

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФГБОУ ВО «РОССИЙСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Н.И ПИРОГОВА (г. Москва)
(Кафедра иностранных языков)

ФГБОУ ВО «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
МЕДИКО-СТОМАТОЛОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А.И. ЕВДОКИМОВА»

РОССИЙСКИЙ НОВЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (г. Москва)

ФГАОУ ВО «ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

МЕЖОТРАСЛЕВОЙ НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ЦЕНТР

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

**II Всероссийская
научно-практическая конференция**

Сборник статей

25-26 марта 2019 г.

Пенза

УДК 372.881

ББК 81.2

Оргкомитет конференции

Председатель: *Т.П. Щедрина*, канд. филолог. наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова

Члены оргкомитета:

В.Ф. Новодранова, доктор филолог. наук, профессор кафедры латинского языка и основ терминологии Московского государственного медико-стоматологического университета им. А.И. Евдокимова;

М.Н. Алексеева, канд. филолог. наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков Российского нового университета;

Г.И. Морева, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Тюменского государственного университета;

Т.Л. Ермолаева, доцент кафедры иностранных языков Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова.

Актуальные вопросы обучения языкам: теория и практика: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции. / МНИЦ ПГАУ. – Пенза: РИО ПГАУ, 2019. – 69 с.

В рамках конференции рассмотрены вопросы посвященные проблемам лингвистики и лингводидактики, а также некоторые актуальные вопросы преподавания иностранных языков, решение которых позволяет повысить уровень иноязычной подготовки выпускников вузов, а также внести вклад в формирование их профессиональной личности.

The conference addressed issues related to the problems of linguistics and linguodidactics, as well as some topical issues of teaching foreign languages, the solution of which allows to improve the level of foreign language training of University graduates, as well as to contribute to the formation of their professional personality.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

О.П. Болобова

*Российский национальный исследовательский медицинский
университет им. Н.И. Пирогова,
г. Москва, Россия*

В статье обсуждается использование таких форм интерактивного обучения иностранному языку как «мини-конференция» и «круглый стол» в вузе с непрофильным изучением иностранного языка.

Ключевые слова: интерактивный, обучение иностранному языку, мини-конференция, круглый стол.

Интерактивные методы обучения широко распространены в современной практике преподавания иностранных языков. Эти методы позволяют существенно приблизить учебную модель к реальной жизненной ситуации общения [1]. Умение создать такую учебную модель и адаптировать её к конкретной группе обучающихся, организовать взаимодействие всех участников учебного процесса непростая задача [3].

Одной из форм интерактивной работы является обсуждение запланированной темы учащимися. При освоении иностранного языка в неязыковом вузе акцент может быть сделан на обсуждение тем, связанных с будущей профессией в формате «мини-конференции» или формате дискуссии, часто называемой «круглый стол», с высказыванием различных мнений по выбранной проблеме. В любом случае такое занятие должно быть тщательно спланировано. Тема должна быть четко сформулирована и понятна участникам, сценарий занятия разъяснен заранее. Основой успешного занятия является не только выбор темы, но и определение подтем в рамках заявленной темы. Правильный выбор подтем в зависимости от группы дает возможность решать учебные задачи и вносить динамизм в обсуждение, распределяя вопросы с учетом интересов и личностных особенностей участников.

Необходимо заранее согласовать подтемы с участниками и дать достаточное время на подготовку, а также учесть возможное отсутствие некоторых участников, т.е. подтемы должны либо в определен-

ной степени дублироваться, либо, в случае их исключения из дискуссии, не нарушать общей логики обсуждения.

В качестве примера приведу список подтем в рамках «мини-конференции» по теме «Здравоохранение» на первом курсе медицинского вуза:

1. Государственное здравоохранение. Частная медицина. Страховая медицина.

2. Что делать, если вы заболели? Обычная и скорая медицинская помощь.

3. Врач общей практики (семейный врач, участковый врач): как записаться на прием/вызвать на дом, какие виды помощи оказывает.

4. Направления к специалисту: как записаться на прием, к каким специалистам можно записаться самостоятельно.

5. Госпитализация: экстренная, плановая.

6. Покупка (получение лекарств): рецепты, аптеки, льготы.

7. Стоматологическая помощь. Помощь детям. Психологическая помощь. Социальная помощь. (Подтема выбирается в зависимости от того, на каком факультете учатся студенты.)

8. Достижения и актуальные проблемы здравоохранения.

В зависимости от учебных задач данная тема может быть рассмотрена в рамках одной страны или нескольких стран.

Для организации «круглого стола» по теме «Здравоохранение» можно выбрать следующие подтемы:

1.Преимущества и недостатки государственного и частого здравоохранения.

2.Посещение врача-специалиста по направлению или по собственному решению. Что эффективнее?

3.Электронная запись к врачам: плюсы и минусы.

Во время проведения «мини-конференции» и особенно «круглого стола», ключевой фигурой является ведущий. Он связывает данное обсуждение в единое целое, направляет ход обсуждения. Ведущий должен не только обладать хорошим знанием заявленной темы в целом, но и разбираться в нюансах, относящихся к подтемам. При этом задача ведущего именно руководить и направлять, а не доминировать в процессе обсуждения. Ведущий интерактивного занятия должен привлекать к обсуждению наименее активных участников и контролировать избыточную активность других. В связи с большим значением ведущего в организации занятия в формате «мини-конференции» или «круглого стола» на первых курсах неязыковых вузов его роль чаще всего выполняет преподаватель, а на старших курсах (при наличии соответствующих

занятий в программе) или в группах аспирантов роль ведущего может выполнять обучающийся.

Дискуссия в формате «круглый стол» предполагает тщательный подбор участников, исходя из компетентности в обсуждаемых вопросах, опыта публичных выступлений. В учебном процессе такой выбор не всегда представляется возможным, однако преподаватель, учитывая личностные качества обучающихся, может назначить выступление наиболее знающего и энергичного студента на начало занятия. В то же время робким и застенчивым студентам можно предложить задавать вопросы, являющиеся домашними заготовками. Проведение «мини-конференции» менее зависят от личностных качеств участников занятия.

При подготовке сценария интерактивного занятия преподавателю приходится учитывать количество обучающихся в группе. В малой группе можно предложить выступить каждому, в большой группе возникают сложности, не только из-за нехватки времени, но и из-за проблемы с тем, как удержать внимание аудитории.

Ниже приведены некоторые приемы поддержания внимания во время интерактивного занятия по иностранному языку:

- в начале обсуждения объявить, что выступающий задаст вопросы аудитории по теме своего выступления;
 - после выступления обратиться к группе за разъяснением аббревиатур и терминов, употребленных докладчиком;
 - предложить диаграммы или таблицы для переключения внимания.
- Такой материал может готовить выступающий, по согласованию с преподавателем, или сам преподаватель.

Итог обсуждения обычно подводит ведущий, напомнив о целях, которые были поставлены в начале обсуждения, оценив, насколько плодотворно были обсуждены поставленные вопросы. В ряде случаев для подведения итога преподаватель предлагает практическое задание, например в виде теста или составления сводной таблицы [2]. В заключительной части занятия преподаватель может обсудить вклад каждого участника, дать рекомендацию, как улучшить работу на следующем аналогичном мероприятии. Правила и критерии оценивания (лаконичность, аргументированность, лингвистическая точность высказывания, внимательность при докладе коллег и др.) следует объявлять заранее.

Итак, при подготовке интерактивного занятия в формате «мини-конференция» или «круглый стол» преподавателю необходимо:

- выбрать тему в рамках учебной программы и подтемы с учетом факультета и состава группы
- заранее согласовать со студентами подтемы выступлений

- рекомендовать литературу
- определить последовательность выступлений
- составить резервные вопросы для поддержания дискуссии
- сформировать раздаточный материал
- подготовить комментарии к подтемам и заключительное выступление
- оценить работу студентов

Интерактивные занятия помогают обобщить изученный материал, осмыслить тему с учетом собственного жизненного опыта, научиться излагать свою точку зрения, развить навыки связной монологической и диалогической речи. Такие занятия формируют навыки самостоятельной работы и работы в команде. Интерактивное занятие в формате «мини-конференции» или «круглого стола» является хорошей моделью реального общения, демонстрирует готовность или потенциальную возможность обучающегося использовать полученные знания в профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Абзалова, С.Р., Нелюбина Е.А. Интерактивные методы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / С.Р. Абзалова, Е.А. Нелюбина // Вестник технологического университета. 2014, т.17, в.10.
2. Шутова, Г. Магия круга, или Как организовать урок «Круглый стол» [электронный ресурс] / Г. Шутова // Сообщество взаимопомощи учителей. 07.02.2016 URL://http://pedsovet.su/metodika/6046_urok_krugly_stol_rekomendacii_uchitelyu (дата обращения: 12.03.2019)
3. Щукин, А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие. – М.: Филоматис, 2008.

SOME ASPECTS OF INERACTIVE FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

O.P. Bolobova

*Pirogov Russian National Research Medical University,
Moscow, Russia*

The article focuses on the interactive learning of a foreign language in a non-linguistic university. Such forms as a «mini-conference» and «round table» are discussed.

Keywords: interactive, foreign language acquisition, mini conference, round table.

**О МЕТОДИКЕ СЕМАНТИЗАЦИИ
ПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ
В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ**

Т.Л. Борисенко

*Московский государственный институт международных отношений
(Университет) МИД РФ,
Москва, Россия*

Статья описывает метод семантизации приставок глаголов движения, основанный на анализе характера движения, обозначаемого бесприставочными глаголами группы *идти*.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; бесприставочные и приставочные глаголы движения, лексическое значение.

Изучение русских глаголов движения – одна из самых сложных тем и для студента, и для преподавателя русского языка как иностранного. Традиционно изучение этой темы начинается со знакомства с двумя группами русских бесприставочных глаголов, не имеющими, как правило, аналогов в известных студенту языках. Объяснение природы различий между глаголами этих групп – важнейшая задача преподавателя.

Несмотря на хорошую методическую разработанность этой темы, семантизация парных бесприставочных глаголов до сих пор представляет значительную трудность. Выделение различительных признаков и их интерпретация для объяснения различий между глаголами внутри каждой пары – задача, казалось бы, решённая. Однако опыт любого преподавателя практика свидетельствует о необходимости уточнения и самих различительных критериев, и их интерпретации.

Базируясь при анализе значений бесприставочных глаголов на традиционно выделяемых критериях направленности движения и его кратности, мы предложили дополнить их ещё одним. Условно его можно назвать разложимостью/неразложимостью действия. Мы пришли к выделению этого критерия в ходе анализа семантики характера движения, обозначаемого глаголами группы *идти*.

Говоря о целенаправленности этого движения и его процессуальности, мы традиционно изображаем это действие графически как вектор, направленный отрезок прямой, соединяющий исходный пункт

пути с его конечной целью. Однако в жизни путь редко бывает таким прямым. Как правило, весь путь можно условно представить себе как сумму его отрезков, каждый из которых имеет своё направление и свою траекторию. Но направление движения внутри каждого из этих отрезков меняется не произвольно, а так, как этого требует задача достижения конечной цели пути.

Называя движение внутри каждого отрезка простым, а движение, состоящее из ряда таких отрезков, – сложным, составным, или суммарным, мы должны сказать, что движение, обозначаемое глаголом *идти*, может быть как простым, так и сложным, в то время как все виды движения, обозначаемые глаголом *ходить*, могут быть только сложными.

Однако выделение дополнительного различительного признака позволило нам не только уточнить типологию движений, обозначаемых парными бесприставочными глаголами, но и дало очень удобную возможность сделать в дальнейшем переход к изучению приставочных глаголов движения максимально естественным и логичным. Опишем кратко методику этого перехода.

Рисуя на доске вектор АВ, мы напоминаем, что при семантизации движения *идти* мы говорили, что *идти* значит *продолжать движение* после момента его начала и до момента его конца. Мы подчёркиваем, что сами точки А и В в действие, обозначаемое глаголом *идти*, не входят, поскольку являются пограничными, поворотными, знаменующими собой переход от одного состояния к другому: сначала от покоя к движению, затем от движения к покою. Таким образом мы представляем отрезок АВ как сумму трёх сменяющих друг друга ситуаций. Две из них – точечные, переходные, поворотные, несущие изменение. А центральная, в отличие от них, ничего не меняет, а только сохраняет и продолжает начатое. Выделяя два типа ситуаций, мы связываем их с двумя разными формами вида русского глагола. В плане содержания форма НСВ просто констатирует процесс протекания действия, а форма СВ отмечает точки его начала и конца. В плане формы мы иллюстрируем способ префиксации и переходим к комментарию значения приставок *по-* и *при-*.

Каждый преподаватель сам определяет очерёдность подачи любого материала. Нам важно, чтобы первые глаголы семантизировались в форме совершенного вида, что очень облегчает потом переход к приставочным глаголам движения несовершенного вида. Что же касается последовательности ввода приставок, то в рамках практического курса РКИ она всегда подчинена нуждам коммуникации, но в то же время должна соотноситься с изучением падежей и всегда происходит

в несколько этапов. Обычно авторы пособий для начального этапа и преподаватели придерживаются доброй традиции вводить первые глаголы движения лексически, таким образом приставка *по-*, введённая для выражения движения в будущем времени и пока не семантизированной, открывает длинный список приставок, первая часть которого вводится уже на этапе А2 – *при-*, *у-*, а затем *в-*, *вы-*, *пере-*, *под(о)-*, *до-*, *обо-* *за-* [1, с.60-61]. Вот тут-то нам и нужен наш вектор АВ.

На примере каждого простого движения внутри сложного движения *идти* очень удобно семантизировать значения всех пространственных приставок. Мы подчёркиваем, что для начала обозначения каждого нового этапа движения употребляется та же приставка *по-*, что и для обозначения начала всего движения, а для обозначения конца этапа приставка *при-* , как правило, не употребляется, поскольку конечная цель всего движения пока не достигнута. На конкретных примерах мы показываем, что для обозначения каждой промежуточной цели всегда выбирается та приставка, которая конкретно характеризует движение на этом этапе: *в-*, *вы-*, *под-*, *от-*, *пере-*, *про-*, *об-* (*обо-*), *за-* или просто *до-*.

Часто пособия и преподаватели комментируют варианты обозначения конца целенаправленного движения. «Глагол *доехать* сообщает о достижении какого-либо пункта, конечного или промежуточного как о результате целенаправленного движения от начала до конца пути. Глагол *приехать* сообщает о моменте прибытия куда-либо, появления где-либо» [2, с. 167]. Нам представляется полезным прокомментировать отличия в употреблении приставки *до-* для обозначения конечной цели движения и конца его этапа. Обычно говорят, что для замены нейтральной в отношении конечной цели приставки *при-* приставкой *до-* всегда нужно специальное оправдание в виде субъективной оценки ситуации, в то время как для обозначения достижения конца этапа движения как промежуточной цели всего пути, приставка *до-* подходит идеально и не требует никаких специальных условий.

Интересно прокомментировать и антонимичную пару приставок *при-* и *у-*. В нашем первоначальном контексте движения *идти* все образованные от него глаголы имеют форму совершенного вида, а в этой форме, у глаголов *прийти* и *уйти* семантика движения теряется. Например, значение приставки *при-* можно объяснить как «достижение цели движения – нахождение в месте» [с. 151]. Мы сказали бы, что значения приставок *при-* и *у-* можно сформулировать как соответственно присутствие и отсутствие: *Он пришёл* значит *Он здесь*. *Он ушёл* значит *Его здесь нет*.

Список использованных источников

1. Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1 – С2. Основной курс. Глазунова О.И., Колесова Д.В. Попова Т.И. М.: Русский язык. Курсы, 2017.
2. Юдина, Л.П. Идти или ходить? Глаголы движения в речи. – М: Русский язык». Курсы, 2016.
3. Шелякин, М.А. Справочник по русской грамматике. – М.: Русский язык, 1993.

ON THE METHOD OF SEMANTIZATION PREFIXAL VERBS OF MOVEMENT IN THE PRACTICE OF TEACHING RFL

T.L. Borisenko

*Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation,
Moscow, Russia*

The article describes the method of semantization of prefixes of verbs of motion, based on the analysis of the nature of motion, denoted by nonprefixed verbs of the *идти* group.

