синодального перевода деятельность в указанной области в России фактически прервалась. Коренное изменение ситуации за последние четверть века вновь поставило указанный вопрос на повестку дня. Это привело, с одной стороны, к достаточно активной деятельности в данной области, результатом которой стало появление ряда переводов Библии (в первую очередь, Современного русского перевода, выполненного под эгидой Российского Библейского общества), а с другой — к острым дискуссиям относительно принципов, которые должны быть положены в основу межъязыковой передачи книг Ветхого и Нового Заветов; их выбор зачастую не ограничивается собственно филологическими аспектами перевода. Одно из центральных мест в этих дискуссиях занимает вопрос об отношении новых версий к традиции Синодального перевода.
Ключевые слова: Библия, перевод, современный, традиция, оригинала, версия.

Рассматривая проблематику, связанную с межъязыковой передачей Священного Писания, можно отметить, что со второй половины прошлого века наступил своего рода “переводческий бум” в области библейских переводов. Пальма первенства в данной области, по понятным причинам, принадлежит англоязычным версиям, число которых вряд ли поддается точному подсчету. Часто они создаются на принципах, восходящих к концепции Ю. Найды и его коллег, сознательно противопоставленных тем, которых придерживались авторы “старых” (т. е. традиционных) переводов Библии; среди этих переводов, прежде всего, стоит назвать знаменитую Библию короля Иакова, четырехсотлетняя годовщина создания которой отмечалась в 2011 г.

Не останавливаясь подробно на характеристике взглядов американского лингвиста (как известно, испытавших определенную эволюцию), отметим только следующее. Само по себе наличие ряда переводов одного и того же текста (особенно Священного Писания) — явление, вероятно, положительное, хотя бы потому, что, как писал еще пять столетий назад Томас Мор в известном “Письме знаменитейшего мужа Томаса Мора, в котором он опровергает яростное злословие некоего монаха, столь же невежественного, сколь и самонадеянного”, “даже если все переводчики не могут быть равны, то один переведет вернее одно место, а другой — другое” (цит. по: [4, с. 136]). Однако возникает проблема, в связи с которой С. С. Аверинцев (сам занимавшийся переводами библейских книг) в свое время заметил: “Множественность переводов Священного Писания — это реальность нашего времени, с которой мы должны жить, с которой мы уже живем. Отказ принимать ее не имеет смысла. Но, принимая ее, согласимся, что жить с ней не так просто. И она, как другие составляющие нашей усложняющейся жизни, превращается для нас и наших современников в испытание и искушение… Когда перевод единственен, простой верующий, не являющийся ни профессиональным филологом, ни профессиональным богословом, чувствует себя просто читающим Библию, вообще не думая о переводе; когда переводов много, это чувство волей-неволей уходит. Защищая практику новых переводов, мы ссылаемся — и правильно делаем, — на нужды наших одичалых современников… но как раз мысль об этих нуждах обязывает нас учесть и проблемы тех же современников, затрудняющихся понять, как же нынче, скажем, цитировать-то Священное Писание…” [1].

Можно, правда, заметить, что вплоть до конца прошлого века последний вопрос перед отечественной аудиторией практически не стоял, ибо в тех случаях, когда приходилось цитировать Библию (что,
Г. Т. Хухун, А. А. Осипова

по понятным причинам, обычному советскому человеку не слишком рекомендовалось, да и сама она была ему практически недоступна), обращаться волей-неволей — поскольку речь шла о русской версии — приходилось лишь к Синодальному переводу, вышедшему в 1876 г. (использование церковнославянской Елизаветинской Библии ограничивалось только отдельными фразеологизированными сочетаниями — так назваемыми “библеизмами”). Синодальный перевод подвергался критике (принчём с разных позиций) уже с момента его выхода в свет, да и в чисто языковом отношении “современным” мог считаться весьма условно — разве что по сравнению с текстом церковнославянским. Естественно, что в конце XX века работа по созданию новых библейских переводов весьма активизировалась (см. об этом, в частности, [2]). Наиболее известным ее результатом стал выпущенный в 2011 г. Российским Библейским Обществом Современный русский перевод Библии.

Появление новых переводов Библии часто вызывает весьма острую дискуссию о принципах межъязыковой передачи сакрального текста, которая представляет, на наш взгляд, интерес и для общей теории перевода.

Во-первых, стремление ориентироваться “на нужды наших одичалых современников”, наиболее ярко проявившееся как раз в теории Ю. Найды (особенно на ее раннем этапе, когда был провозглашен принцип “динамической эквивалентности” и примата “реакции получателя”), часто вызывает у многих “получателей” обвинение в том, что оно не приближает к аудитории Священное Писание, а искажает его путем внесения в библейский текст чуждых последнему реалий и ценностей (о чем достаточно много писали).

Во-вторых, применительно уже к российской специфике, возникает вопрос о том, насколько желательно само появление новой версии Священного Писания, по существу противопоставляемой Синодальному переводу (учитывая его роль в отечественной культурной традиции). Эта позиция ясственно отразилась в словах Святейшего Патриарха Кирилла: “Все прекрасно понимают Синодальный перевод. Есть некие неточности и ошибки, которые стоило бы поправить с точки зрения современных знаний и современной стилистики, но ни в коем случае нельзя создавать новую версию, перечеркивая при этом значение самого Синодального перевода” [3].

В-третьих, “устарелость языка” традиционных переводов (действительно, в ряде случаев затрудняющая их понимание), которая обычно называется едва ли не главной причиной необходимости их замены, в сознании значительной части аудитории рассматривается как неотъемлемый признак “библейского стиля”, отказ от которой (и тем более использование для “осовременения” фамильярно-просторечных элементов) вызывает у многих читателей неизбежный
“эффект отторжения”. Это ярко проявилось по отношению к версии Нового Завета, восходящей к “Радостной вести” В. Н. Кузнецовой.
Таким образом, проблематика, связанная с исследованием переводов сакральной литературы, требует дальнейшей разработки как в собственно лингвистическом, так и в лингвокультурном аспектах.

Список литературы

Сведения об авторах:
Георгий Теймуразович Хухуні, д.ф.н., профессор, Московский государственный областной университет, Москва, Россия;
email: vkhukhuni@mail.ru
Anna Александровна Осипова, к.ф.н., доцент, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия;
email: assya@ya.ru

MODERN BIBLE TRANSLATIONS: APPROXIMATION OR DISTORTION?
Georgy T. Khukhuni
Professor, Moscow State Regional University, Moscow, Russia;
email: khukhuni@mail.ru
Anna A. Osipova
Associate Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia;
email: assya@ya.ru

Abstract
The present paper analyzes the problems connected with the creation of the new versions of Holy Writ and the criteria of their estimation. It is mentioned, that the questions related with the said problem are especially actual for the domestic tradition, because after the appearance of the Synodal translation the work in this sphere in Russia had been factually
ceased. The situation has been dramatically changed over the last decades. On the one hand, this led to the rather active translational work in the said field and the creation of new versions of the Bible in Russian (first of all, the Modern Russian Translation under the aegis of Russian Bible Society). On the other hand, it provoked sharp debate about the principles of the translation of Old and New Testaments, which were not limited with pure philological sphere. One of the main points of the said discussion is the question of the modern versions correspondence to Synodal translation.

**Key words:** Bible, translation, modern, tradition, original, version.

**References:**
Одиннадцати номинахтов. Результат анализа иллюстрирует преобладание симметрии при переводе компонентов глубинной структуры номинативного поля исследуемого образа деревенских окрестностей. Полной симметрии выявлено не было, все номинахты переданы асимметрично на уровне поверхностной структуры. Три номинахта из одиннадцати демонстрируют полную асимметрию при передаче плана выражения и плана содержания. Несмотря на преобладание асимметрии, этнокультурный компонент исследуемого сегмента концептосферы русского романа “Война и мир” адаптирован адекватно, этносимволы практически полностью сохранены, кроме номинахта-5, где в определенной степени нивелированы понятия реалий гумно и зеленя.

Ключевые слова: деревенский пейзаж, когнитивно-сопоставительный анализ перевода, этносимволы, номинант, номинативное поле.


Пейзаж складывается из элементов: солнце, растительность, облака, небо, здания, рельеф, лес и др. Описание русских деревенских окрестностей представлено совокупностью одиннадцати номинахтов: четыре вербализованы глаголом (N-8–N-11), три — существительным (N-5–N-7), два (N-2 и N-3) — словосочетанием прилагательное + существительное, номинант N-1 представлен словосочетанием причастие + прилагательное + существительное, и номинант N-4 — существительным и определением. При переводческом анализе данного сегмента концептосферы текста получены следующие результаты:

— N-1 пригреваемый весенним солнцем, он сидел в коляске передан в плане выражения асимметрично: von der Frühlingssonne angenehm erwärmt, saß er im Wagen. Страдательное причастие настоящего времени пригреваемый преобразовано в страдательное причастие прошедшего времени erwärmt (“согретый”). Область значений лексемы пригреться, кроме “согреться в тёплом месте, или укрывшись чем-н.”, включает положительную коннотацию, выражающую уют, отсутствующую в слово erwärmen (“отогревать”), что переводчик компенсировал добавлением наречия angenehm (“приятно”).

— N-2 поглядывая на первую траву, первые листья березы передан асимметрично в плане выражения и содержания: betrachtete das junge Gras und die ersten Blättchen der Birken. Сделана морфологическая замена: деепричастие поглядывая передано глаголом betrachtete; смешено значение деепричастия, означающего “посмат-
Н. В. Шестеркина, Е. С. Белоусова

ривать”, а переводчик употребил глагол betrachten (“смотреть, рассматривать”) в Präteritum; осуществлена лексико-семантическая замена прилагательного первый прилагательным jung (“молодой”). Слово листья заменила уменьшительная форма Blättchen. Этносимвол березы передан адекватно.

— N-3 и первые клубы белых весенних облаков, разбегавшихся по яркой синеве неба асимметричен в плане выражения: und die ersten wießen, geballten Frühlingswolken, die an dem klaren, blauen Himmel dahinzogen. Существительное клубы передано прилагательным geballt (“сжатый в ком”) как морфологическая и синтаксическая замена. Причастие разбегавшиеся заменено с помощью лексико-семантической и морфологической замены глаголом dahinziehen (“двигаться вперёд, тянуться”). Хотя сема “движение” сохранена в переводе, снята образность оригинала. Существительное синева морфологически заменено прилагательным blau.