Keywords: Russian as a foreign language; nonprefixed and prefixed verbs of motion, lexical meaning.

УДК 10.02.04

СТРУКТУРНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ МИКРОБЛОГА TWITTER)

Е.А. Гончарова

*ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»,
г. Пятигорск, Россия*

В статье предпринята попытка исследовать коммуникативные особенности англоязычного микроблога Twitter, играющего важную

роль в современной интернет-коммуникации, рассматриваются его основные структурные характеристики.

Ключевые слова: Интернет-коммуникация, микроблог, Твиттер, ретвиттинг.

Стремительный рост мобильного Интернета способствовал превращению микроблога «Твиттер» в перспективный и эффективный коммуникативный канал, нацеленный на различные аудитории и, тем самым, привлекающий все большее количество пользователей в самых разных областях социальной жизни, будь то бизнес, политика или искусство. «Твиттер» играет одну из важнейших ролей в современной Интернет-коммуникации, являясь не просто микроблогом, а успешно совмещая в себе функции социальной сети, службы мгновенных сообщений, электронной почты, онлайн сервиса и новостного анонса. В настоящее время исследователи активно изучают микроблог «Твиттер» и его коммуникативные возможности, рассматривая языковые явления с позиций антропоцентризма как средство доступа к мышлению, сознанию и культуре, как важнейшее условие экзистенциального самоопределения личности [2, с.102].

Важно отметить, что предоставляемая в «Твиттер» информация часто имеет ярко выраженную новостную и социальную направленность, однако объем послания, которое может быть опубликовано в «Твиттер», ограничен: сообщение не может превышать 280 символов. Подобное ограничение обязует пользователя кратко излагать мысли. Будучи неиссякаемым источником информации, Твиттер позволяет рекламировать и продвигать товары и услуги, а скорость передачи информации и ее лаконичность в режиме реального времени знакомит пользователей с последними новостями и событиями в тех областях, которыми они интересуются [3, р. 119].

Кэтрин Веллер рассматривает «Твиттер» как идеальную технологическую площадку для проведения академических конференций с мгновенной возможностью обратной связи. Твиты используются для заметок, обмена информацией, участия в обсуждении до, во время и после посещения мероприятия. Но использование микроблога «Твиттер» как канала обратной связи во время подобных событий также может иметь негативные последствия, включая полное либо частичное отвлечение внимания коммуникантов, неуважительные комментарии и т.д. [7, р. 401].

Мишель Заппавинга указывает, что основными характеристиками «Твиттер» является способность сохранения и управления данными (англ.: *persistence*), воспроизводимость и мультиплицируемость со-

общений (англ.: *replicability and duplication*), широкая доступность и универсальность (англ.: *scalability*), возможность поиска интересующего контента (англ.: *searchability*) [4, с. 5].

Развитие социальных сетей означает, что функция онлайн-общения становится все более ориентированной на ведение переговоров и поддержание отношений. С семиотической точки зрения возможность поиска интересующей информации создает новые формы социальности. Твиттер позволяет говорить о так называемом межличностном поиске, то есть способности использовать компьютерные технологии с целью поиска пользователей для объединения с ними вокруг общих ценностей или же, напротив, для дискуссии по поводу спорных идей.

Рингед Мередит провела исследование характера запрашиваемой пользователями Твиттер информации. Наиболее частыми являются рекомендации (29%) (*Building a new playlist - any ideas for good running songs?*), мнения пользователей (22%) (*I am wondering if I should buy the Kitchen-Aid ice cream maker?*), затем фактические знания (17%) (*Anyone know a way to put Excel charts into LaTeX?*), риторические вопросы (14%) (*Is there anything in life you're afraid you won't achieve?*), приглашения на мероприятия (9%) (*Who wants to go to Navya Lounge this evening?*), информация по оказанию помощи или услуг (4%) (*Needing a babysitter in a big way tonight... anyone??*), социальное взаимодействие (3%) (*I am hiring in my team. Do you know anyone who would be interested?*), предложения (1%) (*Could any of my friends use boys size 4 jeans?*) [3, p. 120]. Это исследование свидетельствует о том, что межличностный поиск лежит в основе любого социального запроса. Социальные связи становятся все более важными при поиске, обработке и хранении информации. Значение межличностных поисковых форм объясняется распространением сайтов социальных рекомендаций и социальных закладок.

Марат Демирбас, исследуя микроблоггинг, предлагает отдельно рассматривать «Твиттер I», который является коммуникативной платформой для поиска информации и общения с друзьями по принципу «светской беседы», «социальной заботы» или «осведомленности об окружении», т.е. когда человек хочет знать, что другие люди думают, делают и чувствуют, даже если он их совершенно не знает. При этом подобная информация может не представлять никакого интереса для стороннего пользователя. Другой категорией является «Твиттер II», содержащий меньше «несущественных» твиттов, а сконцентрированный на поиске значимых событий и публикаций. «Твиттер III» предлагается для изучения с позиции канала экстренной связи, име-

ющий ярко выраженную новостную и социальную направленность [7, р. 10, 12, 21].

Дэвид Кристал также предпринял попытку классифицировать твиты в соответствии с их содержанием. Так, на основе анализа 2000 твитов, проведенного в течение десятидневного периода, было установлено, что 40% всех твитов были так называемой «бессмысленной болтовней» (англ.: *pointless babble*), 37% было посвящено обсуждению жизненных проблем (англ.: *conversational*), 9% сообщений являются ретвитами (англ.: *pass along value*), 6% - самопрезентация (англ.: *self-promotion*), по 4 % от общего количества приходится на освещение новостей и спам (рис.1) [5, р. 14].

В своих исследованиях Д. Кристал особо останавливается на ретвитах, являющихся перепостами опубликованных ранее твитов и занимающих значительную часть всей публикуемой информации в Твиттере. Наличие ретвитов, прежде всего, свидетельствует об интертекстуальности текстов. Мы разделяем точку зрения Н.В. Королевой, достаточно подробно изучившей явление интертекстуальности, и считаем, что интертекст – это многомерное содержательно-смысловое взаимодействие между текстами [1, с. 3]. Обычно ретвит делается с целью поддержать пользователя и распространить важную, по мнению совершающего репост, информацию (другим методом реализации данной поддержки является написание краткого содержания поста своими словами и дача ссылки на исходный пост). Ретвит способен выполнять функции цитирования, подчёркивая иронию, согласие, являться аргументом или контраргументом, комментировать иллюстрацию.

Общепринятая, универсальная форма для ретвитинга содержит следующие символы: ‘RT@user ABC’, где указанный пользователь является автором высказывания и ABC - оригинальное содержание твита. Также существует ряд графических символов, используемых для пометки ретвитов: ‘RT: @’, ‘thx @’, ‘HT @’, ‘r @’ и ‘□ @’ [4, р. 3].

Использование знака @ с именем пользователя является своего рода расширенной ссылкой и, следовательно, потенциальным инструментом для саморекламы, поскольку, в зависимости от настроек конфиденциальности и развивающейся функциональности Твиттера, все подписанные пользователи могут просматривать сообщение.

Говоря о применении символа @ в электронном дискурсе, К. Хонейкатт и С. Херринг указывают, что @ отличается свойством адресности; используется для упоминания или ссылки [6, р. 4].

Благодаря функции ретвитинга, пользователи могут увеличить

количество адресатов, информировать или развлечь подписчиков, публично согласиться с кем-то.

Твиттер является идеальным типом коммуникативного пространства, потому что любая информация может быть выбрана и отражена в соответствии с критериями личной значимости (а не следуя журналистским новостным факторам), обращение к адресату является явным, гласным, и, наконец, обмен сообщениями похож на разговорное общение, а не односторонний обмен публикациями. Следует особо отметить еще одну характерную особенность Твиттера: вследствие недостаточной интегрированности текстов в гипертекст, сообщения, появляющиеся в Твиттере, быстро теряет свою актуальность. Коммуникативной спецификой Твиттера также являются технологические особенности и возможности социальной сети, а также социальные и текстовые отношения, возникающие между пользователями в момент общения.

Список использованных источников

1. Королева, Н.В. Средства и способы реализации интертекстуальности в научном дискурсе: на материале английского языка: автореф. дис: ... канд.филол. наук // Н.В. Королева. – Пятигорск, 2004. – 3 с.
2. Ширяева, Т.А. Роль и функции лингвистического сопровождения в осуществлении профессиональной деятельности / Т.А. Ширяева // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. 2017. № 10. С. 102-108.
3. Vimbo, M. User interest modelling based on Microblog data / M.Bimbo // Proc. of the student research conf/ in informatics and information technologies. – 2013. – P.119-124.
4. Boyd, D. Twitter: “pointless babble” or peripheral awareness + social grooming? // danahboyd | apophenia: making connections where none previously existed. - 2009. [Electronic Resource]. – Mode of Access: [http://www.zephoria.org/thoughts/archives/2009/08/16/twitter_pointle.html]
5. Crystal, David. Internet Linguistics: A Student Guide. - London: Routledge, 2011. - 172 p.
6. Honeycutt, C.,Herring, S. C. Beyond Microblogging: Conversation and Collaboration via Twitter / // Proceedings of the Forty-Second Hawai'i International Conference on System Sciences. – 2009. – p. 10.
7. Weller, K., Bruns, A., Burgess,J., Twitter and Society. – Peter Lang, 2014. – 447 p.

STRUCTURAL-COMMUNICATIVE FEATURES OF ENGLISH INTERNET-COMMUNICATION (BASED ON MICROBLOG TWITTER)

E.A Goncharova

*FSBEI HE «Pyatigorsk State University»
Pyatigorsk, Russia*

The article is devoted to the investigation of communicative features of English microblog Twitter which is getting the main role in the modern Internet-communication, the author states its main structural characteristics.

Keywords: Internet-communication, microblogging, Twitter, retweeting.

УДК 811.111

ПРОБЛЕМА ВЗРОСЛЕНИЯ ПОДРОСТКА И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Т.П. Карпухина

*ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»,
г. Хабаровск, Россия*

В центре внимания статьи находится проблема взросления подростка, представленная в художественном произведении, которое относится к молодежной (подростковой) литературе. Материалом исследования послужил роман современной ирландской писательницы С. Ахерн «The Book of Tomorrow» («Волшебный дневник»). Исходный конфликт девочки-подростка с миром взрослых завершается взрослением и становлением героини как личности, преодолевшей одиночество и эгоцентризм.

Ключевые слова: подросток, процесс взросления, конфликт, мир взрослый, мир детский, самопознание, дневниковые записи.

В последнее время значительно возрос интерес читателей художественной литературы к проблеме становления подростка как личности. Быстро меняющийся мир ставит перед подростком все новые

и новые проблемы, требующие разрешения, и литература, обращаясь к актуальной теме взросления, отражает эти перемены, отвечая тем самым на запрос времени и общества.

В статье рассматривается тема взросления подростка, отраженная в романе «Волшебный дневник» («The Book of Tomorrow»), который написан современной ирландской писательницей Сесилией Ахерн [1].

Представим в кратком изложении сюжет романа. Главная героиня произведения, шестнадцатилетняя Тамара Гудвин, дочь успешных, богатых родителей, воспитанная с детства в роскоши, никогда не задумывавшаяся о завтрашнем дне, однажды теряет отца, который сводит счеты с жизнью из-за банкротства своего строительного бизнеса. По сути, теряет она и мать, которая уходит в себя и не замечает никого вокруг. Теряет она и друзей, которые не хотят теперь знаться с «нищенкой». Мать и дочь оставляют Дублин и переезжают в маленькую деревушку к небогатым родственникам матери.

Родственники, тетя и дядя девочки-подростка, все время заняты: тетя ухаживает за матерью девочки, так и не пришедшей в себя, а дядя работает с утра до позднего вечера. Отношения между взрослыми и подростком не складываются. Особенно подозрительно ведет себя тетя, которая, как кажется девочке, что-то скрывает.

В передвижной библиотеке девочка видит ежедневник с пустыми страницами, который героиня использует как дневник. Вскоре она осознает, что это волшебный дневник, в котором расписано, что будет завтра. Постепенно в подростке зреет «бунт» против заданных планов, и она начинает действовать не по указке дневника, что усложняет ее жизнь. Она делает ошибки, чреватые серьезными последствиями, но в то же время видит, что от нее самой зависит очень многое, и что судьбу можно изменить.

Девочка-подросток взрослеет. Из трудного подростка, требующего к себе внимания и не дающего ничего взамен, она превращается в человека, который начинает слышать другого. Душевная глухота сменяется эмоциональной зрелостью, эмпатией, способностью понять другого, что является показателем взросления [2]. Это позволяет ей найти путь к сердцу матери, и та перестает уходить от проблем в сомнамбулическое «инобытие».

Показателем взросления является также способность давать себе и своим действиям реальную оценку. Категоричность суждений, нетерпимость по отношению к взрослым, к родителям уступают место

пониманию других людей и умению ценить то добро и заботу, которую они проявляли по отношению к ней.

Девочка учится распознавать искренние чувства, отделять истину от фальши и это помогает ей приобрести настоящих друзей, которые не предадут в трудное время.

Наблюдая, размышляя, самостоятельно принимая решения, действуя, она, в ходе своей деятельности-расследования, раскрывает семейную тайну и узнает, кто ее настоящий отец. Раскрытие тайны не сломало девочку-подростка, а сделало ее более сильной и самостоятельной.

Повествование в романе ведется от первого лица. Рассказчиком является сама девочка-подросток. Субъективная повествовательная перспектива, заданная точкой зрения рассказчика, который находится «целиком внутри изображенной реальности», позволяет «войти внутрь изображенного мира и взглянуть на события» его глазами [3, с. 286, 287].

Роман Сесилии Ахерн отвечает всем критериям подростковой прозы. В центре произведения находятся два важнейших составляющих компонента, а именно, наличие конфликта и описание процесса позитивного взросления [4, с. 326].

Конфликт предопределен изначально со-противопоставленными двумя мирами, изображенными в романе: миром взрослым и миром детским. Иными словами, в романе с помощью художественных средств изображен конфликт поколений.

Родители все делали для своей дочери, но она, в своем эгоцентризме, не ценила этого и даже если иногда говорила им спасибо, благодарности не чувствовала, это были лишь пустые слова: «They gave me everything and I rarely said thank you. Or if I said it, I don't think I ever meant it».

Если себя главная героиня считала способной к развитию, то родителям она отказывает в этом, иронически оценивая их как «прямолинейных всезнаек», черпающих знания только из книг или из опыта других взрослых: «The know-it-all kind. The 'if it's not in a book or I haven't heard it anywhere before then don't be ridiculous' kind. Straight thinkers». Неспособны родители, по мнению подростка, и воспринять что-то новое.

Два мира – мир взрослый и мир детский, родителей и дочери – конфликтны: разные поколения отчуждены друг от друга и не находят общего языка. С отцом дочь едва разговаривала, а если это случа-

лось, то все сводилось к спорам, или отец просто давал дочери деньги, чтобы избавиться от ее присутствия: «He and I rarely spoke and when we did, it was to argue over something, or he was giving me money to get rid of me». Мать вообще ее не замечала.

Не было в подростковом возрасте и чувства привязанности к родному дому. Описывая роскошный особняк с семью спальнями, бассейном, теннисным кортом и частным пляжем (six-bedroom contemporary mansion with a swimming-pool and tennis court and a private beach), девочка ни разу не сказала о своем отношении к дому, не использовала ни одного эмоционально-оценочного слова.

Привязанность к домашнему очагу появляется позднее, когда мать с дочерью поселятся в домике у родственников в деревушке под Дублином. Не особняк (mansion), а домик-сторожка (gatehouse), излучающий тепло (it didn't feel cold) стал настоящим домом для подростка.

Именно в этом простом домике разрешается семейный конфликт, и два мира – взрослый и детский – становятся близкими друг к другу. Повзрослевшая девочка-подросток, приобретшая новых, истинных друзей-сверстников, начавшая понимать взрослых и, прежде всего, свою растерявшуюся, впавшую в депрессию мать, разобравшаяся и в себе самой, принимает мир таким, каким он есть в реальности. Принимает и себя, со всеми своими достоинствами и недостатками.