— N-4 проехали перевоз, на котором он год тому назад говорил с Пьером асимметричен на поверхностном уровне: er passierte den Fluss auf der Fähre, auf der er vor einem Jahr mit Pierre ein bedeutsames Gespräch geführt hatte. Использован описательный перевод в передаче реалии перевоз, добавлены лексемы: passierte den Fluss auf der Fähre (“пересек реку на пароме”). Нейтральный глагол говорить передан синонимом более высокого стиля ein Gespräch führen (“беседовать”), его значение усиливает добавленная лексема bedeutsam (“важный”) Gespräch.

— N-5 проехали грязную деревню, гумны, зеленя, спуск с оставшимся снегом у моста, подъём по размытой глине адаптирован асимметрично на уровне глагольной и поверхностной структур: dann fuhr er durch ein schmutziges Dorf, vorbei an Äckern mit Wintersaat, hinab zu einer Brücke, wo noch Schnee zurückgeblieben war, bergan auf ausgewaschenem Lehmweg. Слово спуск передано при помощи морфологической замены наречием hinab; заменено место и направление при передаче обстоятельства у моста: zu einer Brücke; существительное подъём заменено наречием bergan; г) причастие оставшийся передано с помощью морфологической замены глаголом zurückbleiben. Изменена структура предложения: распространённое определение заменено придаточным определительным предложением. Нивелированы значения реалий гумно и зеленя, важных этносоставляющих концептосферы романа, переданных описательно как Äckern mit Wintersaat (“пола с озимыми”). Оба значения объединены в словосочетании Äckern mit Wintersaat, но утрачены важные элементы: гумно как “расчищенный участок земли, где в крестьянских хозяйствах складывали скриды хлеба, проводили его обмолот, а также обработку зерна” и зеленя как “молодые всходы хлебов”. 

N-7 и въехали в березовый лес по обеим сторонам дороги передан симметрично в плане содержания: und (fuhr) hinein in einen Birkenwald, der auf beiden Seiten des Weges lag, отмечено лишь увеличение лексем в переводе и изменение синтаксической структуры номинанта: добавлен глагол liegen (“находиться”) в претерите, что привело к созданию придаточного определительного предложения.

N-8 в лесу было почти жарко, ветру не слышно было передан симметрично на уровне глубинной структуры: im Wald war es beinahe heiß; der Wind war hier nicht zu spüren. В оригинале есть наличие образности в сочетании лексем слышать ветер, которое является синестезией, но образность снята, использован нейтральный вариант: den Wind spüren (“ощущать ветер”).


N-10 и из-под прошлогодних листьев, поднимая их, вылезала, зеленея, первая трава и лиловые цветы передан асимметрично в плане выражения: aus dem vorjährigen Laub, das den Boden bedeckte, kamen, die trockenen Blätter in die Höhe hebbend, das erste grüne Gras und lila Blumen hervor. Сделаны преобразования, в целом не влияющие на план содержания: добавлен придаточное определительное предложение, конкретизируя ситуацию: …Laub, das den Boden bedeckte (“листва, которая покрывала землю” — досл.); изменена синтаксическая структура деепричастного оборота поднимая их: die trockenen Blätter in die Höhe hebbend (“приподнимая в вышину сухие листья” — досл.), добавлены лексемы, конкретизирующие ситуацию (die trockenen Blätter) и усиливающие интенсивность значения (in die Höhe); деепричастие зеленея заменено морфологически в прилагательное grün; глагол вылезала транслирован нейтральным hervorkommen (“выступать наружу”).
— N-11 рассыпанные кое-где по березняку мелкие ели своей грубой вечной зеленью неприятно напоминали о зиме адаптирован асимметрично: kleine Tannen, die hier und da im Birkenwald verstreut standen, erweckten durch ihr immerwährendes mattes Grün die unerfreuliche Erinnerung an den Winter. Слово ель — важный поэтический и художественный символ русской природы — передано симметрично, как и березняк. Причастие рассыпанные семантически передано как словосочетание глагол + наречие verstreut standen ("стояли рассеянно"), глагол напоминать — фразеосочетанием Erinnerung erwecken ("будить воспоминания"). Наречение неприятно в переводе заменило прилагательное unerfreulich ("нерадостный, неприятный") с более широким значением.

Список литературы:

Сведения об авторах:
Шестеркина Наталья Викторовна, доцент, канд. филол. наук, Мордовский государственный университет; email: nvshest@mail.ru
Белоусова Екатерина Сергеевна, студентка факультета иностранных языков.

THE LANDSCAPE OF RUSSIAN PEASANT NEIGHBORHOOD IN A MIRROR OF A TRANSLATION (BASED ON THE GERMAN TRANSLATION OF L.TOLSTOY’S “WAR AND PEACE”) Natalya V. Shesterkina National Research Mordovian State University, Associate Professor; email: nvshest@mail.ru
Yekaterina S. Belousova Student of Foreign Languages Department.

Abstract
In a artical there is an example of a cognitive-comparative analysis of an image of a peasant landscape and its translation to German. The most
interesting is an adaptation of ethnic symbols зеленя, жнив’є, гумно, береза, березняк, ель. The complex landscape is made of the elements: sun, greenery, clouds, sky, buildings, relief etc. The description of a peasant neighborhood is represented by the combination of eleven nominants. The result of a comparative analysis shows a predominance of a symmetry during the translation of the components of a deeper structure of a nominative field of a researched image of peasant neighborhood. The whole symmetry was not revealed, all the nominants are present asymmetrically at the level of a surface structure. Three nominants of eleven show the whole asymmetry during the transferring of a plan of expression and a plan of contents. In spite of an asymmetry predominance, an ethnocultural component of a segment of a conceptual sphere of the Russian novel “War and peace” is adequately adopted, the ethnic symbols are almost completely saved except the nominant-5, where the concepts гумно and зеленя are graded in a certain degree.

**Key words:** peasant landscape, cognitive-comparative analysis, ethnic symbols, nominant, nominative field.

**References:**
семантических значений с учетом экстралингвистического контекста. Актуальность обусловлена бесконечным разнообразием особенностей сигнификативных коннотаций при переводе художественных текстов. В качестве исследовательской задачи автор попытался доказать влияние экстралингвистических факторов на возникновение пресуппозиции, толкование которой отличается в разных культурах. Последнее ведет к диссонансу денотативных и сигнификативных значений в переводе. Сигнификативные коннотации рассматривались в аспекте употребления языковых знаков в определенных социальных ситуациях с учетом культурно-исторических традиций. Автор приходит к выводу, что недостаточное знание социального, культурного и политического контекстов приводит к искажению смысла и коммуникативного задания в целом, заложенного в оригинальном тексте. Это требует применения комплекса методик, учитывающих необходимость разносторонней подготовки лингвистов-переводчиков.

**Ключевые слова:** денотат, сигнификат, коннотация, языковой знак.

Статья посвящена описанию процесса перевода художественных текстов с точки зрения передачи сигнификативных коннотаций, которые обусловлены влиянием экстралингвистических факторов, таких как культурно-исторические традиции, социальная среда, характер героя, коммуникативная ситуация и другие. Описание процесса перевода выбранных фрагментов имеет целью продемонстрировать технологию переосмысления культурно-исторических явлений при подготовке лингвистов-переводчиков.

Актуальность рассматриваемых вопросов обусловлена коррупцией переводческой деятельности и, следовательно, ухудшением качества переводов художественных текстов; отсутствием единства подходов и методов описания лингвокультурного диссонанса, возникающего на фоне нарушения функций текста в связи с игнорированием сигнификативных коннотаций языковых знаков; сложностью обучения студентов выявлению причин его возникновения и способам гармонизации переводных художественных текстов.

Мы принимаем, что сигнификат — это отражение обозначаемого языковым знаком денотата [1, с. 79]. Рассмотрение специфики этого отражения было одной из задач при предварительном анализе текста оригинала, рассматривалось соотношение денотативного содержания языкового знака и его сигнификативных коннотаций, другими словами, то, как отражается определенное формальное выражение в сознании представителей определенной культуры. Рассмотрим фрагменты анализа.

**Он увидел невдалеке деревушку, состоящую из четырех или пяти дворов... У первой избы он выпрыгнул из саней, подбежал к окну и стал стучаться** [2, т. 3, с. 63].
He saw, not far off, a little village, consisting of four or five houses... At the first cottage he jumped out of sledge, ran to the window and began to knock [4, p. 626].

Интерпретация слова избушка, выбранная переводчиком, не вполне адекватна, ведь семантическое значение слова в силу присутствия уменьшительного суффикса дает смысл убогого бедного жилища из подручного материала типа дерева, глины. Cottage же ассоциируется хоть и с небольшим домом в деревне, но вполне приличным для жилья. Исчезает образ бедной русской деревни времен А. С. Пушкина, появляется коннотация состоятельной Европы.

Но едва Владимир выехал за околицу в поле, как поднялся ветер и сделалась такая метель, что ничего не взвидел [2, т. 3, с. 62].

But scarcely had Vladimir issued from the paddock into the open field, when the wind rose and such a storm came on that he could see nothing [4, p. 625].

Значение слова околица связано с русской деревней, природой и просторьям. Окраина деревни, за которой начинается река, поле или лес, несет смысл простора, что-то первозданного, не тронутого рукой человека. Использование слова paddock — загон для лошадей — создает ассоциацию того, что открытое поле начинается сразу за заго- ном, а загон — это дело рук человека: и уже нет ощущения открытого пространства, где бушует ветер со снегом и негде укрыться от метели. То есть нарушенна эмотивная функция текста, нет эмоционального резонанса на адресата.

Совсем не выражена эмоциональная и оценочная функции слов сделалась и взвидел. Это графоны, выполняющие стилеобразующую функцию, отображающие аутентичное произношение в целях усиления представления атмосферы метели и бессилия человека перед силами природы. Переводчик же передал денотативное содержание слов, нарушив авторский стиль, повествующий о России XVIII века колоритным народным языком, и, как следствие, нарушился определенный культурно-исторический образ, появился более сдержанный и нейтральный стиль.