Повзрослев, подросток не испытывает более потребности в спутнике одиночества – дневнике, который во многом помог девочке понять себя, мир и стать лучше: «It helped me to discover the secrets but it also made me a better person».

Она больше не нуждается в подсказках, что делать завтра. Волшебный дневник научил ее жить не «здесь и сейчас», а думать о будущем, видеть взаимосвязь событий и их последствия: <...> it helped me to realize that there are tomorrows. Before, I concentrated on just now. The diary helped me to see how one thing affects the other».

Напомним в этой связи, что важнейшим показателем взросления является устремленность в будущее, что предполагает планирование жизни, продумывание последствий принятых решений [5]. Героиня романа научилась этому и стала другой. Она повзрослела и теперь может позаботиться не только о своем завтрашнем дне, но и взять на себя ответственность за других, позаботиться о будущем своих близких и, прежде всего, своей матери, которая с помощью дочери сделала первые шаги по преодолению глубочайшей депрессии.

Список использованных источников

1. Ahern, C. *The Book of Tomorrow* / Cecilia Ahern. – Lnd.: Harper Collins Publishers, 2009. – 320 p.
2. Современные педагогические (образовательные) технологии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://pedtehno.ru/content/problemy-vzrosleniya-podrostkov> (дата обращения: 02.12. 2018).
3. Тamarченко, Н.Д. Повествование / Н.Д. Тamarченко // Введение в литературоведение. Литературное произведение. Основные понятия и термины / под ред. Л.В. Чернец. – М.: Высшая школа: Академия, 1999. – С. 279-295.
4. Хомич, Э.П. Проблемное поле подростковой литературы / Э.П. Хомич // Мир науки, культуры, образования. – №1 (56). – 2016. – С. 325-327.
5. Козлов, Н.И. Взросление / Н.И. Козлов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.psychologos.ru/articles/view/vzroslenie> (Дата обращения: 02. 12. 2018).

THE PROBLEM OF AN ADOLESCENT COMING OF AGE AS REPRESENTED IN ENGLISH JUVENILE LITERATURE

T.P. Karpukhina

*FSBEI HE «PACIFIC NATIONAL UNIVERSITY»,
Khabarovsk, Russia*

The article is centered on the problem of an adolescent coming of age as represented in artistic prose. Analysis is based on Cecelia Ahern's novel «The Book of Tomorrow». The main heroine initially conflicting with the adult world undergoes the process of growing up and becomes a personality who overcomes the egocentric views and loneliness.

Keywords: an adolescent, the process of coming of age, conflict, the adult world, the world of children, self-knowledge, diary.

ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЙСКИХ АНЕКДОТОВ

О.В. Кашкарова¹, Е.Г. Трунова²

¹ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет»,
г. Липецк, Россия,

²ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»,
г. Липецк, Россия

Данная статья посвящена описанию понятия стереотипа, областям жизни англичан, подвергающимся процессу стереотипизации и отражению данного процесса в текстах английских анекдотов.

Ключевые слова: стереотип, стереотипизация, английский анекдот, сферы стереотипизации.

Совокупность систематизированных и упорядоченных представлений об окружающей действительности в групповом или индивидуальном сознании в современной лингвокультурологии принято обозначать термином «концептуальная картина мира». Картина мира представляет собой результат непосредственного восприятия и осмысления человеком окружающего его мира. Одним из важнейших фрагментов этой концептуальной картины выступает стереотип – устойчивое культурно-национальное представление о предмете или ситуации. Как поясняет В.А. Маслова [2; 110], стереотип «это не только ментальный образ, но и его вербальная оболочка». По мнению исследователя, стереотип – это такое явление языка и речи, такой стабилизирующий фактор, который позволяет, с одной стороны, хранить и трансформировать некоторые составляющие данной культуры, а с другой – проявлять себя среди «своих» и одновременно опознать своего».

Первый исследователь стереотипов американский социолог У. Липпман [1; 198] отмечал, что стереотипы помогают человеку адаптироваться к окружающему миру, снимают страх перед неопознанным. Традиционно выделяют четыре разновидности этнокультурной стереотипизации: простые авто- и гетеростереотипы (что мы думаем о

себе и «чужих») и переносные авто- и гетеростереотипы (что мы предполагаем о том, что «чужие» думают о нас и о себе самих).

Рассмотрим, как представлены простые авто- и гетеростереотипы в текстах английских анекдотов. Анекдоты в качестве материала для анализа выбраны не случайно, поскольку анекдот как жанр устного смешного рассказа стереотипен как по своей форме, так и по своей структуре и содержанию.

Отобранные нами для анализа методом сплошной выборки тексты анекдотов можно разделить на группы на основе тематического принципа: в зависимости от того, какая область жизни жителей Великобритании подвергается стереотипизации. Стереотипизация распространяется на все сферы человеческой деятельности: личную, семейную, общественную, государственную, религиозную, потребительскую. Под стереотипизацией нами понимается восприятие и оценка социальных объектов на основе определенных сложившихся в общественном сознании представлений (стереотипов).

Проведенный лингвокультурологический анализ показал, что наиболее многочисленными являются анекдоты, описывающие ситуацию межнационального общения (14%), анекдоты повседневного бытового характера (15%) и анекдоты про Англию, английский язык и самих англичан (21%). Такое количественное преобладание повседневных анекдотов и анекдотов про Англию объясняется тем, что англичане любят пошутить над окружающей их действительностью. Это свойство культивировалось веками, считаясь важнейшим достоинством человека.

Анекдоты, описывающие ситуации межкультурного взаимодействия, чаще всего построены на шаблонном сюжете: представители разных наций, попав в одну и ту же ситуацию, реагируют на нее по-разному, в соответствии с теми чертами национального характера, которые им приписывают на родине анекдотов. В анекдотах данного типа наиболее полно отражается как авто-, так и гетеростереотипы жителей Англии. В таких анекдотах преобладает диалогическая речь, которая представляет собой имитацию подлинной речи.

Неявной, но легко «читаемой» целью создания подобных анекдотов является стремление показать преимущество собственного этноса над другими и высмеять особенности поведения, свойственные другим этносам. Данная цель достигается посредством использования стратегии гиперболизации этнического стереотипа. Определенные специфические черты субъективно воспринимаются как отклонение от нормы, намеренно преувеличиваются и становятся предметом высмеивания.

Стереотипный образ англичанина раскрывается в анекдотах посредством диалога с другими персонажами и реконструируется на основе его реплик, которые характеризуют его как этнический типаж, обладающий определенными качествами. Реплики «типичного» англичанина отличаются речевой сдержанностью, подчеркнутой вежливостью, отсутствием чрезмерной эмоциональности и многословием, тонким юмором, основанным на игре слов, что достигается выбором соответствующих языковых средств и коммуникативных стратегий.

В состав стереотипного образа англичанина входят следующие качества: ум, остроумие, сдержанность, вежливость, невозмутимость, терпение, трудолюбие, любовь к порядку и сложившемуся положению вещей. Непосредственные соседи англичан в английских анекдотах приобретают весьма нелицеприятные характеристики. Шотландцы предстают скупыми и глупыми, валлийцы - безнравственными и лживыми, ирландцы - агрессивными и недружелюбными.

Анекдоты подобного рода, возможно, представляют собой не совсем осознаваемую попытку англичан самоидентифицироваться, утвердить свою социокультурную идентичность посредством сравнения с другими этносами.

Анекдоты о повседневной жизни, иллюстрирующие привычные для англичан жизненные ситуации, составляют особый пласт среди прочих. К данной группе мы отнесли анекдоты о священниках, продавцах, офисных работниках, отпуске/каникулах, домах/квартирах, дорожном движении и т.д., то есть все, с чем может столкнуться англичанин при обычных обстоятельствах в повседневной жизни.

Язык играет огромную роль в процессе познания и концептуализации окружающего мира. В языковой картине мира зафиксирован общественно-политический опыт определенной общности людей и система стереотипов. Во многих стереотипах отражается национальная картина мира, обыгрывается определенная ситуация и представляются персонажи. На основании этих знаний можно сделать выводы о тех поступках, чертах характера, которые поощряются или осуждаются в отдельно взятом обществе.

Список использованных источников

1. Lippman, W. Public Opinion/ W. Lippman – N.Y.:AP, 1950. – 156 p.
2. Маслова, В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

REFLECTION OF NATIONAL-CULTURAL STEREOTYPES IN TEXTS OF MODERN ENGLISH JOKES

O.V. Kashkarova¹, E.G. Trunova²

¹*FSBEI HE «Lipetsk State Technical University»
Lipetsk, Russia*

²*FSBEI HE «Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University»,
Lipetsk, Russia*

The article deals with the description of the notion of the stereotype, the stereotypized spheres of English life and reflection of the stereotypes in texts of English jokes.

Key words: stereotype, stereotypization, English joke, spheres of stereotypization.

УДК 37.01

РАЗВИТИЕ САМОКОНТРОЛЯ И САМОКОРРЕКЦИИ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

О.В. Кирюшина

*ФГАОУ ВО Российский государственный профессионально-педагогический университет, филиал,
г. Нижний Тагил, Россия*

В данной статье рассматриваются подходы и типы упражнений в обучении грамматике, а также некоторые приемы развития самоконтроля и самокоррекции в обучении грамматическому аспекту иностранного языка. В зависимости от уровня развития самоконтроля необходимо использовать разные приемы самокоррекции обучающихся, чтобы добиться высокого уровня владения грамматическим материалом.

Ключевые слова: подходы в обучении грамматике, грамматические упражнения, самоконтроль, самокоррекция, приемы развития самоконтроля и самокоррекции.

Грамматика является одним из важнейших аспектов обучения, потому что без знания грамматических правил и умения их применять иноязычная коммуникация может быть значительно затруднена. Зачастую, изучение грамматики представляется затруднительным в связи с невозможностью или нежеланием для обучающихся проводить анализ собственной речемыслительной деятельности с последующим исправлением ошибок. Кроме того, развитие умений контролировать и корректировать свою деятельность заложено в регулятивные универсальные учебные действия во ФГОС. Поэтому развитие умений самоконтроля и самокоррекции в обучении грамматическому аспекту иностранного языка является, на наш взгляд, чрезвычайно актуальной проблемой современного этапа преподавания иностранного языка.

Как известно, существует несколько подходов к обучению грамматике иностранного языка.

Имплицитный подход включает в себя структурный и коммуникативный методы преподавания. Оба метода в рамках данного подхода не предполагают сообщение обучающимся конкретных правил, изучение грамматики происходит неосознанно, на речевых образцах. *Эксплицитный* подход включает два метода: дедуктивный и индуктивный. Дедуктивный метод предполагает сообщение обучающимся готового правила и его дальнейшую отработку, и применение и в речи. При индуктивном методе обучающиеся сами выводят и формулируют правило, пытаясь через контекст осмыслить новое грамматическое явление, определить его форму и выявить закономерности его употребления. Существует и *дифференцированный* подход к обучению грамматике, который позволяет сочетать различные подходы и методы с учетом особенностей обучения.

Как известно, основными типами упражнений при обучении грамматике являются: имитационные (грамматическая структура в них задана, её следует повторять без изменения), подстановочные (используются для закрепления грамматического материала, выработки автоматизмов в употреблении грамматической структуры в аналогичных ситуациях) и трансформационные (дают возможность формировать навыки комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных грамматических структур в речи) [Маслыко, с. 39].

Однако эффективное обучение грамматике иностранного языка не представляется возможным без развития у обучающихся таких важнейших механизмов как самоконтроль и самокоррекция.

Г. В. Репкина и Е. В. Заика выделяют следующие уровни развитости самоконтроля.

Первый уровень – отсутствие контроля (совершаемые учеником действия и операции никак не контролируются, часто оказываются неправильными, допущенные ошибки не замечаются и не исправляются. Неоднократно повторяет одни и те же ошибки после их исправления учителем).

Второй уровень – контроль на уровне произвольного внимания (контроль выполняется неустойчиво и неосознанно. В его основе лежит неосознаваемая или плохо сознаваемая учеником схема действия).

Третий уровень – потенциальный контроль на уровне произвольного внимания (выполняя новое задание, ученик может допустить ошибку, однако, если учитель просит его проверить свои действия или найти и исправить ошибку, ученик, как правило, находит ее и исправляет и может при этом объяснить свои действия).

Четвертый уровень – актуальный контроль на уровне произвольного внимания (в процессе выполнения действия ученик ориентируется на хорошо осознанную и усвоенную им обобщенную схему действия, допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, причем случаи повторения одних и тех же ошибок крайне редки).

Пятый уровень – потенциальный рефлексивный контроль (под руководством учителя ученик может устанавливать соотношение между основаниями выбора и построения способов действия и их обобщенных схем в зависимости от изменения условий).

Шестой уровень – актуальный рефлексивный контроль (решая новую задачу ученик может самостоятельно обнаруживать ошибки, самостоятельно вносить коррективы в применяемую схему действия) [Репкина, Заика, с. 29-31].

Рассмотрим конкретные приемы развития самоконтроля и самокоррекции в обучении грамматическому аспекту иностранного языка в зависимости от уровня развития самоконтроля.

На первом этапе, когда отсутствует какой-либо самоконтроль, учителю следует обратить внимание на наличие ошибки путем явного и прямого указания на ее место в предложении. Если обучающийся не замечает ее, учителю следует объяснить всю цепочку действий с самого начала, используя примеры. Затем попросить обучающегося скорректировать ошибку вновь и объяснить данный вариант. Задача учителя на данном этапе – предоставить эталон для сличения (как надо сделать) и развивать умение видеть собственные ошибки (как сделал я). В письменных работах ошибки исправляются учителем явно, с указанием правильного варианта.

На втором этапе с контролем на уровне непроизвольного внимания следует указать на ошибку вербальной подсказкой с последующей просьбой исправиться. Затем спросить о возможных причинах данной ошибки, при отсутствии ответа объяснить материал с последующим контролем усвоения. В письменных работах ошибки по-прежнему исправляются учителем явно, с указанием правильного варианта.

На третьем уровне, если ошибка произошла на материале, который хорошо известен обучающемуся следует указать на нее путем короткого, но не явного вербального указания «*Grammar!*» или подобным. В случае, когда ошибка происходит на свежем материале, то возможно использование либо вербальной подсказки, либо указания места ошибки. Хороши на данном этапе индивидуальные карты самоконтроля в процессе выполнения домашнего задания.

На четвертом уровне развития самоконтроля роль вмешательства учителя минимальна. Ошибки возникают в новых ситуациях, в которых уместно указание места ошибки. Активно практикуются сверка с написанным образцом, проверка по словесной инструкции, совместный анализ ошибок, проверка по ключам. В письменных работах практикуется техника подчеркивания ошибок, с тем, чтобы обучающийся сам понял и исправил ошибку.

На пятом уровне степень развитости самоконтроля высока, однако, ошибки могут возникать в новых ситуациях, когда срабатывает устоявшийся вариант алгоритма, в данном случае следует напомнить о новых условиях перед речевым действием, либо после речевого действия невербальным указанием на ошибку. В письменных работах практикуется техника указания лишь общего количества ошибок с тем, чтобы обучающийся сам их нашел и исправил.

На шестом уровне наблюдается наивысший уровень развитости самоконтроля, где большая часть ошибок представляют собой оговорки или опiski и исправляются еще в ходе речевого акта. В случае отсутствия исправления, исправляются после невербального указания на наличие ошибки. На высших уровнях развития самоконтроля следует активно практиковать взаимоконтроль и взаимокоррекцию в паре и в микрогруппах.

Список использованных источников

1. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – Минск, 1999. – 522 с.

2. Репкина, Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов / Г.В. Репкина, Е.В. Заика. – Томск. Пеленг, 1993. – 61 с.

DEVELOPMENT OF SELF-CONTROL AND SELF-CORRECTION IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR

O.V. Kiryushina

*FSAEI HE, Russian State Professional-pedagogical University,
Branch in Nizhniy Tagil, Russia*

The article reviews approaches and types of exercises in grammar teaching, and several methods of self-control and self-correction in teaching of foreign language grammar. Depending on the level of the development of self-control, it is necessary to use different methods of self-correction for students to achieve a high level of grammar skills.