Находим диссонанс в следующем переводе предложения с русского языка.

Суженого конем не объедешь [2, т. 3, с. 64].

The woman cannot ride away from the man who is destined to be her husband [4, p. 628].

Русская поговорка имеет значение того, что от судьбы не уйдешь, все равно случится то, что должно произойти с человеком. Англоязычный читатель же получает текст о какой-то женщине, которая не может ускакать на коне от мужчины. Хотя пресуппозицию, заложенную в оригинале, можно найти в английской поговорке There is no flying from fate.
Название рассказа Н. В. Гоголя “Вечер накануне Ивана Купала” переведен как “St. John’s Eve”. День 24 июня в Белой и Малой России отмечали жжением костров, купанием в воде и росе, плясками вокруг дерева Марины. В католическом мире имя Марины и имя Ивана Купалы не имеют адекватной коннотации в силу отличия русских культурно-исторических традиций. Переводчик находит подобную коннотацию в английском языке. Именно 24 июня католики отмечают праздник Святого Джона жжением костров, танцами и песнями. Культурные коннотации, сопровождающие названия праздников в двух разных культурах, совпадают, хотя формальное различие имен в названиях может сбить с толку неподготовленного переводчика.

Далее в рассказе много других культурно-исторических реалий, для сохранения функциональной нагрузки которых требуются профессиональные компетенции переводчика. Так имя героя Петр Безродный [3, с. 40], переведено Peter the Orphan [4, p. 636]. Для русского читателя вряд ли безродный это сирота, скорее человек, у которого нет корней, а не родителей. Одинокий человек, не имеющий близких, не знающий, где родился, — вот что первое приходит на ум. Возможно, выходец из незнатной небогатой семьи. В любом случае сопутствует значение бедности, плохого образования, одинокого существования. Видимо, отношение западного общества к человеку, не имеющему рода, предполагает в прагматическом аспекте, что его родители умерли, отсюда он не знает, кто они были и где он родился, коннотация бедности не обязательна. Переводчик не употребил буквальное rootless, что предполагает отсутствие работы, дома, связей с общиной.

Темно, хоть в глаза выстрелы [3, с. 43].

Идиоматичное словосочетание русского языка ксенонимично в английском и скорее найдет буквальное отражение в сознании англоговорящего получателя текста. Но отражение того же содержания переводчик находит в другом идиоматичном в английском языке выражении.

It was so dark that you could not see a yard before you [4, p. 638].

Сякой, такой Петрус, немазанный! [3, с. 47].

A fine fellow Peter, quite unequaled! [4, p. 640].

Словосочетание немазанный сухой в просторечии употреблялось ласкательно и льстиво. В английском языке такои-сякой, взятое отдельно, имеет отрицательную коннотацию you old so-and-so! Немазанный сухой — полный ксеноним в английском языке. Переводчик выбирает не совсем удачную сигнификативную коннотацию, эта форма нейтральна, непревзойденный и все. Нарушена эмоционально-стилистическая функция высказывания.

Тут разделил он суковатою палкой куст терновника, и перед ними показалась избушка, как говорится, на курьих ножках. [3, с. 46].

Then he parted the thorn-bushes with a knotty stick, and before him stood a tiny farmhouse [Great short stories of the world, 1969, p. 639].
Сказочное выражение избушка на курьих ножках имеет семантику жилища Бабы-яги и легкого, непрочного строения. Прилагательное tiny означает маленький крошечный. Farmhouse — сельский жилой дом.

Нарушена функция русского словосочетания, не передана атмосфера сказки, чего-то волшебного и необычного.

При огромном разнообразии форм выражения схожей семантики сигнификативные коннотации, предложенные переводчиком, не всегда вызывают у получателя текста аналогичный коммуникативный резонанс, что было продемонстрировано выше. Порой это трудно сделать из-за неполноты осведомленности переводчика об истории, культуре, быте представителей определенной этнической общности.

Проведение такого анализа в аудитории студентов-переводчиков при комплексном применении имеющихся методик поможет освоить процесс толкования языковых знаков и избавит от диссонанса при переводе.

Список литературы:

Сведения об авторе: Ольга Юрьевна Шубина, зав. кафедрой теории и практики английского языка и межкультурной коммуникации, к.ф.н., доцент, Киргизско-Российский Славянский университет, Бишкек, Кыргызстан; email: shubina.olga7@mail.ru

SIGNIFICATION CONNOTATIONS IN TRANSLATING LITERARY TEXTS: EXTRATEXTUAL FACTORS
Olga Yu. Shubina
PhD, Kyrgyz Russian Slavic University, Bishkek, Kyrgyzstan;
email: shubina.olga7@mail.ru

Abstract
The article is concerned with signification connotations translation with taking into account the extra textual factor. The main content of the article is presented by describing the translation process of signification connotations appearing under the influence of the historical epoch and social environment. The aim of the article is to show the process of semantic meanings reframing.
under the influence of extra linguistic context. The actuality is conditioned by the endless diversity of signification connotations peculiarities in literary texts translating. As a research task the author tried to prove the extra linguistic factor influence on the presupposition of the sentence the interpreting of which differs in different cultures. The latter leads to denotative and signification meanings dissonance in translation. Signification connotations were regarded in the aspect of using language units in definite social situations with a glance to cultural historical traditions. The author arrives at the conclusion that lack of social, cultural and political contexts knowledge is a reason of distortion of the idea and the original text communicative task as a whole. It requires applying a complex of methodologies which take into consideration many-sided preparation of students-translators.

**Key words**: denotation, signification, connotation, language unit.

**References**:
рассматриваются случаи: 1) семантического тождества ключевых слов при структурно-семантическом тождестве контекстов; 2) семантического тождества ключевых слов при отсутствии структурно-семантического тождества контекстов; 3) отсутствия семантического тождества ключевых слов при структурно-семантическом тождестве контекстов. Применение метода рассматривается на материале оригинальной (латинской) версии Вестминстерского договора (1654) и его английского перевода, между которыми наблюдаются преимущественно первые два вида эквивалентности. Разработанный автором подход может быть экстраполирован и на другие тексты.

Ключевые слова: сопоставительный анализ, апплицирование и реапплицирование контекстов, эквивалентность.

В потоке современных событий 360-летие Вестминстерского договора (1654) осталось почти незамеченным. Между тем это важный документ, ознаменовавший окончание первой англо-голландской войны (1652–1654) и вернувший английскому флоту возможность беспрепятственного передвижения в морских водах. Согласно договору проигравшая войну Голландия обязалась выплатить Англии контрибуцию и соблюдать “Акт о навигации”: права Голландской республики при этом существенно ущемлялись. В историю дипломатии Вестминстерский договор вошел как один из первых законодательных актов, предписывающих урегулирование конфликтов посредством международного арбитража.

Составленный на нескольких языках, договор весьма примечателен в лингвистическом отношении. Хотя латинский текст считается его подлинником, а английский — переводом, версии испытывают определенное взаимовлияние, что сказывается на их лексико-синтаксической организации.

Анализ функционирования языковых единиц в контекстах оригинала и перевода, контрастирование этих контекстов, поиск межъязыковых эквивалентов единиц и выявление различий в организации их контекстов могут быть осуществлены с помощью предлагаемого нами метода лексико-контекстуального апплицирования и реапплицирования, применение которого составляет промежуточный этап между описанием отдельных единиц и анализом текста в целом.

Сходства и различия, наблюдаемые между переводами и первоисточниками, а также между несколькими переводами одного текста, вписываются в типологию лексико-контекстуальных эквивалентов, разработанную нами на материале библейских переводов эпохи Реформации [1] и применимую к любым коррелирующим оригинальным и переводным текстам. Мы предлагаем различать следующие типы эквивалентности между единицами и контекстами перевода и первоисточника:
Е. Б. Яковенко

I. Семантическое тождество ключевых слов при структурно-семантическом тождестве контекстов.

II. Семантическое тождество ключевых слов при отсутствии структурно-семантического тождества контекстов.

III. Отсутствие семантического тождества ключевых слов при структурно-семантическом тождестве контекстов.

IV. Отсутствие семантического тождества ключевых слов и отсутствие структурно-семантического тождества контекстов.

В переводах дипломатических документов присутствуют обычно первые три типа эквивалентности; четвертый тип характерен для вольных переложений (переводов-парадабразов) и в специальном переводе не наблюдается.

В целом переводы демонстрируют определенное содержательное единство, заданное оригиналом, и значительное сходство выражения (I тип межъязыковой эквивалентности): imprimis conventum, concordatum, et conclusum est — first, it has been agreed, accorded, and concluded [2, clausa 1, p. 14, 17], confederatio et unio — confederacy, and union [2, clausa 1, p. 14, 17], inimicitia, hostilitas, discordia, et bellum cessabit — enmity, hostility, discord, and war shall cease [2, clausa 2, p. 14, 17], terra vel aqua, alterutrius regiones, oppida, pagos, sive muro incincta ceu non incincta, sive munita ceu non munita — by land or water into each other's lands, towns, or villages, walled or unwalled, fortified or unfortified [2, clausa 12, p. 14, 17] и др.

Лексические и грамматические расхождения между переводами и их источниками, вызываемые причинами лингвистического характера, могут придать переводу иное звучание, но не оказывают значительного влияния на его общий смысл (II тип межъязыковой эквивалентности): inviolabilis pax — unalterable peace [2, clausa 1, p. 14, 17] (прилагательные inviolabilis и unalterable обнаруживают неполное семантическое тождество), humaniter atque amice tractandum obligationur — to treat each other on both sides with all love and friendship [2, clausa 12, p. 14, 17] (лат. humanitas передается как friendship) и др.

Большую важность приобретают концептуальные расхождения между переводами и источниками, возникающие вследствие неравномерного картирования мира представителями разных культур и проявляющиеся в лексико-семантической системе перевода и языка в целом. Эти различия характеризуют эквивалентностью типа III — отсутствие семантического тождества ключевых слов при структурно-семантическом тождестве контекстов: praefecturarum — governments [2, clausa 1, p. 14, 17], intimior, atque arctior arfinitas — a more intimate and nearer alliance [2, clausa 1, p. 14, 17] (понятие союза, альянса выражено в двух версиях договора различным образом; на наш взгляд, в латинском тексте существительные unio или proximitas были бы более уместны), sub utriusque ditione — under
their obedience [2, clausa 1, p. 14, 17] (англ. obedience характеризует пациенс, тогда как лат. ditio (правильнее dicio) — агенс. Подобные примеры могут быть умножены.

Мы полагаем, что метод лексико-контекстуального апплицирования и реапплицирования вместе с типологией межъязыковых эквивалентов способствует в рамках структурно-семантического подхода решению проблемы межъязыковой эквивалентности, в рамках когнитивного — описанию средств реализации концептов в различных языках и моделированию фрагментов языковых картин мира. Тем самым метод вписывается в парадигму современных лингвистических исследований и может быть использован на различном языковом материале.

Список литературы:

Сведения об авторе: Екатерина Борисовна Яковенко, д.ф.н., ведущий научный сотрудник Института языкоznания РАН; email: yakovenko_k@rambler.ru

CORRELATION OF LANGUAGE UNITS OF THE ORIGINAL AND THE TRANSLATION (A CASE STUDY OF THE TREATY OF WESTMINSTER (1654))
Yekaterina B. Yakovenko
PhD (Philology), senior research specialist, Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences; email: yakovenko_k@rambler.ru

Abstract
The given article is devoted to the description of a contrastive analysis of parallel texts consisting in application of contexts of the original text on the translation and their back application (reapplication). The method, demonstrated on the Latin text of the Treaty of Westminster (1654) and its English version, can be applied to original texts and translations into one or several modern languages. It enables the researcher to find differences in the semantics and functioning of key words and their contexts in the original and the translation and work out a system of equivalents. The author singles out such types of equivalence as 1) full equivalence of key words and their contexts; 2) full equivalence of key words and partial lexical
and/or grammatical equivalence of their contexts; 3) partial equivalence of key words and full lexico-grammatical equivalence of their contexts. The first two types seem to dominate in translations.

**Key words:** contrastive analysis, application and reapplication of contexts, equivalence.

**References:**
обосновывается, что для достижения полноценного коммуникативного эффекта необходимо обогатить палитру применяемых средств компенсации и уделять больше внимания синтаксическому уровню; в этом случае компенсация приобретет по-настоящему целостный характер.

Ключевые слова: перевод, компенсация, социальные диалекты, негритянский диалект, стратегия перевода.

Хотя вопрос передачи социальных диалектов и анализировался многими специалистами в области теории перевода, мало кто рассматривал сложную проблему передачи негритянской речи (чрезвычайно распространенной формы существования английского языка), которую многие лингвисты также относят к социальным диалектам. Это один из наиболее частотных социальных диалектов, встречающихся в англоязычной художественной литературе, поэтому анализ способов ее передачи в переводе важен и показателен.

О социальности негритянского диалекта пишет, в частности, А. Д. Швейцер: “Так, социальная и географическая мобильность населения существенно видоизменяют классическую структуру территориальных диалектов, приводя к их “социализации”, т. е. к превращению их в социально-территориальные диалекты определенных социальных и социодемографических групп сельского населения. Такая ситуация характерна, в частности, для Англии и Соединенных Штатов. …В прошлом один из территориальных диалектов южных штатов, диалект американских негров (Black English), в результате массовой миграции негритянского населения на север и запад страны, а также его урбанизации …стал диалектом этносоциальным, лишенным локальной маркированности” [4, с. 23].

Мы разделяем мнение А. Д. Швейцера и также полагаем, что негритянская речь — не социальный диалект в чистом виде, и скорее говорим об этносоциальном диалекте. Негритянское население — достаточно изолированная группа, представляющая своего рода субкультуру, язык которой, безусловно, отличается от стандартного английского языка.

Негритянская речь — речь сниженная, существенно отличающаяся от стандартного, кодифицированного языка, в связи с этим оптимальным способом ее передачи в переводе нам представляется компенсация неизбежных переводческих потерь за счет использования разговорной речи и просторечия, особенно при переводе художественных произведений, действие которых разворачивается в XIX веке, когда негритянское население только получило свободу от рабства: уровень образования и культуры был у него крайне низким, что, конечно, нашло свое отражение в языке.
Представляется интересным проанализировать несколько переводов одного и того же литературного произведения, герой или герои которого говорят на негритянском диалекте. В качестве иллюстрации нами были выбраны примеры из романа М. Твена “Приключения Гекльберри Финна” и двух его переводов, выполненных Н. Дарузес и В. Ранцовым [5, с. 101–106].

Рассмотрим речь одного из главных героев романа — негра Джима. В ней основные отклонения от нормы встречаются преимущественно на фонологическом (автор передает фонетику при помощи орфографии) и морфологическом уровнях: “В подлиннике вся его речь богата отклонениями от нормы. На каждую сотню произнесенных им слов приходится (я подсчитал) четыре десятка таких, которые резко нарушают все нормы грамматики” [3, с. 132].

Если говорить о фонологическом уровне, то в первую очередь можно выделить следующие особенности (вот только ряд примеров):
а) редукция звуков. Это происходит следующим образом: редуцируемый звук заменяется апострофом (в начале, середине или же конце слова): ’bout (about), ’em (them), b’long (belong), didn’ en (and), fren’ (friend) и др.;
б) звук [ə] заменяется звуком [d]: dah (there), dat (that), de (the), wid (with) и др.;
в) звук [ɔ] заменяется звуком [o]: yo’ (your), po’ (poor), do’ (door) и др.;
г) звук [i] заменяется на звук [e]: ben (been), ef (if), resk (risk), и наоборот, звук [e] в некоторых случаях заменяется на звук [i], как, например, в словах git (get), agin (again).

Встречаются также единичные случаи отклонения от нормы: alwuz (always), ole (old), gwyne (going), kin (can) и др.

На морфологическом уровне можно говорить о следующих отклонениях от нормы:
1) неверное, с точки зрения стандарта, употребление глагола в 1 и 2 лице единственного числа: Well, I knows what I’s gwyne to do [6, с. 14];
[…] en dey knows I goes off wid de cattle […] [6, с. 51];
2) неверное, с точки зрения стандарта, употребление форм глагола to be (как в настоящем, так и в прошедшем времени): I’s gwyne to set down here tell I hears it agin. [6, с. 14];
But you is all right. [6, с. 26];
3) употребление неверных форм неправильных глаголов в прошедшем времени:
knowed (вместо knew), а также run (вместо ran), come (вместо came),
begin (вместо began), done (вместо did);
4) неверное, с точки зрения стандарта, употребление двойного отрицания: I couldn’t git nuffi’ else [6, c 49];
So dey didn’ none uv us git no money [6, с. 53];
5) смешение времен при рассказе о прошлом: Well, one night I creep to de do', pooty late, en de do' warn't quite shet, en I hear ole missus tell the wider she gwyne to sell me down to Orleans [...] [6, c. 50];
6) пропуск вспомогательного глагола: How long you ben on de islan'? [6, c. 49];

[N...en I hear ole missus tell the wider she gwyne to sell me down to Orleans [...] [6, c. 50].

Н. Дарузес и В. Ранцов в своих переводах по-разному подошли к решению проблемы передачи негритянской речи, при этом оба они осуществляли компенсацию потерь при ее передаче на двух уровнях текста: на лексико-фразеологическом и грамматическом, не затрагивая вообще фонологический уровень.

На лексико-фразеологическом уровне текст перевода Н. Дарузес в достаточной степени насыщен разговорными, просторечными и грубо-просторечными словами и выражениями. Например: дрянь, папаша, свинство, хибарка, быть на роду написано, дать тягу, стянуть (в значении украсть), улизнуть, шататься (в значении бродить), вправду и др.

На уровне морфологии компенсация происходит, например, в случае неправильного, с точки зрения стандарта, употребления падежей местоимения что:

Значит, можно раздобыть чего-нибудь и получше земляники. [1, c. 235] (Den we kin git sumfn' better den strawbries [6, c. 49]).

Заметим, Н. Дарузес широко использует прием компенсации на уровне синтаксиса:

1) употребляются восклицательные предложения (характерные для разговорной речи):

Dog my cat ef I didn' hear sumf'n. [6, c. 14] — Ведь я все слышал, свинство какое! [1, c. 204];

I reck'n I could eat a hoss. I think I could. [6, c. 49] — Просто лошадь съел бы! Верно, съел бы. [1, c. 235];

2) в переводе в большом количестве встречаются неполные предложения:

It's gwyne to set down here and listen tell I hears it agin. [6, c. 14] — Ладно, я знаю, что мне делать: сяду и буду сидеть, пока опять что-нибудь не услышу [1, c. 204].

I see a light a-comin' roun' de p'int, bymeby, so I wade in en shove' a log ahead o' me, en swim more' n half-way acrost de river, en got in 'mongst de drift-wood, en kep' my head down low, en kinder swim agin de current tell the raff come along. [6, c. 51] — Скоро, вижу, из-за поворота показался огонек. [...] Заплыл на середину реки, спрятался среди плывущих бревен, а голову держу пониже и гребу против течения — жду, пока плот подойдет [1, c. 237];
3) осуществлялось членение предложений (как известно, короткие предложения более свойственны русской разговорной речи):

I see a light a-comin’ roun’ de p’int, bymeby, so I wade in en shove’ a log ahead o’ me, en swim more’ n half-way acrost de river, en got in ’mongst de drift-wood, en kep’ my head down low, en kinder swim agin de current tell the raff come along. [6, p. 51] — Скоро, вижу, из-за поворота показался огонек. Я бросился в воду и поплыл, а сам толкаю перед собой бревно. Заплыл на середину реки, спрятался среди плывущих бревен, а голову держу пониже и гребу против течения — жду, пока плот подойдет. [1, c. 237].

Перевод В. Ранцова на лексико-фразеологическом уровне также насыщен разговорными, просторечными и грубо-просторечными словами и выражениями. Например: барыш, перебиваться (в значении плохо жить), сновать, ударять, маленько, ж (вместо же), не видать как своих ушей, не видать ни зги, дать стрекача, и так и сяк, ну, да (вместо но), чтоб (вместо чтобы) и др.