Keywords: approaches in grammar teaching, grammar exercises, self-control, self-correction, methods of development of self-control and self-correction.

УДК 372.881.111.1

КИНОКЛУБ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАБОТЫ НАУЧНОГО КРУЖКА КАФЕДРЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Е.С. Киселева

*Санкт-Петербургский университет МВД РФ,
г. Санкт-Петербург, Россия*

В статье рассказывается о работе киноклуба кафедры иностранных языков в неязыковом вузе как об одном из направлений работы научного кружка кафедры.

Ключевые слова: киноклуб, иностранные языки, научный кружок.

У современных студентов есть все возможности для изучения иностранных языков, но при этом, как показывает опыт, далеко не все их используют. Многих студентов привлекает возможность просмотра фильмов на иностранных языках, но нередко у них не остаётся времени для вдумчивого просмотра фильмов или просмотр носит спонтанный характер, при котором запоминается минимум лексических единиц. На занятиях иностранным языком в неязыковом вузе преподаватель ограничен количеством учебных часов, следовательно, у него нет возможности выделить достаточное количество времени на подготовку к просмотру фильма, просмотр фильма и последующее обсуждение. Поэтому возникает необходимость в создании киноклуба кафедры иностранных языков, который играет важный характер в повышении интереса к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе.

Просмотр фильмов на иностранных языках расширяет лексический запас обучающихся, формирует навык аудирования, расширяет культурный кругозор, способствует погружению обучающихся в языковую среду. Выбор заданий, которые можно выполнить после просмотра фильма, разнообразен. Это и викторины по просмотренному материалу, и дискуссии, и написание рецензий, и ролевые игры. Тем не менее, классическое занятие в рамках проекта «Киноклуб» включает в себя следующие основные этапы: введение и отработку ключевой лексики запланированного для просмотра фрагмента фильма (20-30 минут), просмотр фильма (20-40 минут) и обсуждение просмотренного материала (20-30 минут). Одна из задач преподавателя – уложиться в отведённые на занятие полтора часа, так как посещение киноклуба в рамках дополнительных занятий не является обязательным и, хотя существует группа студентов, посещающих все занятия и выполняющих все задания, некоторые студенты посещают только часть занятий.

В идеале участниками киноклуба должны быть студенты с языковым уровнем как минимум В1, чтобы у них была возможность принимать активное участие в обсуждении фильма, но иногда допускается участие обучающихся с более низким уровнем иностранного языка, особенно, если содержание фильма известно, а, как правило, для просмотра на иностранном языке отбираются именно такие фильмы.

Для просмотра в рамках англоязычного киноклуба мы стараемся отбирать фильмы со знакомым сюжетом и хорошим языком. За по-

следний год участниками киноклуба были просмотрены следующие художественные и мультипликационные фильмы: «Волшебная лавка», «Чарли и шоколадная фабрика», «Алиса в стране чудес», «Рождественская история», «Холодное сердце», «Золушка», «Приключения Оливера Твиста». При подготовке к занятиям преподаватели используют собственные разработки, а также одноименные пособия издательства Айрис Пресс из серии «Английский клуб» уровней Pre-Intermediate и Intermediate. Данные пособия содержат достаточное количество заданий, которые можно использовать перед, до и во время просмотра видео [1, 2].

Киноклуб кафедры иностранных языков является одним из интересных и полезных направлений работы научного кружка кафедры. Проведение занятий в рамках киноклуба способствует повышению мотивации к изучению иностранных языков, а также вовлекает обучающихся в работу над литературными и страноведческими проектами.

Список использованных источников

1. Диккенс, Чарльз. Приключения Оливера Твиста: [на англ. яз.]/Ч. Диккенс; адапт. текста, предисл., коммент., упражнения, словарь С. В. Монахова. - Москва : Айрис-пресс, 2011. – 208 с.

2. Дал, Роалд. Чарли и шоколадная фабрика: [на англ. яз.]/Роалд Дал; адаптация текста, коммент., упражнения, слов. Г. И. Бардиной. - Москва: Айрис-пресс, 2012. – 215 с.

CINEMA CLUB AS ONE OF THE ASPECTS OF THE STUDENTS SCIENTIFIC SOCIETY OF THE DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES IN NON-LANGUAGE UNIVERSITY

E.S. Kiseleva

*Saint-Petersburg University of the Ministry of the Interior,
Saint-Petersburg, Russia*

The paper describes the activity of cinema club of the Department of foreign languages in non-language university as one of the aspects of students scientific society.

Keywords: cinema club, foreign languages, students scientific society.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОГАНОВ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ

Ю.А. Крукова

*Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,
г. Екатеринбург, Россия*

Статья посвящена изучению стилистических средств, применяемых в русскоязычных и англоязычных слоганах социальной рекламы. Определяется их роль в процессе воздействия на целевую аудиторию. Приводятся примеры реальных слоганов с использованием наиболее значимых стилистических средств.

Ключевые слова: социальная реклама, слоган, стилистика, стилистические средства.

Социальная реклама – один из эффективных способов воздействия на общественное сознание, предполагающий создание и распространение моральных ценностей в конкретной целевой аудитории. Данный тип рекламы способствует социальному оздоровлению и духовному обогащению общества, пробуждая в людях благородные качества. В связи с этим, социальная реклама представляет собой «рекламу, направленную на распространение полезных, с точки зрения общества, социальных норм, ценностей, моделей поведения, знаний, содействующих совместному существованию в рамках этого общества» [5].

Важно подчеркнуть, что цель социальной рекламы состоит не только в привлечении внимания общества к острым социальным проблемам, но и в преобразовании отношения людей к ним путем емкого и образного представления идей, ценностей и моделей поведения, позволяющих скорректировать поступки человека относительно некоторого социально одобряемого идеала, закрепленного в культуре.

Как отмечают некоторые ученые, эффективность воздействия социальной рекламы во многом зависит от грамотного использования в ней рекламного слогана – краткого рекламного девиза, лозунга, призыва, заголовка, обычно предваряющего рекламное обращение и выступающего в качестве одного из основных средств привлечения внимания и интереса аудитории [4].

С целью успешного воздействия на аудиторию авторам социальной рекламы необходимо продумывать структуру, содержание слогана в зависимости от стилевой принадлежности данного вида рекламы. Так, согласно аксиологическому подходу к классификации стилей, в социальной рекламе преимущественно используется средний стиль с привлечением элементов высокого и низкого. С точки зрения функционального подхода, тексты рекламы социальной направленности тяготеют к художественному и разговорному стилям (с добавлением по мере необходимости языковых средств других стилей). Пользуясь средствами этих функциональных стилей, авторы социальной рекламы могут сделать ее более выразительной, доступной, живой и запоминающейся [1].

Для того, чтобы слоган мог эффективно выполнять свое предназначение, особое внимание при его разработке должно быть уделено художественному оформлению, создаваемому с помощью различных стилистических приемов. Последние мы попытаемся проанализировать с опорой на слоганы социальной рекламы, взятые со следующих веб-сайтов: www.vse-ravno.net, www.tvoykonkurs.ru, www.voxfree.narod.ru, www.socreklama.ru, www.2social.info, www.adsoftheworld.com, www.adcouncil.org, www.redcross.org и некоторых других.

При рассмотрении слоганов было отмечено, что в языке социальной рекламы преимущественно используются вводные слова, бытовая и эмоционально-экспрессивная лексика, фразеологизмы и т.д., что приближает его к устной разговорной речи, не выходящей за пределы литературной нормы.

Что касается структуры слоганов социальной направленности, ее в основном составляют *простые предложения* («Сохраним природу вместе!» и «Recycling saves more than trees») или конструкции с причастным или деепричастным оборотом («Употребляя наркотики, ты становишься товаром для наркодилеров»).

Кроме того, слоганы социальной рекламы могут быть выражены в *вопросно-ответной форме*, направленной на привлечение внимания потребителя к проблеме и способной подсказать правильный путь ее решения: «Какой осмотр важнее? Пройди бесплатную диспансеризацию!», «Какая карточка важнее? Проводите больше времени с детьми», «Not the kind of person who opens a can of worms? Open it anyways» (слоган кампании против насилия).

Другой стилистической особенностью слоганов социальной рекламы является *использование императивов*. Так, восклицательная интонация эмоционально окрашивает рекламное сообщение, прони-

зывая его ощущением опасности и тревоги, указывает на его важность и призывает адресата к действию: «Беги навстречу здоровью», «Пристегните самого дорогого. Пристегнитесь сами», «Решай сегодня, каким ты будешь завтра. Не пей!», «Explore new worlds. Read a book», «Think outside the box. Recycle», «Take stand against bullying. Take the pledge».

Наряду с вышеуказанными стилистическими приемами, встречающимися в социальной рекламе, можно выделить *обращение к адресату*, которое позволяет сократить коммуникативную дистанцию и установить более близкий контакт с потребителем. По сравнению с рекламой, построенной на использовании императива, такие конструкции считаются более мягкими: «Мат – язык примата. А ты на какой ступени эволюции?», «Ты нас любишь – мы тебя убиваем» (анти табачная реклама), «You don't want them responding your text. Stop the texts. Stop the wrecks» (слоган, призывающий соблюдать ПДД), «If you can't stop smoking, cancer will».

Следующим средством выразительности, эффективно воздействующим на аудиторию, является *рифма* – стилистический прием, основанный на созвучии в окончании двух или нескольких слов. Рифмованный слоган считается более структурированным, в связи с чем запоминается быстрее: «Не гоните, водители. Вы ведь тоже родители», «Если ты не хочешь рак, значит не кури, дурак», «Не выучил - жи, -ши – живи на гроши!», «Ride at night, use a light», «Don't smoke, it's not a joke», «Every neighborhood has a Naturehood» (кампания, вдохновляющая людей проводить больше времени на открытом воздухе).

Как отмечает Н. В. Мещерякова [2], значительную роль при написании слоганов социальной направленности играют различные тропы:

Гипербола. в социальной рекламе она служит для подчеркивания остроты и значимости проблемы и необходимости ее скорейшего решения. Особую эффективность данный прием имеет в случае, если речь идет о потенциальном вреде для отдельных людей и общества в целом. Например, «Выпил – не заводись! РАЗОБЬЕШЬСЯ», «Они переживут твоих внуков. Лес – не место для мусора!», «Drug driving kills you», «Child obesity is a life sentence».

Метафора. Данный троп способен усилить влияние отрицательных образов и тем самым повысить уровень эмоционального напряжения, задаваемого содержанием рекламного слогана. Метафора может косвенным образом воздействовать на сознание человека, побуждая к действию или подсказывая правильное решение пробле-

мы: «В луже зависимости», «Откройте окно в свое сердце!», «Стань донором теплой одежды», «Подумайте сердцем. Отказ от аборта – билет в будущее», «Не сдавайся. На 500-ой странице откроется второе дыхание. Занимайся чтением», слоган социальной рекламы против алкоголя «She's got a date with a porcelain prince», «Don't do drugs. Don't be a slave to chemicals».

Эпитет. Использование этого тропа при создании слогана социальной рекламы позволяет достичь большей оригинальности, выразительности и, соответственно, эффективности: «Отличный день, чтобы бросить курить», «Печальные дети – печальный мир», «Passengers, speak up against reckless driving», «A mind is a terrible thing to waste».

Олицетворение. Данный стилистический прием позволяет ярко и образно продемонстрировать целевой аудитории негативные последствия непродуманных действий: «Дорога ошибок не прощает», «Не стоит злить природу», «Деревья. Они уходят из наших городов. Остановите их!», «Drugs destroy your brain», «Alcohol makes you feel invulnerable», «Passive smoke kills your dearest ones first».

Сравнение. Помимо повышения образности, целью использования данного тропа может служить объяснение сложных вещей с помощью более простых понятий или посредством демонстрации неприкрытой реальности: «Легкие курильщика подобны губке, полной канцерогенных смол», «Alcohol is much more evil than a gun to the drivers», «It's like killing yourself. Don't drink and drive».

Перифраза. Она позволяет заменить названия предмета или явления описанием существенных признаков или указанием на его характерные черты: «**Зебра главнее всех лошадей. Сбрось скорость на переходе**», «**Проверь резину и будь уверен!**» (реклама против СПИД/ВИЧ).

Ирония. Ее использование привлекает внимание с помощью высмеивания глупости и нерациональных поступков, способных привести к тяжелым и непоправимым последствиям: «Детей? Пристегивать? А зачем?», «Наша дочь уже совсем большая. Она никогда не пристегивается», «Купите себе рак легких», «After you have a lung removed, take short breaths», «Wind feels great in your face. Bumpers, less so. Ride aware», «Drivers angry over bikers need a relaxing hobby. May we suggest biking? ».

Более того, для создания действенных и запоминающихся слоганов социальной направленности, помимо тропов, могут быть использованы различные стилистические фигуры [2]:

Антитеза. Данная стилистическая фигура ярко подчеркивает контрастность образов, усиливает выразительность речи, а также разграничивает смыслы в рамках слогана на положительные и отрицательные: «Безграничная скорость – ограниченная жизнь», «СЕГОДНЯ ВЫ забыли о своих детях! ЗАВТРА ОНИ не вспомнят про вас!», «Вдыхая – убиваешь себя, выдыхая – других», «Smoking FAIL your Health. No-Smoking BAIL your health», «Headlights can be replaced. Heads can't. Drive aware».

Риторические вопросы. Такие вопросы отличаются восклицательной интонацией, выражающей изумление и напряженность. Этот прием нацелен на установление коммуникативного контакта с аудиторией и повышение запоминаемости слогана: «Плюешь на экологию?», «Ты еще не бросил курить?», «Тоже спешишь?», «Любить или убить?» (слоган против курения), «How smoking has affected you or someone you love? », «What's your poison? ».

Эллипсис. При использовании данной стилистической фигуры слоган становится более динамичным, броским и выразительным: «Разговор – ребенку. Ремень – брюкам», «Радость порока – иллюзия жизни» (кампания популяризации ЗОЖ), «LEND A HAND – CARE FOR THE LAND!», «Be cool – don't be a smoking fool».

Парцелляция. Прием парцеллирования придает письменной речи разговорный оттенок, диалогичность и непринужденность, акцентирует внимание на важном смысловом отрезке: «Детей трудно не заметить. Если смотреть», «Пьянство за рулем убивает. Рано или поздно. Всегда», «Дать шанс здоровью! Можешь только ты!», «Let's stop plastic pollution. Before it's too late», «Give blood. Change a life. Be proud».

Также важно отметить, что при создании слогана особое значение имеет *игра слов* – распространенный стилистический прием [3], реализуемый с помощью таких средств, как:

Лексический повтор, который повышает связность текста, делая его более упорядоченным, акцентируя внимание на главной мысли слогана: «От листочка – до точки. Короткий путь к короткой жизни» (реклама по борьбе с наркотиками), «Бояться не нужно, нужно знать!» (слоган, призывающий сдать тест на ВИЧ), «Дети видят. Дети повторяют», «Save Energy. SAVE VACATION. Saving Energy SAVES YOUR MONEY», «Stay alert, stay alive», «Even texters and drivers hate texters and drivers».

Использование жаргонизмов, придающих слогану интересное и необычное звучание: «Я любил рисовать гуашью. А он любил гонять на красный. Теперь меня нет», «Признак быдла: сходил на пикник –

загадил природу», «СМСишь за рулем? Ответ не дойдет», «Give a damn. Don't drive drunk», антитабачный слоган «Don't be a butthead».

Каламбур. Как правило, данное явление строится на омонимии и многозначности и используется для придания слогану яркости, живости и оригинальности: «Лучше зажигай в клубе, чем в лесу», «Тариф «Болтливый водитель». Все входящие – в капот», «Хочешь оторваться? Не отрывайся от жизни», «Planning on hitting the bars this weekend? Don't drink/drug drive» (bar –а) бар, как вид питейного заведения; б) тюремная решетка).

Фразеологизмы. Их преимущество состоит в том, что они уже являются составной частью активного лексического запаса носителей языка, в связи с чем их использование делает слоган легко и успешно запоминающимся: «Красота – хрупкая сила! Бросай, пока она не стала страшной!» (антитабачная реклама), «Мусор бросается в глаза? Бросай его куда надо», «Cigarettes burn holes in your pockets», «Even if pushing back is not your cup of tea, still push back» (реклама, нацеленная на борьбу с насилием).