На уровне морфологии компенсация осуществляется В. Ранцовым также с помощью неправильного, с точки зрения стандарта, употребления падежей местоимения что:

Say — who is you? Whar is you? [6, c. 14] — Эй, да кто вы такие, чего вам нужно? [2, c. 11]

It’s gwyn to set down here and listen tell I hears it agin. [6, c. 14] — Так погодите ж, я знаю, что мне делать: сяду здесь и буду прислушиваться, пока не услышу чего-нибудь! [2, c. 11]

На синтаксическом уровне переводчик иногда использует в своем переводе неполные предложения:


But I ain’t gwyn to resk no mo’ money in stock. [6, c. 54] — Нет, не стану больше рисковать капиталами [2, c. 54].

Надо сказать, что в целом В. Ранцов отошел от общепринятой практики передачи такого рода социального диалекта разговорной речью и сделал речь Джима литературной. Более того, сегодня создается впечатление, что его речь высоколитературна. Это связано с тем, что перевод представляет насыщенным архаизмами, такими, как: барышня, околоток, сестрица, сердечный и др., хотя в то время, когда В. Ранцов работал над ним (конец XIX в.), эти слова вовсе не казались устаревшими.

But you got a gun, hain’t you? [6, c. 49] — Ах, впрочем, у вас ведь ружье [2, c. 48].

I reck’n I could eat a hoss. I think I could [6, c. 49] — Еще бы! Кажется, съел бы целую лошадь, право! [2, c. 49]

But you got a gun? Oh, yes, you got a gun. Dat’s good. [6, c. 49] — Правда, ведь у вас ружье, — это чудесно. [2, c. 49]
Полагаем, что выбранная В. Ранцовым стратегия при передаче негритянской речи не позволяет передать сниженность речи Джима — человека, согласно образу, созданному автором, неграмотного, представляющего низшие слои общества.

Тем не менее переводчик, хотя и не так активно, как Н. Дарузес, применял прием компенсации, и из приведенных выше примеров можно сделать следующие выводы.

Во-первых, оба переводчика применяли компенсацию в рамках одного высказывания на разных уровнях текста, иногда на нескольких (именно поэтому некоторые примеры в нашем анализе повторяются).

Во-вторых, Джим и в переводе Н. Дарузес, и в переводе В. Ранцова говорит все же на достаточно “нейтральном” языке и преимущественно правильно, с точки зрения стандарта русского языка, а в романе на языке оригинала его речь, безусловно, далека от стандарта английского языка.

При анализе выбора переводческой стратегии при передаче негритянской речи нельзя не вспомнить о рассуждениях К. И. Чуковского в книге “Высокое искусство”. Автор, в частности, рассматривает проблему передачи диалектов и просторечия, полагая, что она так и не получила своего разрешения ни в теории, ни на практике, и в качестве примера приводит в том числе и перевод Н. Дарузес романа “Приключения Гекльберри Финна”. К. И. Чуковский пишет о том, что, с одной стороны, безусловно, уйти от передачи диалектов — значит обеднить текст перевода по сравнению с текстом оригинала. В то же время К. И. Чуковский пишет: “Джим в переводе Н. Дарузес вполне владеет интеллигентской, безукоризненно правильной речью, и советские читатели ничего не потеряли от этого” [3, с. 133].

Разделяем точку зрения К. И. Чуковского, что переводчик должен находить золотую середину между этими двумя подходами. Также автор рекомендует больше обращаться к синтаксису: “У каждого из тех персонажей, которые так или иначе отступают от правильной лексики, почти всегда самый расхлябанный и хаотический синтаксис. И никто не может помешать переводчикам, не прибегая к искажению слов, воспроизвести в переводе те вывихи синтаксиса, которыми характеризуется внелитературная речь” [3, с. 140]. И хотя мы не наблюдаем отклонений от синтаксической нормы в речи героя из романа Марка Твена, безусловно, мы также полагаем, что обращение к синтаксису необходимо для воспроизведения внелитературной речи [5, с. 107].

Из приведенных выше примеров следует, что при передаче социальных диалектов, которыми пользуются некие социальные группы, компенсация осуществляется в основном на лексико-фразеологическом уровне, однако очевидно, что чем качественнее перевод,
тем больше в нем задействованы единицы других уровней (прежде всего, морфологического и синтаксического). Таким образом, чем разнообразнее способы применения метода компенсации, тем более полно в тексте перевода достигается коммуникативный эффект оригинала, а компенсация приобретает по-настоящему целостный характер.

Список литературы:
5. Яковлева М. А. Компенсация при передаче стилистически сниженных высказываний на разных уровнях текста : дис. … канд. филол. наук : 10.02.20 / Яковлева Мария Александровна ; науч. рук. В. К. Ланчиков ; МГЛУ. М., 2008. 130 л.

Сведения об авторе: Мария Александровна Яковлева, к.ф.н., старший преподаватель, МГИМО МИД России, Москва, Россия; email: mariaiakovleva@hotmail.com

STRATEGIES OF TRANSLATING THE AFRO-AMERICAN DIALECT IN FICTION (BASED ON THE RUSSIAN TRANSLATIONS OF M. TWAIN’S THE ADVENTURES OF HUCKLEBERRY FINN)

Maria A. Yakovleva
Maria A. Yakovleva, PhD, Senior Lecturer, MGIMO University, Moscow, Russia; email: mariaiakovleva@hotmail.com

Abstract
Despite the fact that many experts in translation theory have analysed the issue of how to translate social dialects, none but few of them have studied the challenging problem of how to translate the Afro-American dialect that quite a number of linguists refer to as a social one. The Afro-American dialect is frequently used in American and British fiction. For that reason, the analysis of its translation methods is important and illustrative.
In translating the Afro-American dialect translators normally use compensation. The article analyses two translations of one novel. The compensation strategy employed by both translators is implemented at different text levels, mainly the lexico-phraseological one. The cited examples prove that this is insufficient. The article argues that in order to achieve the communicative effect it is imperative to vary the assortment of compensation means and pay greater attention to the syntactic level. As a result, compensation becomes genuinely comprehensive.

**Key words:** translation, compensation, social dialects, Afro-American dialect, translation strategy.

**References**
Моделирование обучения иноязычному чтению: уровень высшего профессионального образования

А. К. Гейхман
Пермский национальный исследовательский политехнический университет

И. В. Ставцева
Южно-Уральский государственный университет (НИУ)

Аннотация
Поскольку в современном обществе ключевую роль играет степень доступности информации, результаты извлечения, анализа, обработки и присвоения данных, существенно повышаются требования к осмыслению и рефлексии текстов, к обработке их содержания для достижения личных и профессиональных целей, что во многом определяется уровнем развития читательских умений, сформированностью читательской компетентности. В фокусе внимания авторов — обучение иноязычному чтению в вузе как ведущей деятельности в получении актуальных специальных знаний, развитии и становлении личности будущего профессионала. Предлагается модель формирования читательской компетентности студента, иллюстрирующая стратегию применения формирующей-оценивающей технологии, благодаря которой удается достичь плавного перехода от чтения учебных текстов к чтению аутентичного материала. Описана авторская реализация принципа модульности, позволяющая использовать разработанную модель на различных уровнях высшего профессионального образования.

Ключевые слова: иноязычное чтение, читательская компетентность, высшее профессиональное образование, моделирование, модульность, формирующее-оценивающая технология.

Переход к информационному обществу, сопровождающийся повышением роли информации, ее объема и числа носителей, ставит вопрос об изменении качества деятельности чтения как основы человеческого познания вообще, стратегического внутреннего ресурса профессионала в частности и базовой составляющей информационной культуры, что вызывает потребность в новых педагогических решениях в обучении чтению на уровне профессионального образования. Чтение включает в себя не только умения понимать текст, адекватно использовать нужную стратегию и интерпретировать смысл прочитанного. Оно требует максимально критического от-
ношения к источникам, способности ставить точную читательскую цель и находить нужное в большом потоке неструктурированных данных, быстро переключаться с одного источника на другой и создавать социально значимый вторичный текстовый продукт на основе прочитанного материала. Речь идет о чтении для образовательных и профессиональных целей, иноязычное воплощение которого не является исключением, скорее, наоборот – для достижения результата требует от субъекта большей степени осознания действий и меры освоенности умений, входящих в данный сложный вид речевой деятельности.

Формирование умений чтения тесно связано с понятием читательской компетентности как способности современного субъекта информационного общества ставить и эффективно решать читательские задачи. Она имеет пятикомпонентную структуру, соответствующую деятельности чтения и необходимым для нее умениям, то есть включает в себя мотивационно-целевой, информационный, когнитивный, интерактивный и рефлексивный компоненты [2]. Целенаправленное формирование данной компетентности у студентов вуза — одна из самых актуальных задач современного высшего профессионального образования, поскольку без компетентного чтения представляется невозможным ни освоение дисциплин на данном уровне, ни становление личности будущего профессионала. Соответственно формирование читательской компетентности требует разработки педагогического обеспечения и модели образовательного процесса.

Модель формирования читательской компетентности студента (рис.1) трактуется как образ целенаправленного, целостного и управляемого педагогического процесса, в котором совокупность компонентов способствует приобретению устойчивого комплекса умений, входящих в структуру каждого из компонентов читательской компетентности, в условиях вузовского образования. Модель предлагает педагогический сценарий, в котором моделируется и проектируется деятельность студентов и преподавателя. Структура модели включает в себя три блока (методологический, процессуально-содержательный и оценочно-результативный).

Процессуально-содержательный блок моделирует поэтапную структуру обучения через освоение четырех учебных модулей с соответствующими типами заданий, методами и формами обучения.

I этап формирования читательской компетентности направлен на пошаговое освоение алгоритмов чтения в создании учебного пользовательского словаря и реализуется тремя модулями с использованием индивидуальной и групповой форм обучения. Цель обучающего модуля – формирование когнитивного компонента компетентности через задания на освоение и осознание стандартных умений чтения,
Л. К. Гейман, И. В. Ставцева
составляющих данный компонент. Тренирующий модуль формирует мотивационно-целевой и информационный компоненты компетентности с помощью заданий на освоение и осознание обновленных уме-

Рис.1. Модель формирования читательской компетентности студента
ний чтения, включающих в себя элементы алгоритмизации читательской и лексикографической деятельности [1]. Благодаря оценивающему модулю формируется рефлексивный компонент компетентности в заданиях на тренировку алгоритмов. I этап обеспечивает переход от учебных текстов к профессиональным. II этап сфокусирован на формировании интерактивного компонента через целостное применение читательских алгоритмов на текстах по специализированным темам, что создаёт квазипрофессиональные условия чтения. Закрепляющий учебный модуль второго этапа использует в качестве основной коллективную форму обучения.

Педагогическое обеспечение читательской компетентности студента выступает основой организации деятельности студентов в конкретной образовательной ситуации и сфокусировано на актуализации содержания учебного материала дисциплины и на реализации формирующей-оценивающей технологии. Данная технология построена на взаимодействии и взаимообусловленности систем формирования и оценивания, функционирующих как единое целое. Приоритет обратной связи в её рамках способствует становлению студентов как субъектов формирующей и оценочной деятельности. Формирование сфокусировано на алгоритмизации освоения компетентности, спиралевидной процессуальности, управляемой многозадачности, организации различных форм контроля результатов. Оценивание направлено на контроль собственных читательских умений, рефлексию читательской деятельности и лексикографическую диагностику.

Отличительным аспектом технологии является использование спиралевидной процессуальности, под которой понимается синтез циклической и поступательной динамики обучения, переводящей с каждым витком на новый уровень осознания ситуации, углубления контекста и приобретения умений. Основой обеспечения спиралевидной процессуальности становится организация учебного материала иерархически, по линейному принципу, что реализуется в организации модульной структуры комплекса. Такая организация учебного материала, с одной стороны, позволяет сохранить его целостность и логику перехода от традиционного чтения к чтению интернет ресурсов с параллельной работой над словарём. С другой стороны, линейный принцип создает большой потенциал реализации мастерства конкретного педагога, для которого вся информация чётко структурирована, изложена по порядку, и, следовательно, её легко варьировать на конкретном занятии в зависимости от ситуации. Таким образом, спиралевидная процессуальность позволяет по-новому взглянуть на принцип модульности, в рамках которого материал не только делится на заключенные блоки, но и выстраивается параллельно в своих частях для организации циклического и поступательного образовательного маршрута студента.
Abstract
Nowadays information is a key issue, so it is indispensable to be able to extract, analyze, process the data and make it your own knowledge. This trend raises the requirements for text comprehension and reflection on the written resources. The text content processing for personal and professional purposes highly depends on the reading skills and reading competence. The authors focus their attention on teaching reading in a foreign language considering it a leading activity of receiving current knowledge in a specific field as well as an efficient personality development tool. They present a student reading competence development model that illustrates the strategy of development and assessment technology implementation. It helps to make gradual the start of dealing with the authentic texts instead of the ones specially adapted for learning purposes. There is a description of the authors’ modular principle understanding that makes it possible to use the given model in different higher professional education levels.
Использование ресурсов корпусной лингвистики при отборе языкового материала в целях формирования идиоматической компетенции учащихся старших классов гимназии

Е. С. Осипова
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
(Санкт-Петербург)

Аннотация
Статья посвящена отбору и организации языкового материала для формирования идиоматической компетенции, которая понимается нами как совокупность знаний, умений, навыков, составляющих способность учащихся распознавать в речи идиоматичные выражения, интепретировать смысл, заложенный в них, и использовать их в устной и письменной речи в процессе межкультурного общения на английском языке. При отборе языкового материала считаем целесообразным использовать ресурсы корпусной лингвистики и создать собственный лингводидактический корпус, нацеленный на формирование идиоматической компетенции учащихся старших классов. В статье приводится подробное описание разработанного лингводидактического корпуса, который состоит из двух подкорпусов: (а) тематически организованного списка идиоматических выражений; (б) текстового корпуса.

Ключевые слова: идиоматическая компетенция, лингводидактический корпус, фразеологизмы, интерпретировать, Британский национальный корпус, Национальный корпус русского языка.

Key words: foreign language reading, reading competence, professional higher education, modelling, development and assessment technology.

References:
Фразеологическая бедность речи учащихся старших классов признается многими учителями средних общеобразовательных школ и гимназий. Этот пробел особенно чувствителен по ряду причин: во-первых, английский язык обладает фразеологическим богатством, наследием отражение в аутентичных текстах на иностранном языке, работа с которыми ведется преимущественно в старших классах; во-вторых, достаточно много идиomaticых выражений лишены не идиоматичных синонимов; в-третьих, незнание идиом становится существенной проблемой для решения многих коммуникативных задач в процессе межкультурного общения. Кроме того, фразеологический фонд языка — это отражение богатого исторического опыта, в котором запечатлены культура, быт и ценности народа.

Принимая во внимание всю важность знания и владения идиомами в старших классах, мы считаем целесообразным ввести новый культурно ориентированный компонент коммуникативной компетенции учащихся старших классов — идиоматическую компетенцию, которая понимается нами как совокупность знаний, умений, навыков, составляющих способность учащихся распознавать в речи фразеологические единицы, интерпретировать смысл, заложенный в них, и использовать их в устной и письменной речи в процессе межкультурного общения на английском языке.

Важное значение для формирования идиоматической компетенции имеет научно-методический отбор языкового материала. На наш взгляд, эффективному решению данной задачи будет способствовать методически обоснованное использование ресурсов корпусной лингвистики, которые могут служить основой для создания лингводидактического корпуса, нацеленного на формирование идиоматической компетенции учащихся старших классов.

В качестве базы отбора лингвистического материала в данном исследовании были приняты следующие источники: (а) Британский национальный корпус английского языка; (б) параллельный подкорпус национального корпуса русского языка; (в) Интернет как электронный корпус.

Привлечение ресурсов корпусной лингвистики с целью отбора, как отдельных идиоматичных выражений, так и текстового материала, обусловлено целым рядом факторов:

(а) корпусные инструменты помогают отобрать наиболее частотные, аутентичные и репрезентативные идиоматичные выражения;

(б) отбор, основанный на корпусных данных, которые представляют «живые» речевые употребления, поможет избежать ряда распространенных ошибок при отборе лексического материала: интерферирующего влияния родного языка, закрепившейся неправильной сочетаемости, фоссилизации ошибки, неправильного употребления идиоматичного выражения с точки зрения узуса;
(в) лингвистические корпуса постоянно обновляются, что дает возможность отслеживать изменения и преобразования в языке;
(г) репрезентативность лингвистических корпусов предоставляет возможность проанализировать частотность употребления изучаемого идиоматичного выражения в том или ином жанре, выяснить используется ли оно преимущественно в устной или письменной речи. При отборе текстового материала лингвистические корпуса позволяют включить в обучение тексты различных жанров и стилей;
(д) использование лингвистических корпусов для отбора дает возможность преподавателю увидеть идиоматичное выражение не в одном-двух контекстах, как это обычно дается в словарях, а во множестве самых различных контекстов, что расширяет понимание сферы употребления того или иного идиоматичного выражения, а также иллюстрирует возможности вариации идиоматичного выражения;
(е) использование параллельного корпуса дает возможность найти перевод или варианты переводов идиоматичного выражения и на основе этого проанализировать, каким образом идиоматичное выражение одного языка передается в другом.
(ж) корпусные инструменты позволяют произвести отбор с уче- том просодических особенностей идиоматичных выражений, то есть дают возможность проанализировать тяготение изучаемых выражений к определенному окружению, тенденцию появляться в определенных контекстах.

Разработанный нами лингводидактический корпус состоит из двух подкорпусов: (а) тематически организованного списка идиоматичных выражений; (б) текстового корпуса.

При составлении тематически организованного списка идиоматичных выражений, предпочтение отдается выражениям, связанным с тематикой, предусмотренной программой по английскому языку в старших классах.

Отбор тематического списка идиоматичных выражений формируется в 5 этапов.
1. Производится отбор чернового варианта идиоматичных выражений с использованием фразеологических словарей. Отбор основывается, в основном, на тематическом принципе и на собственном ощущении необходимости или ее отсутствия включения того или иного идиоматичного выражения в список.
2. Каждое из отобранных вручную идиоматичных выражений запрашивается в Британском национальном корпусе (БНК). Благодаря корпусным инструментам, список существенно корректируется, по принципу частотности, идиоматичные выражения, которые не являются широко употребимыми, удаляются из списка.
3. Анализируем идиоматичное выражение в БНК по принципу стилистического разнообразия. Такая информация существенно
расширяют понимание сферы употребления того или иного идиоматичного выражения и помогает подобрать адекватный для данного выражения контекст.

4. Уточняем, при необходимости, возможности сочетаемости изучаемого идиоматического выражения со словами в препозиции и постпозиции. Для этого используем корпусный инструмент генерирования строк конкорданса, то есть вводим идиоматичное выражение в поиск, корпусный менеджер генерирует автоматическую выдачу по типу KWIC (key word in context), в результате получаем строки сочетаемости слова, упорядоченные относительно правого и левого контекста запроса.

5. Отбираем примеры, иллюстрирующие употребление идиоматичных выражений в контексте.

В результате получаем скорректированный список идиоматичных выражений с аутентичными примерами, иллюстрирующими употребление идиоматичных выражений в характерном для них жанре.

Второй подкорпус лингводидактического корпуса – текстовой подкорпус. Формирование текстового корпуса опирается на полученные данные об идиоматичных выражениях при составлении тематического списка. Так, например, тексты или фрагменты текстов с идиоматическими выражениями подбираются в наиболее свойственном им жанре и стиле.

Алгоритм отбора текстов предстает следующим образом:

1) запрашиваем идиоматическое выражение, анализируем контекст с целью выбора наиболее интересного и посильного для учащихся старших классов текстового материала;

2) пользуемся функцией расширенного контекста для получения фрагмента текста на английском языке;

3) запрашиваем то же идиоматическое выражение в параллельный подкорpus НКРЯ, изучаем совпадение / несовпадение концептов идиоматического выражения, что в дальнейшем будет использоваться для составления упражнений и сопоставления культур стран родного и изучаемых языков;

4) для отбора полных текстов или актуальных тестов с последними новостями пользуемся онлайн корпус-менеджером Web-Corp.