Таким образом, было выявлено, что для достижения максимального эффекта воздействия на целевую аудиторию важное значение имеет как смысловое наполнение слогана, так и его художественное оформление. Последнее напрямую зависит от грамотного использования широкого спектра стилистических приемов, фигур и тропов, применение каждого из которых должно быть оправдано, мотивировано, функционально обусловлено и направлено на то, чтобы в слогане в наиболее яркой и запоминающейся форме воплощалась рекламная идея.

Список использованных источников

1. Бернадская, Ю.С. Текст в рекламе: учебное пособие для студ. вузов / Ю. С. Бернадская. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 287 с.
2. Мещерякова, Н.В. Роль образных средств в создании текстов социальной рекламы / Н.В. Мещерякова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2010. – № 9 (85). – С. 211–214.
3. Морозова, И. Слагая слоганы / И. Морозова. – 2-е изд., испр. – М.: РИП-холдинг, 2004. – 174 с.
4. Ромат, Е.В. Реклама: учебник для вузов / Е.В. Ромат. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.
5. Савельева, О.О. Введение в социальную рекламу / О.О. Савельева. – М.: РИП-холдинг, 2006. – 167 с.

STYLISTIC FEATURES OF PUBLIC SERVICE ADVERTISING SLOGANS

Yu.A. Krukova

*Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin,
Ekaterinburg, Russia*

The article is devoted to the study of stylistic devices used in Russian and English public service advertising slogans. Their role in the process of influencing the target audience is defined and examples of original slogans with the use of the most significant stylistic devices are determined.

Key words: public service advertising, slogan, stylistics, stylistic devices.

УДК 37. 016

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С УЧЁТОМ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

А. М. Лесохина

*Северо-Западный Институт управления Российской академии
народного хозяйства и государственной службы при Президенте,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Художественный текст является эффективным средством приобщения учащихся к культуре страны изучаемого языка. Автор статьи вслед за многими исследователями признает, что комментарий является важным приемом работы с художественными текстами разных жанров. Но главная задача педагога, по мнению автора статьи, – научить студентов анализировать метафоры и другие тропы художественного текста, чтобы выявить культурно-обусловленный образ, который за ними стоит. Особую ценность в этом отношении представляют аутентичные художественные тексты о России, т. к. они могут способствовать формированию регионального компонента социокультурной компетенции у обучающихся иностранным языкам.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, художественный текст, региональный компонент, чтение.

Одной из ключевых задач программы модернизации языкового образования в России является формирование коммуникативной компетенции, которая складывается из языкового, речевого и социокультурного компонентов.

Многие исследователи (И. В. Анурова, Е. И. Воробьева, Л. С. Журавлева, М. Д. Зиновьева, И. Э. Рiske, В. В. Сафонова, Е. А. Смирнова, И. Б. Смирнов) в своих работах перечисляют умения, необходимые для формирования социокультурной компетенции. Некоторые из них (Анурова, Воробьева, Рiske, Сафонова) выделяют умения и навыки, связанные с работой над лексическими и фразеологическими единицами. На основании исследований перечисленных авторов можно выделить следующие культуроведческие умения, необходимые для формирования социокультурной компетенции:

1. умение распознавать в тексте лексические единицы с культурным компонентом семантики;

2. умение строить иноязычное общение с учётом норм вербального и невербального коммуникативного поведения, принятых в изучаемой лингвокультурной общности;

3. умение создавать социокультурные портреты героев художественных текстов/лирических героев стихотворений;

4. умение извлекать социокультурную информацию из различных типов аутентичных текстов, в том числе поэтических.

Художественный текст представляется методистам наиболее уместным, когда речь идет о приобщении обучающихся к культуре страны изучаемого языка. Об этом свидетельствует и интерес к художественному тексту в методике, заметно активизировавшийся в последние десятилетия: (Е. В. Игнатова, Д. А. Карпов, Т. Г. Орлянская, С. А. Мирошниченко, И. Б. Смирнов, Л. Н. Яковлева, Н. Д. Якушева).

Существует ряд проблем, с которыми сталкивается иноязычный читатель, поскольку он не только является носителем другого, нежели автор, языка, он также является носителем иной культуры. К данным проблемам можно отнести лакуны фоновых знаний, разницу в менталитете, различные картины мира и т. д.

Многие исследователи (Д. А. Карпов, И. Б. Смирнов, Ю. В. Скугарова и др.) предлагают предоставлять обучающимся дополнительную информацию в виде комментария. Комментарий является важным приемом работы с художественными текстами разных жанров.

Соглашаясь с важностью комментария при чтении иноязычного художественного текста, нельзя не отметить, что главная составляющая художественного текста – его образность – обладает значительным культуроведческим потенциалом. Выявить этот потенциал – трудная задача. Для этого необходимо научить студентов анализировать метафоры и другие тропы, чтобы выявить культурно-обусловленный образ, который за ними стоит.

Под тропом в современной лингвистике понимается «изобразительное выразительное средство художественной речи, употребление слова в образном смысле, при котором происходит сдвиг в семантике слова от прямого значения к переносному» [2, с. 125]. К тропам относятся аллегория, гиперболоа, метафора, метонимия, перифраз, синекдоха и др.

В качестве примера можно привести метафору кубинского поэта Nicolas Guillen, который сравнивает Кубу с длинной зелёной ящерицей с глазами из камня и воды:

Por el Mar de las Antillas
(que también Caribe llaman)
batida por olas duras
y ornada de espumas blandas,
bajo el sol que la persigue
y el viento que la rechaza,
cantando a lágrima viva
navega Cuba en su mapa:
un largo lagarto verde,
con ojos de piedra y agua.

И. Э. Рiske отмечает, что необходимо развивать у обучающихся умение ориентироваться в иноязычной среде, иначе говоря, уметь вести себя в повседневных ситуациях в стране изучаемого языка. Параллельно необходимо овладеть средствами и способами передачи фактов собственной культуры на иностранном языке [3]. Того же мнения придерживается Е. Н. Бакурова, которая утверждает, что достижение таких образовательных целей как социокультурная и коммуникативная компетенции невозможно без развития у обучающихся умений представлять свою страну, её культуру в условиях иноязычного межкультурного общения, выражать региональную специфику родной культуры средствами иностранного языка [1].

Практика обучения иностранным языкам показывает, что о региональной специфике родной культуры можно получить представление в процессе чтения иноязычных художественных текстов, в том числе поэтических.

Сказанное выше о методической ценности культурно-обусловленного образа художественного произведения с полным основанием можно отнести и к иноязычным поэтическим текстам, посвящённым России. Кроме того, в произведениях испанских и латиноамериканских поэтов о России всегда присутствует авторская оценка изложенного, например, отношение автора к подмосковным берёзкам, Сталинградской битве, подвигу Гагарина и т. д. в поэмах Raul González Tuñón, Pablo Neruda и Nicolás Guillén, что может существенно повлиять на формирование регионального компонента иноязычной социокультурной компетенции. Приведем отрывок из поэмы чилийского поэта Pablo Neruda «Транссибирский поезд» (Transiberiano), в которой он восхищённо сравнивает советскую Россию с поездом, который пожирает земной шар, преодолевая тьму и расстояние:

Extensión, ancha tierra, recorriéndote,
resbalando en el tren días y días,
amé tus latitudes esteparias,
tus cultivos, tus pueblos, tus usinas,
tus hombres reduciéndote a substancia
y tu otoño infinito que me cubría de oro
mientras el tren vencía la luz y la distancia!

Не менее красноречивый образ России конца прошлого века рисует наш современник – испанский поэт Julio Martínez Mesanza. В его представлении Россия – благородный рыцарь в танке, который продвигается по степи день и ночь и просит у бога избавления от дьявола:

RUSIA (1996)

Me puse a divagar y pensé en Rusia;
también pensé que el alma es como Rusia
y que son sus fronteras las de Rusia,
amenazadas por las mismas hordas.
Después pensé en un carro de combate
que avanza por la estepa día y noche
dejando sus rodadas infinitas
en los fangales del primer deshielo.
Por su torreta asoma la figura
de un hidalgo espectral y delirante
que a grandes voces desafía al mundo
y pide a Dios la salvación del diablo.

Таким образом, при формировании иноязычной социокультурной компетенции с учётом регионального компонента необходимо сформировать у обучающихся следующие дополнительные умения:

1. умение определить авторскую оценку изложенного в контексте биографических и исторических сведений об авторе и эпохе создания произведения;

2. умение находить в тексте образные средства языка – фразеологические единицы и тропы.

Список использованных источников

1. Бакурова, Е.Н. Использование регионального компонента содержания в обучении иноязычному говорению студентов вузов: автореф. дис. канд. пед. наук: М., 2008. – 26 с.

2. Литературоведение: Краткий словарь понятий и афоризмов/Авторы-составители К. М. Хоруженко, Е. В. Телегина. Таганрог: Изд.-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2003. – 159 с.

3. Рiske И.Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения на материале англоязычной поэзии: Автореф. дисс. канд. пед. наук. СПб., 2000. – 16 с.

THE SOCIO-CULTURAL FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE WITH REGARD TO REGIONAL COMPONENT IN THE READING PROCESS LITERARY TEXT

A.M. Lesokhina

*Russian Presidential Academy of the National Economy
and Public Administration,
Saint Petersburg, Russia*

Art text is an effective means of familiarizing of students to the culture of target language countries. The author of the article followed by many researchers acknowledged that the comment is an important take-in work with artistic texts of different genres. But the main task of the educator, according to the author of the article, is to teach students to analyze the metaphors and other trails of artistic text to identify cultural and due to the image that stands behind them. Of particular value in this respect represent authentic literary texts about Russia, since they can contribute to the formation of the regional component of socio-cultural competence of learners of foreign languages.

Keywords: sociocultural competence, literary text, the regional component, reading.

НЕКОТОРЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ О СТИЛЕ НАУЧНОГО ИЗЛОЖЕНИЯ МАТЕРИАЛА В СТУДЕНЧЕСКИХ РАБОТАХ

Е.П. Сергеева

*ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет»,
г. Липецк, Россия*

Научная работа должна отвечать требованиям стиля научного изложения. Важна не только достоверность фактов, но и языковая точность выражений, структура предложений и выбор слов. Автором сформулированы некоторые советы по языковому оформлению исследовательских работ студентов.

Ключевые слова: научный стиль, научная исследовательская работа студента.

Общие требования к языку просты: точность, краткость, ясность, доступность. Именно эти языковые свойства обеспечивают взаимопонимание в процессе человеческого общения. Однако их оказывается недостаточно, если речь идёт о научном изложении.

Язык, на котором говорит учёный, должен отвечать определённым требованиям стиля научного текста. Наука как система знаний о природе, обществе и мышлении, в которой отражены факты, различные теории и методология, формирующие тип научного содержания, говорит на «своём» языке. Функция научного стиля по отношению к ней определяется как «...объяснение..., которое включает в себя этапы научного мышления, закрепление процесса познания, изложение результатов познания» (Брандес 2004: 170). Накапливая факты, экспериментируя и обобщая, наука фиксирует свои результаты в понятиях и системах понятий.

Не важно, пишете вы реферат, курсовую работу или ВКР. По своему объёму и содержанию эти работы существенно отличаются друг от друга, но в одном они сходны, язык, на котором они написаны должен отвечать стилю научного изложения. Для успешного написания научной работы вам следует:

1. показать глубину охвата и владение материалом;
2. убрать погрешности стиля научного изложения;
3. снизить риск быть неправильно понятым;
4. затрачивая при этом минимум языковых усилий.

Грамотный язык является гарантом успеха научной работы. Чем понятнее будут изложены факты, тем вероятнее достижение поставленных задач и исследовательских целей. Точность языковых выражений благоприятно скажется на достоверности исследования. Следующие советы сформулированы на основании опыта руководства исследовательскими работами студентов и не претендуют на безусловную истину. Некоторые идеи позаимствованы автором в работах Вольфа Шнайдера «Немецкий для профессионалов» (Schneider 1999) и Ганса Ф. Эбеля, Клауса Блифферта, Антье Келлерсон «Успешное общение» (Ebel 2000), которые задумывались как руководство по успешному профессиональному общению для журналистов и инженеров, однако, содержат полезные советы для тех, кто хочет грамотно изложить научные исследования, в том числе для студентов.

1. Хороший и понятный русский язык – это разные вещи

Распространённые слова и словосочетания значительно упрощают понимание изложенного материала, т.е. для облегчения понимания обычно используют широкоупотребительные слова, малый словарный запас, минимальное количество синонимов, поменьше устойчивых выражений и метафор. Тогда как красивый русский язык ценится как раз за точность и образность выражений, обширный словарь, красоту новых авторских метафор и т.п. Вывод: Выбирайте сами, дорогие студенты, вы хотите поразить преподавателя своими талантами писателя, или ясно и точно изложить материалы своего научного исследования.

2. Избегайте отрицательных предложений

Среднему человеку потребуется на 48% больше времени, чтобы понять предложение с отрицанием, чем на то, чтобы понять утвердительное предложение. Вывод: Хотите быть понятым, формулируйте утвердительное предложение.

3. Таблицы повышают наглядность материала

Многословные рассуждения о связи причин и следствий можно заменить таблицей, схемой, рисунком, которые, конечно, не исключают комментарий, но выглядят выигрышно в исследовательской работе, т.к. подчёркивают желание студента самостоятельно систематизировать материал.

4. Пунктуация

Исследовательские работы студентов страдают одним значительным недугом – сложным синтаксисом. Тот факт, что для стиля научного изложения характерно использование сложных предложений, не что иное, как заблуждение. Не страшно использовать простые распространённые предложения или сложносочинённые – они упро-

щают восприятие текста. Поэтому тире или двоеточие в случае, если вам потребуется уточнить мысль или сообщить причину явления, не нарушат стиль вашей работы.

5. Прилагательные

Чем меньше прилагательных, тем лучше. Любое вычеркнутое прилагательное – это ваша победа над излишним украшательством. Тот факт, что прилагательные украшают текст, говорит о том, что у вас обширный словарный запас, но он отвлекает читателя от сути.

Есть случаи, когда прилагательное необходимо, но проблема в том, что некоторые из них не образуют степеней сравнения или имеют ограничения в употреблении. Например: „Noch optimaler ist die Verwendung der Benchmarking-Methode.» Куда уж «оптимальнее» оптимального (вот и редактор Word возмущается).

6. Глаголы

Использование глаголов в научном тексте ничем не хуже, чем использование существительных. Всем известен номинальный стиль русского текста, но если вам требуется сообщить о действиях, то нет ничего лучше использования глаголов, которые, как часть речи, для этого и существуют. Например, определение из Википедии «Научный стиль – функциональный стиль речи литературного языка, которому присущ ряд особенностей: предварительное обдумывание высказывания, монологический характер, строгий отбор языковых средств, тяготение к нормированной речи» имеет явный номинальный характер (<https://ru.wikipedia.org>).

В немецком языке есть целая группа глаголов и номинальных словосочетаний с размытой семантикой: Bekenntnis ablegen, Abhilfe schaffen, in Erwägung ziehen; bewirken, bewerkstelligen; vergegenwärtigen, beinhalten; sich befinden, liegen, gehören; sondieren, prämiieren, stabilisieren. Л. Райнерс (Reiners 1995:87) считает использование глаголов bringen, dienen, durchgeführt werden, ermöglichen, nehmen, kommen, gelangen, unterziehen, erfolgen, enthalten бесполезным, так как они не сообщают ничего существенного – лишь занимают место в тексте. Глаголы, по его мнению, должны отчётливо изображать действительность, например, строчка у Шиллера (Schiller <http>): „Balken krachen, Pfosten stürzen, Fenster klirren, Kinder jammern, Mütter irren.»

Вывод: Размышления об организации эксперимента vs. Размышления, как организовать эксперимент.

7. Подходящее слово

Для того чтобы мысль дошла до читателя, требуется найти самое точное слово из возможных. При этом придётся поднапрячься и не делать этого в самом тексте, повторяя на все лады одно и то же с

разными синонимами. Одно подходящее слово может заменить все расплывчатые рассуждения на паре страниц вашего текста.