В итоге, благодаря применению ресурсов корпусной лингвистики при отборе текстового материала, возможно за короткое время и с минимальными затратами усилий подобрать интересный и разнообразный по жанрам и стилям лингводидактический корпус текстов.

В заключении хочется отметить, что для формирования идиоматической компетенции учащихся старших классов одной из значимых проблем является нехватка соответствующих текстовых материалов и актуальной лексики. На наш взгляд, разработанные в настоящее время корпусные технологии предлагают необходимый и достаточный
Abstract
The article deals with the selection and organization of the linguistic material in order to form idiomatic competence viewed as the set of knowledge and skills providing the student’s capability to recognize idiomatic expressions in speech, interpret their meaning, and use them in speech in the process of intercultural communication in English. We believe it is appropriate to use the corpus linguistics’ resources to select the linguistic material and to create linguadidactic corpus in order to form idiomatic competence of the senior class students. The article provides a detailed description of the developed linguadidactic corpus, which consists of two subcorpuses: (a) thematically organized list of idiomatic expressions; (b) text corpus.

Key words: idiomatic competence, corpus linguistics, linguadidactic corpus, phraseological units, interpret, British national corpus, Russian national corpus.
Аннотация
В докладе рассмотрен фонетический аспект обучения профессиональной лексике на примере программы «международные отношения». Лексический минимум по иностранному языку предполагает слова, неизвестные студенту ни по значению, ни по произношению, слова, известные студенту по значению, но неизвестные по произношению, слова, известные студенту по произношению, но неизвестные по значению и слова, известные студенту, как по значению, так и по произношению. Лексико-фонетический минимум (ЛФМ) включает все четыре вида единиц. Устная часть государственного экзамена по специальности «международные отношения» (бакалавриат) в РГГУ предполагает знание 30 профессиональных тем. Каждая тема вводит примерно 50 новых слов ЛФМ. К концу четвертого курса студент должен уметь правильно произносить все единицы ЛФМ, распознавать и правильно переводить единицы ЛФМ в устной речи других и правильно употреблять все единицы ЛФМ в устной речи. Нами был создан фонетический курс по реализации вышеуказанных компетенций, предполагающий большую интерактивность и возможность обратной связи с преподавателем.

Ключевые слова: ЛФК, лексико-фонетический минимум, компьютер, аудиофайлы, запись, произношение, учебник нового поколения

Лексический минимум по иностранному языку любого предмета можно категоризовать по следующим параметрам:
1. слова, неизвестные студенту ни по значению, ни по произношению
2. слова, известные студенту по значению, но неизвестные по произношению
3. слова, известные студенту по произношению, но неизвестные по значению
4. слова, известные студенту как по значению, так и по произношению

Под словом «известное» (см. Примеры, с. 686) (как значение, так и произношение) подразумевается значение/произношение, которое студент знает или о котором может легко догадаться либо в соответствии с фонетическими правилами языка (произношение), либо по родственному лексико-фонетическому совпадению (значение).
Примеры:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Значение</th>
<th>Произношение</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>известное</td>
<td>consul</td>
</tr>
<tr>
<td>неизвестное</td>
<td>charter</td>
</tr>
<tr>
<td>известное</td>
<td>personnel</td>
</tr>
<tr>
<td>неизвестное</td>
<td>exequatur</td>
</tr>
</tbody>
</table>

В лексико-фонетический минимум (ЛФМ) мы включаем все четыре вида единиц.

Устная часть государственного экзамена по специальности «международные отношения» (бакалавриат) в РГГУ предполагает знание 30 профессиональных тем. Каждая тема вводит примерно 50 новых слов ЛФМ. Ниже дается пример части ЛФМ одной темы («международные соглашения»):

treaty
to set out
generic/restricted
binding, to be bound
to refer to
instrument
to bear a title
to conclude
to apply a term to smth
indiscriminately
to prescribe smth
consequently
party
to cover
in the name of
a plenipotentiary
powers
signatory
to bring smth into force
to affix a seal to smth
provisions

По ЛФМ был сформирован список следующих компетенций: к концу четвертого (заключительного) курса студент должен уметь:
1. правильно произносить все единицы ЛФМ
2. распознавать и правильно переводить единицы ЛФМ в устной речи других
3. правильно употреблять все единицы ЛФМ в устной речи.
Задача была поставлена так: создать фонетический курс по реализации трех вышеуказанных компетенций, причем таким образом,
чтобы максимально стимулировать самостоятельную работу студентов, освобождая таким образом классное время.

Использованное matérielное обеспечение:
1. Компьютер (Microsoft Office)
2. Программа редакции звуковых файлов SoundForge (или любая другая, например, Audacity)
3. Микрофон
4. Электронная почта.

Перед прохождением каждой темы студент получал по электронной почте два файла: звуковой (формат по умолчанию – MP3), и файл сопутствующих заданий (Word). Звуковой файл состоял из
1. списка слов ЛФМ данной темы (примерно 50 единиц)
2. 20–50 предложений, в каждом из которых была употреблена как минимум одна единица ЛФМ
3. Вопросы, в каждом из которых была употреблена как минимум одна единица ЛФМ
4. Вопросы, ответы на которые подразумевали использование как минимум одной единицы ЛФМ (необходимая единица ЛФМ давалась после вопроса, также устно)

Текстовый файл состоял из:
1. списка ЛФМ данной темы
2. поля для раскодирования и перевода предложений пункта 2 звукового файла
3. поля для раскодирования и перевода вопросов пункта 3 звукового файла и поля ответов на них
4. поля для раскодирования и перевода вопросов пункта 4 звукового файла и поля ответов на них

Работа студента проходит следующим образом:
1. студент открывает файл и прослушивает единицы ЛФМ, соотнося их с данными в текстовом файле эквивалентами и делая по необходимости фонетические пометки (ударение, долгота гласных, и т.д.)
2. Студент сам записывает звуковой файл, произнося каждую единицу ЛФМ как можно более близко к произношению инструктора
3. Студент прослушивает предложения с ЛФМ и записывает (раскодирует) их в текстовом файле с последующим переводом
4. Студент сам записывает звуковой файл, произнося каждое предложение пункта 3 как можно более близко к произношению инструктора
5. Студент записывает (раскодирует) и переводит вопросы с ЛФМ. Студент (письменно) отвечает на каждый вопрос
6. Студент записывает звуковой файл со своими ответами
7. Студент записывает (раскодирует) и переводит вопросы с ЛФМ, ответы на которые подразумевают использование как минимум одной единицы ЛФМ. Студент (письменно) отвечает на каждый вопрос.

8. Студент записывает звуковой файл со своими ответами. После чего звуковой файл студента и (опционально) текстовый файл посылаются инструктору.

На данный период (сентябрь 2013 — апрель 2015 г.) двумя выпусками студентов отработаны все 30 тем. Основные положительные выводы:
— отработка произношения дома экономит значительное (10–15 минут) время в классе;
— прослушивание и расшифровка повествовательных предложений и вопросов приветствуется студентами, которые уже в реальности видят (слышат) употребление единиц ЛФМ в свободной речи;
— (письменные) ответы на вопросы закрепляют удержание единиц ЛФМ в памяти студентов.

Основные отрицательные выводы:
— пришлось отказаться от аудиозаписи ответов студентов с последующей посылкой файлов преподавателю. Процесс оказался достаточно трудоемким (некоторые с трудом понимали техническую сторону вопроса или просто не хотели тратить на это время). К тому же обратная связь от преподавателя к студенту (разбор ошибок и т. д.) была очень замедленной;
— как следствие, отработка произношения и проверка ответов на вопросы происходили в классе.

Основные общие выводы.
Аудиокурс по преподаванию ЛФМ, безусловно, работает. Студентам нравится видеть, как некие, по определению «скучные» профессиональные темы, обретают коммуникативный аспект, который к тому же обрамлен в привычные им современные технологии (электронная почта, файлы MP3). К тому же в период непосредственной подготовки к госэкзамену наличие всех аудиофайлов (а это около 5 часов звучания) очень помогает в отработке тем в домашних условиях. Также данный курс способствует удержанию единиц ЛФМ в памяти студента как следствие фактора большего воздействия и задействования не только аспекта чтения, но и аспекта аудирования, что достаточно редко применяется при обучении языку специальности.

Предполагаемое дальнейшее применение мультимедийного элемента в преподавании языка специальности:
1. аудиозапись всех 30 тем госэкзамена, то есть отработка не только фонетики на уровне слова, но и суперсегментных единиц (про-
2. аудиозапись текстов, построенных на основе ЛФМ, но не пред-ставленных в учебнике, для последующей расшифровки студен-тами;
3. аудиозапись диалогов каждодневной речи, построенных на основе ЛФМ, не представленных в учебнике, для последующей расшифровки студентами;
4. вводно-фонетический курс на основе ЛФМ для слабых групп.

Список литературы:

Сведения об авторах:
Вадим Борисович Кракович, Ph.D., доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва;
email: english_chair@rggu.ru
Ирина Олеговна Костина, канд. ист. наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, Москва;
email: english_chair@rggu.ru
Ирина Владимировна Петрова, филол. наук, профессор, заведующая кафедрой английского языка РГГУ, член ученого совета, Российский государственный гуманитарный университет, Москва;
email: english_chair@rggu.ru
THE TOOL OF TEACHING OF LEXICAL AND PHONETIC MINIMUM: DRAFT PROJECT, DEVELOPMENT, TESTING, RESULTS AND CONCLUSIONS

Vadim B. Krakovich
PhD, Associate Professor of the Department of English, RSUH, Moscow, Russia; email: english_chair@rggu.ru

Irina O. Kostina
PhD, Associate Professor of the Department of English, RSUH, Moscow, Russia; email: english_chair@rggu.ru

Irina V. Petrova
PhD, Chair of the Department of English, RSUH, Moscow, Russia; email: english_chair@rggu.ru

Abstract

The article describes the principles of development of an English text-book (a mini-course) that implements the pronunciation competencies in teaching of a lexical-phonetic minimum. Such minimum contains: words which the students neither know how to pronounce nor to translate; words which the students can pronounce but do not know the meaning of; words the pronunciation of which the students know but cannot pronounce correctly; and the words which the students know both how to translate and to pronounce. The minimum includes all four types. The oral part of the state exam at the RSUH Department of Foreign Relations requires knowledge of thirty professional topics. About 50 new words of the minimum are introduced by each topic. By the end of the fourth year the student should know the correct pronunciation of all the words of the minimum, understand all of them correctly in speech of other people and also use them correctly in oral speech. A mini-course for implementing the above-mentioned competencies has been written. A possibility of a two-way interactive student-teacher feedback has been worked into the course.

Key words: lexical and phonetic minimum, computer, audio files, recording, pronunciation, new generation textbook.

References:
Поэзия и фонетика в курсе дистанционного обучения иностранному языку

Л. Н. Пузейкина
Санкт-Петербургский государственный университет

Аннотация
О том, что такое поэзия, сказано много и все еще недостаточно. Поэзия как квинтэссенция человеческой мысли не случайно была одним из четырех основных предметов воспитания и обучения в Древней Греции. В ней, благодаря передаче традиции, сохраняется индивидуальность нации, народа, отдельной личности. В статье рассматриваются возможности использования образцов поэтического творчества при обучении практической фонетике иностранного языка, расширении лексического запаса, знаниях по страноведению, литературе изучаемого языка, стихосложению и мн. др. При этом в качестве примера приводится один из авторских курсов дистанционного сопровождения аудиторных занятий, созданный на платформе ДО Moodle. Курс содержит материалы, разработанные для различных уровней владения иностранным языком (аудио- и видеоматериалы, практические задания, словари, тесты) и эффективно используется при сопровождении аудиторных занятий по практической фонетике немецкого языка, оставляя при этом возможности для более широкого применения предлагаемых разработок.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, системы дистанционного обучения, сетевая педагогика, фонетика немецкого языка, немецкая поэзия.

Человек получает информацию об окружающем мире с помощью шести основных чувств, три из которых принимают наиболее актив-
ное участие в общении между индивидами – осязание, зрение и слух. При этом наиболее совершенным способом передачи информации является общение при помощи звуковых сигналов. Звуковой язык предопределён самой природой человека и является отличительной чертой любого человеческого сообщества. В связи с этим фонетика, как наука о звуковой стороне языка, в любых её проявлениях и функциях, играет основополагающую роль при преподавании иностранного языка. Знание теоретических основ фонетики и умение их правильно применять на практике помогает обучающимся изучать другие уровни языка, правильно писать, читать и говорить, осознанно стремиться к устранению дефектов речи. Без хорошо поставленного произношения невозможно ни правильное порождение речи на иностранном языке, ни её адекватное восприятие.

Как писал выдающийся языковед и фонетист Л. Р. Зиндер, «звуковая сторона составляет необходимую часть языка; только она и делает возможным его развитие, передачу от поколения к поколению» [1, с. 11]. Наиболее ярко фонетическая сторона языка проявляется в поэтических произведениях. В соответствии с теорией Д. К. Рэнсона, поэзия представляет мир в целостности, единстве и нерасторжимости его начал и превосходит науку глубиной постижения мира. Именно фонетическая структура стихотворения создает по Рэнсону его «индивидуальную фактуру» [3, с. 178, 181], его подтекст, т. е. логически неупорядоченный смысл, не поддающийся пересказу. Обучающих студентов хорошему произношению на образцах поэтического творчества на изучаемом языке, преподаватель решает параллельно множество дополнительных, но не менее важных, задач. Это знакомство с литературой страны изучаемого языка, повторение основ поэтики и анализ поэтического произведения, развитие навыков говорения на иностранном языке, аудирование, расширение перцептивных и артикуляторных возможностей. Если рассматривать поэзию вслед за И. Кантом как главенствующее искусство [2, с. 169], то становится очевидным, что ее изучение помогает воспитывать также ценностные ориентиры и аналитические способности студентов.

При постановке правильного произношения в ходе курса практической фонетики иностранного языка необходимо систематически закреплять навыки и знания, полученные при прохождении Вводного фонетического курса. Существенную помощь при обеспечении этой работы может оказать курс, размещенный в системе дистанционного обучения. В современной системе образования представлено много программных продуктов, предназначенных для создания дистанционных курсов обучения иностранному языку и управления ими. Наиболее популярными ресурсами открытого доступа являются Moodle (в Австралии и Европе) и Sakai (в основном, в США и Канаде). Электронная образовательная среда Moodle является в течение последних пяти лет наиболее популярной во всем мире и считается лучшей в своей области.
Создаваемый нами курс практической фонетики на платформе Moodle разбит по семестрам. При этом на первых 4 семестрах студенты используют курс для самостоятельной работы при наличии аудиторных занятий, на остальных — только для самостоятельной работы при подготовке устного ответа к экзамену по иностранному языку. На каждом семестре для изучения предлагается несколько поэтических текстов, к каждому из которых выложены 2–4 задания. Работа с фонетическим текстом начинается с прослушивания аудиозаписи и первичного обсуждения ее содержания, прослушивания по фрагментам, перевода отдельных частей или всего текста целиком.

Рис. 1. Фрагмент курса практической фонетики немецкого языка. 3 семестр. Аудиозапись и фрагмент текста стихотворения Г. Гейне “Wenn ich an deinem Hause”.

В качестве самостоятельной работы студенты получают задание на поиск информации об изучаемом авторе и литературной эпохе, к которой он относится. Они готовятся к анализу стихотворения — его формальной структуры, лексических, грамматических и стили-
стических особенностей. Отдельно анализируются переводы данного стихотворения на известные студентам и преподавателю языки, сравниваются различные варианты. Все задания, которые студенты подготавливают дома, выносятся на совместное обсуждение в аудитории. Обсуждение проводится на изучаемом языке.

Рис. 2. Фрагмент курса практической фонетики немецкого языка. 3 семестр. Распределение заданий для внеаудиторной и аудиторной работы.

Закрепление перцептивных навыков и теоретических знаний по фонетике изучаемого языка происходит также во время транскрибирования поэтического текста. В курсе используется система транскрипции Л. В. Щербы, основанная на международном фонетическом алфавите и применяемая в нашей стране для транскрипции различных языков. При этом цели курса требуют применения поочередно то фонетической, то фонематической транскрипции. Для их различения употребляются различные виды скобок – квадратные для первого вида транскрипции и косые для второго. В учебных целях часто является необходимым отмечать особенности некоторых аллофонов, в основном позиционных, например, аспирированность глухих сильных /p/, /t/, /k/ в начале слова или корня или наличие так называемого твердого приступа у гласных в тех же позициях. Для этого используются отдельные диакритические знаки, вкрапленные в традиционную транскрипцию. Поэтому учебный вариант транскрипции, используемый в курсе, можно назвать фонетико-аллофоническим.
Квинтэссенцией работы над стихотворением является его декламация, в которую студент вкладывает все полученные до этого знания и свое понимание скрытого в ритмико-фонетической структуре поэтического текста онтологически важного содержания. При декламации текстов необходимо учитывать методические рекомендации, разработанные с учетом фонетических особенностей родного языка обучающихся. Необходимость постоянного сравнения произносительных особенностей родного и иностранного языков связана с тем, что звуковые системы различных языков отличаются друг от друга не только количеством и качеством звуков, но и особенностями их функционирования в речи, различием в ударении, слогообразовании, интонации, т.е. всем тем, что составляет артикуляционную базу каждого языка. Подобные различия желательно отрабатывать в аудитории под руководством опытного преподавателя, который может сразу скорректировать произносительные ошибки. Однако в современных программах обучения иностранному языку достаточно большое количество часов выделено на самостоятельную работу студентов. Хочется надеяться, что курс практической фонетики немецкого языка на платформе Moodle позволит компенсировать уменьшение аудиторных часов, даст возможность обучающимся успешно отрабатывать пройденный в аудитории материал и получить дополнительные знания, а также будет способствовать эффективной организации самостоятельного труда студентов.

Список литературы:

Сведения об авторе: Лариса Николаевна Пузейкина, к.ф.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Россия; email: puz_lar@mail.ru

PHONETICS AND POETRY IN DISTANCE LEARNING COURSE OF FOREIGN LANGUAGE
Larisa N. Puzeikina
PhD, Associate Professor, St. Petersburg State University (Russia); email: puz_lar@mail.ru

Abstract
It has been said much but not yet enough about what is poetry. Poetry, as the quintessence of human thought, was not by chance one of the four core subjects of education in ancient Greece. Through the transfer of tradition in poetry the individuality of the nation, people and individual are kept. Therefore, poetry is so important in learning any foreign language. Poetry is, according to Paul Chatfield, “the music of thought, conveyed to us in the music of language.” The article discusses the possibility of using samples of poetic creativity in teaching practical phonetics of a foreign language, expanding vocabulary, knowledge of geography, the studied language literature etc. As an example one of the author’s e-learning courses, based on the open source learning platform Moodle, is provided. The course contains materials developed for different levels of language proficiency (audio and video materials, practical exercises, dictionaries, tests) and is efficiently used as supporting tool of the class hours in German language practical phonetics, while leaving the possibility for a wider application of the proposed development.

Key words: foreign language teaching, learning management system, virtual learning environment, network pedagogy, German language phonetics, German poetry.

References:
Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания
Материалы Второй научно-практической конференции
(Москва, 24–25 апреля 2015 г.)
Том 2
Секции 5–8

Согласно Федеральному закону РФ от 29.12.2010 г. № 436-ФЗ данная продукция маркировке не подлежит

Компьютерная верстка А. С. Туманова

Подписано в печать 1.12.2015. Формат 60×841/16. Усл. печ. л. 43,3. Уч.-изд. л. 39,5. Тираж 330 экз. Заказ

Издательство «МГИМО–Университет»
119454, Москва, пр. Вернадского, 76

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии и множительной техники МГИМО МИД России
119454, Москва, пр. Вернадского, 76