8. Слово родного языка

Иностранные слова являются неотъемлемой частью нашей повседневной речи, однако, стиль научного изложения чуть более консервативен, чем разговорный язык. Поэтому в случае, если иностранное слово заменить нечем, например, гомосексуальный, ирония, секс или джинсы, используем его, в противном случае, отдаём предпочтение словам родного языка.

Вывод: В идеале академическая работа должна быть понятна широкой заинтересованной аудитории студентов и преподавателей. Поэтому самые удачные работы получаются, когда автор не только знает, о чём пишет, но и мысленно ведёт диалог со слушателем, например, участниками круглого стола или студенческой научной конференции. Ясная речь и понятный язык, обозримые по своей длине и структуре предложения – залог успеха вашей научной работы.

Список использованных источников

1. Ebel Hans, F. Erfolgreich kommunizieren [Текст] / Hans F. Ebel, Claus Bliefert, Antje Kellersohn. – Weinheim: Wiley-VCH, 2000. - S. 90-94.
2. Reiners, L. Stilfibel. Der sichere Weg zum guten Deutsch [Текст] / L. Reiners. – München: dtv, 1995. - 267 S.
3. Schiller, F. Das Lied von der Glocke. – URL: [https://de.wikisource.org/wiki/Das_Lied_von_der_Glocke_\(1800\)](https://de.wikisource.org/wiki/Das_Lied_von_der_Glocke_(1800))
4. Schneider, W. Deutsch für Profis. Wege zu gutem Stil [Текст] / W. Schneider. - München: Goldmann, 1999. - 268 S.
5. Брандес, М.П. Стилистика текста [Текст] / М.П. Брандес. – М.: Прогресс-Традиция, 2004.

NOTES ON THE STYLE OF SCIENTIFIC NARRATION IN STUDENT RESEARCH PAPERS

E.P. Sergeeva

*FSBEI HE «Lipetsk State Technical University»,
Lipetsk, Russia*

A student research paper must meet the requirements of the scientific style of narration. Data reliability, linguistic precision, sentence structure, and the choice of words are equally important. The author provides a number of recommendations concerning the language of student research papers.

Key words: scientific style, student research paper.

**К ВОПРОСУ О НАИБОЛЕЕ АКТУАЛЬНЫХ ВИДАХ РЕЧЕВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ИНОСТРАННЫХ АСПИРАНТОВ
ФИЗИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

М.В. Силантьева

*МГУ имени М.В. Ломоносова,
г. Москва, Россия;*

*Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»,
г. Москва, Россия,*

В настоящей статье представлены результаты наблюдений за актуальностью различных видов речевой деятельности для иностранных аспирантов-физиков. Делается вывод о специфике целей при обучении чтению, письму, аудированию и говорению, а также о возможной приоритетной позиции всех остальных видов речевой деятельности перед говорением.

Ключевые слова: аудирование, виды речевой деятельности, говорение, научно-технический профиль, письмо, русский язык как иностранный, чтение.

В настоящее время значительную часть иностранцев, приехавших в Россию с целью обучаться в российских высших учебных заведениях, составляют аспиранты. Исключением не являются университеты научно-технического профиля.

Цель данного исследования – выявить наиболее актуальные виды речевой деятельности для иностранных аспирантов.

При составлении и корректировке учебной программы нужно изучить учебный план кафедр, на которые были зачислены иностранные аспиранты, а также учебные материалы, применяемые в ходе их обучения. Материалами для нашего анализа выступили тексты учебников, учебных пособий, которые применяются при обучении иностранных аспирантов по направлению 14.06.01 «Ядерная энергетика и технологии». Стоит отметить, что данное направление является одним из наиболее востребованных у иностранных специалистов-физиков, приезжающих в Россию с целью продолжения своего обучения.

Ввиду значительно меньшего (в сравнении с подготовительным факультетом) времени, отведённого в аспирантуре на русский язык

как иностранный (обычно это 6 академических часов в неделю), перед преподавателями и методистами встаёт проблема отбора наиболее актуального для учащихся материала. Данному вопросу за последние годы были посвящены работы Фархетдиновой Г.Д., Башаровой Н.Ф. [5], Спиридоновой Л.Н. [3], Стефанской А.В. [4] и др.

Однако перед непосредственным отбором текстов и составлением системы упражнений и заданий необходимо понять, какой конечной цели они должны будут служить. Иными словами, важно выявить виды речевой деятельности, на формирование и развитие навыков и умений в которых будут направлены упражнения и задания. Кроме того, следует учитывать специфику контингента (аспиранты научно-технического профиля), определяющую критерии отбора учебных материалов.

Представляется, что все виды речевой деятельности в той или иной степени должны быть освещены в курсе русского языка для аспирантов-физиков. Однако исходя из количественного соотношения между видами речевой деятельности, владение которыми наиболее необходимо и важно для аспирантов по направлению 14.06.01 «Ядерная энергетика и технологии», можно выделить чтение, аудирование и письмо. Говорению, имеющему достаточно специфическую реализацию в учебном процессе для аспирантов, отводится относительно меньше времени на занятиях.

Так, основная информация поступает учащимся через зрительный канал посредством чтения учебников и научной специализированной литературы. Кроме того, необходимо отметить всё нарастающую популярность феномена так называемого «гиперчтения» (другие термины – «расширенное чтение» [2], «киберчтение» [1]).

Далее перед аспирантами встаёт задача обработки и переработки прочитанного научного текста с целью включения его в теоретическую часть доклада на конференции, статьи, одной из глав своего исследования, а также порождения собственного авторского текста. Ввиду данных потребностей такой вид речевой деятельности, как письмо, также представляется крайне важным. Безусловно, цели, которые ставит перед собой преподаватель, обучая аспирантов письму, значительно отличаются от целей на подготовительном факультете. От аспирантов ждут умений в создании текстов разных жанров: рефератов-конспектов, рефератов-обзоров, аннотаций, научных статей, тезисов, отчётов и пр., и, конечно, самой диссертации. Исходя из коммуникативных потребностей, учащихся преподавателям-русистам необходимо суметь «уместить» обучение всем актуальным для аспирантов жанрам в два учебных семестра (именно такова средняя длительность курса «Иностранный язык» в аспирантуре).

Во время лекций, практических и лабораторных занятий, бесед с научным руководителем информация к учащемуся поступает путём аудирования речи преподавателя. Напомним, что вид речевой деятельности аудирование включает в себя как этап слушания, так и этап понимания услышанного. Аудирование, как и чтение, представляют собой рецептивный вид речевой деятельности. Перед преподавателем встаёт множество методических задач: как отобрать учебные тексты по тематике (учитывая, что аспиранты из одной языковой группы могут иметь разные направленности и рамках одного направления); как лучше представить звучащий текст: только в аудиоформе или в аудиовизуальной форме; каким образом наиболее эффективно подготовить учащихся к восприятию текста по специальности; как много учебного времени стоит посвятить развитию навыков аудирования; стоит ли адаптировать тексты или нужно представлять их в аутентичном виде и т.п.

По сравнению с продуктивным видом речевой деятельности письмом, не говоря уже о неоспоримо актуальных рецептивных видах речевой деятельности, говорение, на наш взгляд, является менее востребованным для будущих физиков. Это происходит ввиду более низкой потребности порождать устный текст за счёт приёма экзаменов и зачётов зачастую в виде письменных ответов на поставленные вопросы (с формулировками типа «Запишите закон», «Решите с помощью определённого метода», «Нарисуйте график» и т.п.) или решений задач. Во время выступлений на конференциях аспирант по сути зачитывает уже написанный им текст, редко добавляя что-то от чего в момент речи. Конечно, нельзя отрицать очевидность того факта, что учащиеся должны уметь говорить и формулировать свои мысли порусски в устной форме, участвовать в дискуссии, отвечать на заданные вопросы на конференциях и защищать проекты, курсовые и дипломные работы. Безусловно, этому нужно учить и выделять на эти цели учебное время. Однако, тем не менее, уровень подготовленности всех устных выступлений очень высокий, и хотя ответы на вопросы и формулирование вопросов – важная часть любого выступления, но не основообразующая. Возможно, при составлении учебных планов и программ следует отдать предпочтение во временном отношении другой, более актуальной для аспирантов деятельности.

Таким образом, в ходе наблюдения за учебной ситуацией в аспирантурах различных университетов научно-технического профиля и её анализа мы пришли к выводу о приоритетной позиции чтения, письма и аудирования по сравнению с говорением при обучении русскому языку иностранных аспирантов.

Список использованных источников

1. Кащук, С.М. Стратегия интеграции мультимедиа технологий в систему языкового образования (на примере обучения французскому языку): Дис. ... докт. пед. наук. М., 2014.

2. Медведев, Н. Как читать, чтобы все понимать: Подходы к чтению. От обычного чтения к технологиям чтения. Tehnoread.ru, 2013-2014. – 41 с.

3. Спиридонова, Л.Н. Учимся учиться: работа над текстом по русскому языку как иностранному со студентами-нефилологами / Л.Н. Спиридонова // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. Воронеж, 2018. – №2(29). – С. 49-54.

4. Стефанская, А.В. Обучение профессиональному общению на русском языке иностранных инженеров в условиях их производственной деятельности. URL: <http://www.dissercat.com/content/obuchenie-professionalnomu-obshcheniyu-na-russkom-yazyke-inostrannykh-inzhenerov-v-usloviyak#ixzz5XcL0Gem0> (дата обращения: 21.03.2019).

5. Фархетдинова, Г.Д., Башарова Н.Ф. Методические основы обучения аудированию иностранных студентов на материале инженерно-технических текстов / Г.Д. Фархетдинова, Н.Ф. Башарова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. – 2019. – Том 12. – Выпуск 2. – С. 290-294.

TO THE QUESTION OF THE MOST RELEVANT TYPES OF SPEECH ACTIVITIES IN THE COURSE OF RUSSIAN LANGUAGE FOR POSTGRADUATE STUDENTS OF PHYSICS DEPARTMENTS

M.V. Silantjeva

*The Lomonosov State University of Moscow,
Moscow, Russia
National Research Nuclear University MEPhI
Moscow, Russia*

The given article contains the results of observations upon different types of speech activities for foreign postgraduate students of physics departments. These results show the specific features of the goals while teaching reading, writing, listening and speaking, also denoting the possible priority position all the rest types of speech activities over speaking.

Key words: listening, types of speech activities, speaking, scientific and technological specialization, writing, Russian as a foreign language, reading.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТУРИСТСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

О.А. Фролова, В.В. Лопатинская

*Московский государственный институт индустрии туризма,
г. Москва, Россия
Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова,
г. Москва, Россия*

В статье рассматривается проблема формирования межкультурной толерантности в процессе иноязычной подготовки будущих кадров сферы туризма.

Ключевые слова: толерантность, культура, язык, общение, туризм.

Межкультурная толерантность является неотъемлемым компонентом профессионально обусловленной структуры личности будущего работника сферы туризма. Согласно ФГОС ВО выпускник вуза по направлению подготовки «Туризм» должен быть способным «воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах». Поэтому одной из важнейших задач в процессе профессиональной иноязычной подготовки является формирование межкультурной толерантности.

В педагогической науке развитие толерантности предполагает приобщение обучающихся к искусству жить в мире непохожих людей и идей. Определяя толерантность как норму жизни в мире многообразия, как признание субъектом безусловной ценности другого, отличного от него субъекта, А.Г. Асмолов отмечает, что в основе толерантности лежит труд постановки себя на место другого. Актуальной также представляется трактовка, предложенная В.А. Лекторским, который считает, что развитие идентичности возможно только на основе постоянного общения с Другими, диалога с иными точками зрения, позициями; стремления понять эти другие позиции и посмотреть на себя с другой точки зрения. Именно такой подход представляется наиболее существенным в контексте межкультурного взаимодействия. Он означает выявление в другой системе ценностей, в чужой культуре не того, что враждебно собственной позиции, а того, что может помочь в решении проблем, не только собственных, но и про-

блем других людей, культур и ценностей. Таким образом, в понятие толерантности закладывается идея обогащения иными культурными ценностями и социальным опытом.

Понятие «межкультурная толерантность» является результатом конкретизации общего понятия «толерантность». Основным критерием межкультурной толерантности является культурная принадлежность, Я и Другой становятся культурным Я и культурным Другим. Для более полного понимания межкультурной толерантности, необходимо обратиться к структуре рассматриваемого явления и описанию его компонентов. Структуру межкультурной толерантности можно представить в виде системы компонентов: гносеологического (когнитивного), эмоционального, мотивационного, прагматического (инструментального) и рефлексивного. Уровень межкультурной толерантности в целом зависит от того, насколько сформированы и интегрированы эти компоненты.

Гносеологический (когнитивный) компонент межкультурной толерантности выполняет информационную функцию и включает в себя комплекс знаний, необходимых будущему работнику сферы туризма для реализации в процессе своей профессиональной деятельности межкультурной коммуникации на основе толерантности. Данный компонент определяется несколькими блоками. Первый блок включает знания обучающегося о межкультурной толерантности и способах толерантного взаимодействия. Второй блок предполагает изучение общих законов существования и исторического развития изучаемого языка, знание форм и типов речевых структур, употребляющихся в различных ситуациях межкультурного общения и т.п. Третий блок включает лингвопрофессиональные знания, к которым относятся знания стиля деловой корреспонденции, речевых клише делового общения, терминологии по специальности. Четвертый блок предполагает знания механизмов и законов коммуникации. А в пятый блок входят социокультурные знания. Степень освоения этих блоков отражает теоретическую готовность будущего работника сферы туризма к межкультурной коммуникации на толерантной основе. В процессе усвоения эти знания приобретают эмоциональную окраску, выражающуюся в эмоциональном отношении к культурному Другому.

Особое значение эмоциональной составляющей обусловлено тем, что именно в этом измерении ситуации общения коммуниканты имеют возможность установить человеческие связи, преодолеть разобщенность и нетерпимость друг к другу. Кроме того, эмпатия дает возможность компенсировать возможные когнитивные или поведенческие различия между собеседниками, не позволяя разногласиям перерасти в межличностную нетерпимость.

Для осуществления эффективного общения в межкультурной среде будущему работнику сферы туризма необходимо не только сообщить знания о тех, с кем он предполагает взаимодействовать в процессе своей профессиональной деятельности, и развить осознание равенства с ними, но и привить ему желание вступать во взаимодействие с другими культурами. Этим объясняется выделение мотивационного компонента в структуре межкультурной толерантности. Мотивационный компонент выполняет стимулирующую функцию и запускает процесс формирования межкультурной толерантности. В его структуру входят потребности, мотивы, интересы, ценностные ориентации, которые в своей совокупности отражают психологическую готовность к реализации межкультурной коммуникации на толерантной основе. Мотивационный компонент межкультурной толерантности проявляет себя в желании общаться с культурным Другим; в стремлении к достижению наилучших результатов в этом общении путем обоюдного согласия, преодолевая возникающие в процессе межкультурной коммуникации противоречия; в наличии устойчивого интереса к новым явлениям в области межкультурного взаимодействия; в положительном эмоциональном восприятии культурного Другого, являющимся основанием для интерпретации его этноспецифических особенностей в положительном значении. Данный компонент положительного отношения включает в себя два аспекта: прагматический и морально-нравственный. В рамках прагматического аспекта основным регулятором мотивации и ценностного отношения к культурному Другому является его полезность для будущего работника сферы туризма с точки зрения достижения им профессионального и личного успеха. В морально-нравственном аспекте в качестве регулятора выступает стремление действовать во благо другим людям в соответствии с морально-этическими нормами социального поведения, а также профессионально обусловленное стремление содействовать позитивному решению вопросов межкультурной коммуникации с ориентацией на общечеловеческие ценности.

Прагматический (инструментальный) компонент, выполняющий трансляционную и регулятивную функции, выражается во владении способами и приемами осуществления толерантной межкультурной коммуникации, синтезе умений и навыков, необходимых для её выполнения. В компонентный состав умений входят: умения «самоподачи» т.е. использование особенностей собственной личности и культурной самоидентичности; информационно-аналитические умения по решению задач межкультурной коммуникации для бесконфликтного общения на межличностном и межкультурном уровне; умение контролировать свое коммуникативное поведение в соответствии с социокультурными формами коммуникации; профессиональные коммуни-

кативные умения располагать партнеров к общению, строить общение на гуманной основе, руководствуясь правилами профессиональной этики; лингвистические умения применения формул речевого этикета, умение участвовать в дискуссиях, обосновывать свое мнение, выражать согласие/несогласие и т.д.

Не менее важным компонентом в структуре межкультурной толерантности как профессионально значимого качества работника сферы туризма является рефлексивный компонент, определяющий рефлексию как деятельность человека, направленную на осмысление окружающего мира, осознание себя в этом мире как носителя определенных культурных традиций, а также того, как его воспринимают и оценивают другие. То есть речь идет о собственной культурной идентичности человека. Четкий образ себя, своего «Я» как субъекта культуры, отождествление с достижениями национальной культуры, позволяет принять иные культурные ценности. Устойчивая позиция развитой в культурном отношении личности, а также ее культурное самосознание обеспечивают толерантное отношение к тому, что «не похоже на меня» и способствует формированию межкультурной толерантности.

Таким образом, под межкультурной толерантностью понимается комплекс личностных качеств и способностей человека, позволяющих ему проявлять уважение и доброжелательное отношение к представителям других этнокультурных сообществ и явлениям других этнокультур. Данные качества и способности находят выражение в понимании значимости культурного Другого, в восприятии его как равноправного субъекта коммуникации, в признании его права на непохожесть, а также в готовности партнеров по межкультурной коммуникации, осознавая свою культурную самобытность, понимать и обозначать активную нравственную позицию взаимодействия по отношению к культурному Другому, принимая и уважая его образ мышления, языковое сознание, нормы поведения и личную свободу, тем самым расширяя свой социальный и культурный опыт.

Межкультурная толерантность включает в себя, помимо вышеперечисленного, желание осуществлять профессиональную деятельность без ущемления национальных чувств партнеров, а также готовность внести свой вклад в позитивное решение проблем межкультурного взаимодействия. Основной характеристикой межкультурной толерантности является то, что она проявляется в процессе межкультурного взаимодействия. Эффективность процесса межкультурной коммуникации как диалога культур зависит от наличия межкультурной толерантности у партнеров-коммуникантов.

Изучение иностранных языков, их использование как средства межкультурной коммуникации невозможно без глубокого и разностороннего знания культуры носителей этих языков, их менталитета,

национального характера, образа жизни, видения мира, обычаев, традиций и др. Поэтому желаемым результатом иноязычного образования является использование языка как средства общения, а основным принципом обучения является принцип диалога культур. Таким образом, учитывая вышеизложенное, можно определить формирование межкультурной толерантности будущего работника туристического профиля как непрерывный процесс приобретения личностью свойств, черт и способностей, обуславливающих актуальное и потенциальное развитие его межкультурной направленности, толерантного, уважительного и доброжелательного отношения к культурному Другому, реализуемое в ходе его профессиональной подготовки.

Список использованных источников

1. Асмолов, А.Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. О смыслах понятия « толерантность» / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Век толерантности. Научно-публицистический вестник. – М., МГУ, 2009. – Вып. 1.

2. Гриншпун, И.Б. Понятие содержательные характеристик толерантности. / И.Б. Гриншпун // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. – М.: Изд. Московского психологосоциального института, 2003. – С.31-40.

3. Лекторский, В.А. О толерантности, либерализме и критицизме / В.А. Лекторский // Вопросы философии, 1997. – №11. – С.46-54.

4. Межкультурная толерантность как профессионально значимое качество личности специалиста / О.А. Фролова // Научный вестник МГИИТ. – 2010. – № 3. – С. 119-129.

TOLERANCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TOURISM STUDENTS

O.A. Frolova, V.V. Lopatinskaya

*Moscow state institute for tourism industry,
Moscow, Russia
Plekhanov Russian University of Economics,
Moscow, Russia*

The article deals with the problem of the formation of intercultural tolerance in the process of foreign language training of future personnel in the sphere of tourism.

Key words: tolerance, culture, language, communication, tourism.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

М.А. Харитонова

*НГПУ им. К.Минина,
г. Нижний Новгород, Россия*

В статье рассматриваются профессиональные компетенции педагога высшей школы, позволяющие осуществить обучение устной иноязычной речи на занятиях по практике языка. В качестве основной компетенции в составе компетентностного подхода, выполняющей функцию обеспечения устной речи, выделяется коммуникативная компетенция. Описываются формы проведения занятий, развивающих коммуникативную компетенцию.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, коммуникативная компетенция.

Практическая направленность компетентностного подхода определяется нарастанием для результатов образования практической его нацеленности, его прагматического, предметно-профессионального аспекта, что выражает необходимость в деятельностной, навыковой стороне результата [1].

Главными преимуществами современного обучения иностранному языку в вузе для преподавателя становятся развитие познавательного интереса у студентов, введение новых технологий, объединяющих преподавателя со студентами в один творческий коллектив и действительно повышающих значение самостоятельной работы студентов. В то же время важную роль в обучении иностранному языку играет личность преподавателя, являющаяся носителем и передатчиком полиязыкового образовательного пространства. Серьезное знание предмета, широта научного кругозора, современный характер знаний, старательность и творческое отношение к своей работе помогают преподавателю организовывать на занятии совместный познавательный поиск и увлечь студентов творческой деятельностью [2].

В современной образовательной среде к преподавателю одним из новых главных требований является компетентность. Компетентностный подход к построению педагогической деятельности – осо-

бое направление, включающее понятие компетенция и компетентность [3].

Компетентность – ресурс, обеспечивающий успешную деятельность за счёт усвоенных теоретических и практических знаний и способствует достижению конечных целей осуществляемой деятельности в той или иной социально значимой сфере.

Компетенции – более конкретные и узкие компоненты теоретических и практических знаний, усвоенные конкретные стратегии, накопленные всем имеющимся опытом решения частных задач, преодоления возникающих препятствий и достижения промежуточных целей деятельности. Вывод о компетентности личности делают на основе компетенций, наблюдаемых и демонстрируемых непосредственно в деятельности [4].

Компетенции преподавателя представляют собой практико-ориентированные знания, умения и стратегии, наблюдаемые как в текущем времени, так и в представленных результатах успешной педагогической деятельности. Для успешной реализации своих профессиональных задач преподаватель использует три группы компетенций: *ключевые, предметные и специальные*.

Ключевые компетенции позволяют применять общие дидактические методы; сотрудничать со студентами; раскрывать познавательные возможности каждого студента; сопереживать и в то же время лидировать во взаимоотношениях с ними; планировать достижения педагогических целей; контролировать учебные результаты; проводить поиск учебной информации; формировать их знания; демонстрировать свои теоретические и практические знания; использовать наглядно-графические средства и компьютерные технологии.

Предметные компетенции преподавателя более своеобразны и необходимы для преподавания иностранных языков. Они позволяют осуществлять коммуникативную деятельность на иностранном языке; грамотно внедрять учебно-методические пособия и создавать собственные; разрабатывать недостающие методические материалы; организовывать проектную деятельность студентов; осуществлять профессионально-педагогические функции (обучение, воспитание, развитие студентов, управление педагогическим процессом).

Предметные компетенции преподавателя иностранных языков включают в себя *специальные компетенции*. Они необходимы для решения особых профессиональных задач и позволяют успешно работать с проблемными студентами; осуществлять научно-исследовательскую деятельность; проводить внеаудиторную работу средствами изучаемого языка.

Следует отметить, что компетентность преподавателя иностранного языка действует в единстве с компетентностью студентов. Только в диалоге со студентами компетентность преподавателя приобретает свой истинный смысл: компетентность преподавателя – для компетентности студентов. Наиболее ясно это проявляется в предметной области, то есть в коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция состоит из ряда компонентов: лингвистического (практическое владение языковыми средствами коммуникации), дискурсивного (коммуникативные умения строить осмысленные тексты разных типов, стилей, жанров), стратегического (коммуникативные умения выбирать кратчайший путь к получению продуктивного результата, преодолевая языковые и интеллектуальные затруднения, обеспечивая возможно более полное взаимопонимание), культурного (умение транслировать информацию о родной культуре, адекватно воспринимать иную культуру средствами социального познания, выполнять посредническую роль в диалоге культур) [5]/ Все данные компоненты значительно дополняют компетентностную характеристику преподавателя иностранных языков и способствуют профессиональному успеху в его творческой педагогической работе.

В рамках педагогического образования формирование психолого-педагогических компетенций специалистов осуществляется в первую очередь через деятельность преподавателя в зависимости от уровня его компетентности. Развития коммуникативной компетенции невозможно достичь без грамотного использования устной речи. Необходимо подчеркнуть важность взаимодействия учащихся, а также речевого задания для организации коммуникативного усвоения языка. Для такого обучения свойственны нетрадиционные формы проведения занятий. Для развития навыков устной речи используют аудио, видео, текст, диалоги, игру и т.п.

На практических занятиях по иностранному языку интерактивное обучение имеет ряд преимуществ перед традиционной формой проведения занятий. В их числе – возможность решения нескольких конкретных задач в условиях ограниченного времени, активное участие всей группы студентов, развитие взаимопонимания и сотрудничества между преподавателями и студентами и между самими студентами, свободная форма проявления и активизации знаний, различных личностных качеств: целеустремленность, познавательный интерес, инициативность, самостоятельность, и воображение, фантазия. Кроме того, формируется желание и готовность начинать процесс общения, определенная уверенность в своих силах, умение понимать своих со-

беседников, находить компромиссы, а также способность исполнять цели коммуникативного акта.

Формированию профессиональных и общекультурных компетенций будущих педагогов при изучении иностранного языка способствует организация занятий в различных формах: занятия-конкурсы, занятия-конференции, занятия-олимпиады, мини-уроки, занятия-дискуссии, занятия-проекты, видеозанятия, занятия-консультации, занятия-деловые игры и некоторые другие.

Анализ теоретических исследований работы с использованием нетрадиционно построенных занятий при подготовке будущих специалистов в вузе позволяет определить деловую игру как один из наиболее действенных и многоплановых. Игра обеспечивает деятельностный характер усвоения знаний, умений и навыков. Игра позволяет в увлекательной для ее участников форме решать вопросы актуализации имеющихся знаний, навыков и умений, дает возможность оценить их необходимость, вызывает высокое эмоциональное напряжение, помогает преодолевать возможные психологические трудности.

Для формирования профессиональных компетенций в области педагогической деятельности особенно важным является обучение учению как форма занятия. Цель занятия – научить студентов на материале своего курса решать различные учебные задачи и задачи, значимые для их будущей профессиональной деятельности. Среди них – формирование таких навыков и умений, как умение видеть проблему, обосновывать подходы к ее решению, ставить цель, определять задачи, осуществлять самоконтроль, правильно распределять время и т. п.

Большой интерес вызывает у студентов проведение учебных дискуссий. Их применение содействует развитию критического мышления. Выбирая темы дискуссий следует соотносить их с дидактическими задачами, интересом и значимостью для студентов, а также уровнем подготовленности преподавателя и студентов.

При обучении иностранному языку следует уделить внимание работе с аутентичными материалами, в том числе видеофильмами. Зачастую интерес студентов к фильму и работа преподавателя, направленная на активизацию знаний и способностей, побуждают их к проявлению творчества: составлять друг для друга вопросы по содержанию; приготовить для группы различного рода задания и упражнения. Нередко студенты предоставляют большое разнообразие заданий по фильму, причем не только типичных фонетических, лексических и грамматических, но и творческих. Например, задания в устной предложить другой конец просмотренного видеофильма или пересказать сюжет, передать основную идею фильма от имени того

или иного персонажа, придумать рекламу для фильма и некоторые другие.

Наилучшие условия для формирования профессиональной и общекультурной компетентности студента порождаются при наличии у самого преподавателя иностранного языка опыта межкультурной коммуникации. Участие преподавателя в международных конференциях и проектах, публикации в зарубежных журналах, сопровождения иностранных делегаций и опыт переводчика дают не только языковой, но и культурный опыт, который может быть использован в качестве примера к тому или иному аспекту формирования межкультурного общения. Перечисленные знания, умения и навыки повседневного и делового межкультурного общения – помогают разыграть деловую игру, создать коммуникативную ситуацию, обеспечить диалог культур на занятиях, растолковать языковые и межкультурные сходства и различия. Такая компетентность является необходимым компонентом профессионализма преподавателя. Роль личности преподавателя при организации обучения иностранному языку имеет особое значение. Именно преподаватель в иноязычном образовании является для студентов образцом речевого, коммуникативного и профессионального поведения.

Список использованных источников

1. Шамо́в, А.Н. Учебная деятельность на уроках иностранного языка и ее специфика / А.Н. Шамо́в // Иностранные языки в школе. – 2012. – №9.

2. Шамо́в, А.Н. К вопросу об интеллекте и мышлении как факторах совершенствования лексического аспекта речи на иностранном языке/ А.Н. Шамо́в // Иностранные языки в школе. – 2013. – №11.

3. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий // Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 92 с.

4. Шамо́в, А.Н. Профессиональные компетенции будущих учителей иностранного языка и технологии их измерения и оценивания / А.Н. Шамо́в // Иностранные языки в школе. –2017. – №5. – С.2-10.

5. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

6. Байденко, В.И. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / В.И. Байденко //

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.

FEATURES OF TEACHING FOREIGN ORAL SPEECH WITHIN THE FRAMEWORK OF THE COMPETENCE APPROACH IN HIGHER SCHOOL

M.A. Charitonova

Kozma Minin NNSPU,
Nizhny Novgorod, Russia

The article is devoted to the professional competence of a higher education teacher, which allows for the teaching of oral foreign language speaking. Communicative competence is singled out as the main competence in the composition of the competence approach, which performs the function of providing oral speech. The article describes how to conduct classes that develop communicative competence.

Key words: competence approach, competence, communicative competence.

УДК 81'42:004

РЕЛИГИОЗНЫЙ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРС: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ДИСКУРС – СИТУАЦИЯ – ТЕКСТ – УЧАСТНИКИ»

И.А. Шашков

*Обособленное подразделение «Стахановский педагогический колледж Луганского национального университета имени Тараса Шевченко».
г. Стаханов, Луганская Народная Республика*

Статья посвящена определению взаимозависимости текста, ситуации и участников как основных конститутивных элементов религиозного интернет-дискурса, играющих важную роль в процессе реализации исследуемой дискурсной практики.

Ключевые слова: религиозный интернет-дискурс, текст, ситуация, участники.

Динамичное совершенствование форм распространения информации в Глобальной сетевой среде обуславливает повышенный инте-

рес филологов к такому лингвистическому явлению как *дискурс* и разнообразию его видов, функционирующих в Интернет-пространстве. В свою очередь, изучение данного явления на современном этапе лингвистических учений невозможно без учёта междисциплинарных связей. Так, *религиозный интернет-дискурс*, в зависимости от конкретизации предмета, целей и задач, определяемых исследователем, целесообразно рассматривать, например, через призму интересов интернет-лингвистики, дискурсологии, когнитивной лингвистики, лингвистической прагматики, социолингвистики, коммуникативной лингвистики и др.

Для проведения исследования в заявленном соотношении понятий теоретической основой послужили работы 1) Н.Д. Арутюновой, А.Д. Беловой, Э. Бенвениста, Л.М. Болсуновской, В.Г. Борботько, В.И. Карасика, Е.А. Кожемякина, И. Ухвановой-Шмыговой (область дискурс-анализа (Discourse Analysis) и дискурс-исследований (Discourse Studies)); 2): Ф.С. Бацевича, В.С. Григорьевой, И.А. Зимней, Л.Ф. Компанцевой, В.И. Карасика, Г.Г. Почепцова, Л.Н. Синельниковой и др. (область коммуникативной лингвистики через призму событийного речекоммуникативного аспекта на основе адресант-адресатных взаимоотношений участников).

Актуальность исследования определена необходимостью изучения данного типа дискурса как вида информационно-дистрибутивной практики, функционирующей в пространстве русскоязычного сетевого сегмента, представленного разнообразными сетевыми сообществами религиозных организаций. Анализ русскоязычного сетевого сегмента, функционирующего в Глобальном Пространстве, позволяет предположить следующее: возможность открытого доступа к информационному материалу религиозного содержания наделяет религиозное сетевое сообщество суггестивно-манипулятивной способностью вовлечения заурядного сетевого пользователя в непосредственное речекоммуникативное участие, тем самым трансформируя статус языковой личности адресата в статус языковой личности реципиента / интерпретатора подготовленного информационного материала и активного участника изучаемого дискурсного пространства.

Несмотря на то, что определенные исследования проводятся в области религиозной дискурсологии, интернет-дискурсологии, жанровой организации религиозного дискурса, гипертекстовой организации сетевого пространства, само понятие религиозный интернет-дискурс и наиболее подходящее соотношение конституирующих его элементов не только не определено окончательно, но и требует более основательного исследования в ракурсе различных подходов.

Для выведения закономерности заявленного соотношения целесообразно акцентировать внимание на ряде определений, предлагаемых академическими изданиями и рядом исследователей. Так, в переводе с английского языка термин дискурс предлагается понимать как речь, речевая деятельность (опосредованная текстом), речевая коммуникация: 1) «лекция, речь, рассуждение, беседа, разговор, произнесение проповеди» [4; с. 222]; 2) «речь или лекция» (перевод наш – И.Ш.) [10; с. 270]; 3) «связный отрезок текста, поток речи, речь, рассуждение, лекция, трактат, проповедь» [7; с. 37 – 38]; 4) «длительное по времени серьезное речевое или письменное произведение на определенную тематику» (перевод наш – И.Ш.) [9; с. 418]; 5) «дискурс – это связная речь в устной и письменной форме. В данном случае анализ сосредоточен на интеракционном взаимодействии отправителя и получателя речи» [1; с. 94 – 95]; 6) «речь в совокупности с условиями её осуществления» [2; с. 262].

«Полный словарь лингвистических терминов» предлагает ряд следующих трактовок: «Дискурс – связная речь в совокупности с нелингвистическими обстоятельствами её протекания, речь во взаимосвязи с живой жизнью: её событийным контекстом, социокультурными, прагматическими, психологическими характеристиками говорящих» [3; с. 92]. Принимая в качестве минимальной конститутивной и измерительной единицы дискурса речевой акт (речевой поступок), дискурс в том же источнике предлагается понимать как «последовательность речевых актов, сложный процесс речевого поведения, опирающийся на опыт общения в данной сфере деятельности (социальные коды общения) и направляемый установками, мотивами и целями коммуникантов» [там же]. Дискурс понимается как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [8, с. 136 – 137].

Е.В. Темнова приходит к выводу о том, что дискурс, во-первых, «ассоциируется с понятием связной речи, потоком, сложным синтаксическим целым, сверхфразовым единством, текстом, коммуникативно целостным и завершенным речевым произведением» [6; с. 26], а во-вторых, характеризуется коммуникативной адекватностью, «данная сторона дискурса выражается в языковом инструментарии и проявляется в совокупности порожденных текстов» [там же].

В большинстве трактовок внимание акцентируется на речи, но запланированный речевой материал не может не иметь адресата. Следовательно, ситуация, текст и участники являются необходимыми элементами, обеспечивающими функционирование дискурсного образования. Решение принять за идейный потенциал данного исследования соотношение понятий **дискурс – ситуация – текст – участники**, по нашему мнению, объясняется невозможностью рассмотрения заявленного типа дискурса без учёта минимум этих четырёх названных составляющих: 1) **дискурс** представляется функционирующим пространственным образованием в русскоязычном сетевом сегменте религиозного содержания; 2) **ситуация** есть создаваемая область социокоммуникативных интересов, являющихся актуальными для пользователей Сети, основной компонентой ситуации является речевой акт; 3) **текст** рассматривается основным и единственным графическим средством фиксации ценностных ориентиров, идей, мыслей инициатора и ретранслятора подготовленного информационного материала (т.е. продуцента). При размещении в сетевом пространстве любой текст / фрагмент наделяется гипертекстовыми характеристиками; 4) **участники** представляются основными элементами, обеспечивающими функционирование интернет-дискурсного образования вообще.

Анализируя соотношения **текст – статика, дискурс – динамика** с точки зрения религиозного интернет-дискурса, допустимо предположить, что **цели участников дискурса** являются стимулом порождения процесса речетворчества, воплощенного в текстовом / гипертекстовом фрагменте. Особенности порождения / кодировки текстового материала определяются коммуникативными интенциями продуцента, учитывающего предполагаемый набор пресуппозиций со стороны реципиента, способствующие адекватному декодированию и интерпретации информационного материала. Подготовка текстового материала заключается в максимальном совпадении прогнозируемой и реальной пресуппозиции средней (т.е. заурядной) языковой личности реципиента (в статусе посетителя сайта).

Результаты анализа гипертекстовых фрагментов позволяют сделать вывод о том, что **дискурс** имеет право рассматриваться как динамичный процесс использования текстового материала в различных информационно-дистрибутивных практиках, основное условие реализации которых заключается в наличии адресант-адресатного взаимодействия. При этом учитывается, что **подготовка текста / гипертекста** инициирована его создателем, т.е. продуцентом (автором, агентом), а значит – **участником**. Считаем, что при создании речевого

произведения, материализованного в гипертексте и представляющего собой средство реализации дискурса, с позиции автора намеренно учитывается набор факторов, способствующих адекватной подаче и рецепции информации. «Адресат влияет на порождение любого текста» [Синельникова, с.142]. Т.е. процесс ретрансляции и адекватной интерпретации информационного материала будет успешным только в случае надлежащего учёта социокоммуникативных интересов, когнитивно-ценностных и иллюкативных установок реципиента.

Реализации межсубъектного взаимодействия способствует коммуникативно-прагматический потенциал, которым наделено дискурсное образование и который представлен набором лингвопрагматических стратегий и тактик, используемых в подготовленном гипертекстовом материале. **Текст** представляется материально-практическим воплощением дискурсной субстанции, в то время как **дискурс** способен рассматриваться как процесс текстопорождения и репрезентации текстового материала, определяющего границы дискурсов и субдискурсов.

Дискурс в ракурсе заявленной позиции может трактоваться как подготовленный и запланированный процесс речетворчества в устной или письменной формах, определяемый экстралингвистическими факторами. Экстралингвистические факторы рассматриваются с позиции некой движущей силы, представленной спектром обстоятельств, условий и особенностей, совместно определяющих успех реализации дискурсной практики в условиях создания не прямой (искусственной) диалогичной ситуации. Реализация искусственно созданной ситуации определена когнитивно-прагматическими установками продуцента, воплощаемыми в русскоязычном гипертекстовом материале. Гипертекст есть средство практического воплощения когнитивно-прагматических установок языковой личности продуцента в пространстве религиозных сетевых сообществ, предлагающих информационный материал на русском языке.

На примере гипертекстового фрагмента «*Моё решение*», взятого из проповеди «*Зачем я живу?*»¹ можно проследить реализацию когнитивно-прагматической стратегии в религиозной интернет-дискурсивной практике, реализующейся в формате проповеди, направленную на достижение основной цели продуцента – обеспечить процесс речекоммуникативной интеракции с реципиентом через *создание искусственной диалогичности* (Л.Н. Синельникова), т.е. ситуации, в которой участнику-реципиенту косвенно передаётся побуждение задуматься над ответом на вопрос.

«Перед каждым человеком стоит выбор: или продолжать жить своей жизнью, как и раньше, или ответить на Божью любовь, проявленную через Иисуса Христа. Осознаете ли вы себя грешным перед Богом?¹ Верите ли вы в то, что Иисус Христос пострадал на кресте за ваши грехи?² Если да, то вы можете обратиться к Богу и попросить Его³ простить вам ваши грехи и войти в вашу жизнь, чтобы сделать вас таким человеком, каким Бог желает вас видеть⁷. Мы хотим предложить Вам слова молитвы³, с которой вы можете обратиться к Богу⁴. Если эти слова действительно выражают состояние Вашего сердца, то скажите их Богу⁵. Вы можете обратиться к Нему⁴ как вслух так и мысленно:<...>» [<http://imolod.ru/core/gospel>].

На примере гипертекстового фрагмента, приведенного выше, возможно проследить несколько способов создания искусственной диалогичности: 1) ***Зачем я живу?; Осознаете ли вы себя грешным перед Богом?*** (1-й способ: тактика использования вопросительных предложений, стимулирующие реципиента к размышлению и внутреннему рассуждению. Применение подобных тактик уравнивает отсутствие реального адресата через наличие сетевого пользователя как читателя и обеспечивает успех речекоммуникативной интеракции в формате адресант^(авторитетный / безгрешный) → адресат^(массовый / выбравший жизнь в грехе)); 2) ***Верите ли вы в то, что Иисус Христос пострадал на кресте за ваши грехи?*** (а) 2-й способ: тактика введения компетентного мнения, не требующего непосредственного ответа со стороны реципиента; б) ***Верите ли вы*** – (3-й способ: тактика косвенного привлечения к кругу «своих» через принятие основ вероучения и приоритетных ценностей сообщества); 3) ***Мы хотим предложить Вам слова молитвы*** (4-й способ: тактика косвенного проявления заботы и внимания через выражение статусно подкрепленного желания продуцента); 4) ***Вы можете обратиться к Богу, Вы можете обратиться к Нему*** (5-й способ: тактика статусной репрезентации через выражение разрешения на совершение действия (обращения к Абсолюту). В подобной тактике имплицитно заложена установка на формирование осознания реципиентом его неспособности самостоятельно обратиться к Богу, но он *«может»* это осуществить с разрешения посредника (автора), предлагающего слова молитвы); 5) ***Если эти слова действительно выражают состояние Вашего сердца, то скажите их Богу*** (6-й способ: тактика демонстрирования компетентности в душевном состоянии гипотетически-моделируемого адресата и осведомленности его внутренними переживаниями, степенью озабоченности и т.д.); 7) данный способ представлен моделированием формы ги-

потетической обратной связи (Л.Н. Синельникова), т.к. сообщает гарантированно-получаемый эффект от молитвы, т.е. Абсолют сможет **«простить вам ваши грехи и войти в вашу жизнь, чтобы сделать вас таким человеком, каким Бог желает вас видеть»**.

Анализ дискурсного пространства, функционирование которого обусловлено использованием гипертекстовых средств, позволяет вывести некую закономерность соотношения заявленных понятий, которую можно сформулировать следующим образом: **дискурс, ситуация, текст, участники** допустимо рассматривать как взаимодополняющие друг друга компоненты, участвующие в создании согласованно функционирующего дискурсного пространства. Речевое произведение, созданное продуцентом и зафиксированное гипертекстовой материей, представляет собой средство успешного осуществления дискурсной практики, происходящей в условиях моделируемых форм речекоммуникативного взаимодействия. Дискурс есть пространственно-временной сетевой феномен, обеспечивающий репрезентацию зафиксированных с помощью гипертекста высказываний языковой личности продуцента, способных апеллировать к проблематике, социально- и ценностно значимой для реципиента и в перспективе воздействовать на языковую личность последнего. Анализ особенностей репрезентации подготовленных высказываний с позиции продуцента на вышеприведённом примере гипертекстового фрагмента позволяет утверждать следующее: **дискурс представляет собой величину, образуемую сложением минимум трёх составляющих**, а именно: 1) **текстового / гипертекстового материала**, являющегося продуктом речетворчества и репрезентирующего ситуативный контекст; 2) **запланированной / создаваемой речекоммуникативной ситуации**, подстраивающейся под условия, определяемые экстралингвистическими факторами; 3) **участников**, представляющих социокоммуникативное сообщество (в данном случае – религиозное сетевое сообщество), в котором реализация дискурсной практики опосредована учётом статусно-ролевых характеристик продуцента и реципиента.

Список использованных источников

1. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
2. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 944 с.

3. Матвеева, Т.В. Полный словарь лингвистических терминов / Т.В. Матвеева. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 562, [1] с.
4. Мюллер, В.К. Большой англо-русский словарь: В новой редакции: 210 000 слов, словосочетаний, идиоматических выражений, пословиц и поговорок / В.К. Мюллер. – Изд. 5-е, стереотип. – М.: Цитадель-трейд: РИПОЛ КЛАССИК: Дом. XXI век, 2006. – 832 с.
5. Синельникова, Л. Н. Специфика адресант-адресатных отношений в масс-медийном дискурсе / Лара Николаевна Синельникова // Учёные записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальная коммуникация». Том 21(60). 2008 г. №1. – С. 140 – 153.
6. Темнова, Е.В. Современные подходы к изучению дискурса / Е.В. Темнова // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2004. – Вып. 26. – С. 24 –32.
7. Хворостин, Д. Англо-русский словарь лингвистических терминов / Денис Владимирович Хворостин. – Челябинск, 2007. – 113 с.
8. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
9. Macmillan, English Dictionary for Advanced Learners [Second edition]. – Macmillan Publishers Limited, 2007. – 1748 p.
10. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language [School, Home and Office Edition]. – Lexicon Publications, Inc. – 230 000 Entries. – 1248 p.

RELIGIOUS INTERNET-DISOURSE: OF DEFINE 'DISCOURSE – SITUATION – TEXT - PARTICIPANTS'

I.A. Shashkov

*Separate division "Stakhanov pedagogical College of Lugansk Taras
Shevchenko national University».
Stakhanov, Lugansk people's Republic*

The article is devoted to defining interdependence of text, situation and participants as the main constituting elements of the religious internet-discourse which play an important role in the process of realizing the researched discourse practice.

Keywords: religious internet-discourse, text, situation, participants.

СОДЕРЖАНИЕ

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	
О.П. Болобова.....	3
О МЕТОДИКЕ СЕМАНТИЗАЦИИ ПРИСТАВОЧНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ	
Т.Л. Борисенко.....	7
СТРУКТУРНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ МИКРОБЛОГА TWITTER)	
Е.А. Гончарова	10
ПРОБЛЕМА ВЗРОСЛЕНИЯ ПОДРОСТКА И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	
Т.П. Карпухина.....	15
ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЙСКИХ АНЕКДОТОВ	
О.В. Кашкарова, Е.Г. Трунова.....	20
РАЗВИТИЕ САМОКОНТРОЛЯ И САМОКОРРЕКЦИИ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	
О.В. Кирюшина.....	23
КИНОКЛУБ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАБОТЫ НАУЧНОГО КРУЖКА КАФЕДРЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	
Е.С. Киселева.....	27
СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОГАНОВ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ	
Ю.А. Крукова.....	30
ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С УЧЁТОМ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ	
А.М. Лесохина.....	36

НЕКОТОРЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ О СТИЛЕ НАУЧНОГО ИЗЛОЖЕНИЯ МАТЕРИАЛА В СТУДЕНЧЕСКИХ РАБОТАХ	
Е.П. Сергеева.....	41
К ВОПРОСУ О НАИБОЛЕЕ АКТУАЛЬНЫХ ВИДАХ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ АСПИРАНТОВ ФИЗИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ	
М.В. Силантьева.....	45
ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТУРИСТСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ	
О.А. Фролова, В.В. Лопатинская.....	49
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	
М.А. Харитонова.....	54
РЕЛИГИОЗНЫЙ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРС: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ДИСКУРС – СИТУАЦИЯ – ТЕКСТ – УЧАСТНИКИ»	
И.А. Шашков.....	59

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

II Всероссийская научно-практическая конференция.
Сборник статей

**Сборник статей будет размещен в РИНЦ
(договор № 760-03/2017К от 31/3/2017)**

Под общей редакцией *Т.П. Щедриной*
Ответственный за выпуск специалист по учебно-методической работе
МНИЦ *Е.А. Галиуллина*
Компьютерная верстка *Т.В. Масловой*

Статьи публикуются в авторской редакции

Подписано в печать 19.04.2019
Бумага SvetoCopy
Тираж 105 экз.

Формат 60×84 1/16
Уч.-изд. лист. 3,5
Заказ № 21

РИО ПГАУ
440014, г. Пенза, ул. Ботаническая, 30