

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
МЕЖОТРАСЛЕВОЙ НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ЦЕНТР**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

**V Всероссийская
научно-практическая конференция**

Сборник статей

17-18 мая 2018 г.

Пенза

УДК 800.879

ББК 81

А 43

Под редакцией: доктора педагогических наук, профессора
С.С. Пашковской;

кандидата педагогических наук, доцента,
Г.В. Вишневской.

А 43 **Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики:** сборник статей V Всероссийской научно-практической конференции / МНИЦ ПГАУ. – Пенза: РИО ПГАУ, 2018. –78 с.

В рамках конференции были рассмотрены проблемы функционирования современного русского, английского, немецкого и восточных языков применительно к задачам лингводидактики, а также некоторые актуальные вопросы преподавания иностранных языков.

Within the conference the problems of functioning of modern Russian, English, German and Eastern languages in relation to the tasks of linguodidactics, as well as some topical issues of teaching foreign languages were considered.

ISBN 978-5-94338-905-5

© МНИЦ ПГАУ, 2018

УДК 656.11

АРАБСКИЙ АКЦЕНТ В РУССКОМ ПРОИЗНОШЕНИИ

С.С. Пашковская

*ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза, Россия*

Методически обоснован дифференцированный подход, позволяющий выявить конкретные ошибки учащихся определенной национальности. «Опора» на родной язык учащихся приводит к нарушениям системы и нормы изучаемого (русского) языка, к проявлению интерференции. В статье представлен арабский акцент в русском произношении.

Ключевые слова: интерференция, арабский акцент, анализ фонологических систем изучаемого и родного языков

В последнее время в вузах России отмечается рост иностранных учащихся, для которых арабский язык родной, следовательно, преподавателям русского языка как иностранного важно знать специфику преподавания языка в арабской аудитории. Знание этнокультурных особенностей учебно-познавательной деятельности студентов, понимание национальных традиций и способов оптимизации учебного процесса данного контингента учащихся – важнейшие условия успешного обучения русскому языку.

Предупреждение фонетических ошибок начинается, прежде всего, с ослабления интерференции родного языка. При обучении арабских студентов русскому произношению важно постоянно уменьшать интерферирующее влияние родного (арабского) - языка. Спрогнозировать вероятный акцент поможет лингвистическая база – анализ фонологических систем русского и родного языка учащихся.

Арабский язык – один из семитских языков, отличается диалектным разнообразием (на современном этапе приходится говорить о 5 диалектных группах). На арабском языке и его диалектах говорят свыше 165 млн. человек более чем в 20 странах мира. В разных диалектах арабского языка одна и та же буква произносится по-разному:

Например, ق горловой [к] звучит как [к] (в Египте, Иордании, Сирии) и как [г] (в Ираке и Палестине); в Египте ج [ж/дж] произносится как [г] и т.д.

В статье мы не ставим задачу анализа диалектных особенностей арабского языка, но данное знание важно для преподавателей РКИ: *несмотря на общий арабский акцент русского языка возможны проявления интерференции диалектных особенностей родного языка учащихся.*

Анализ фонетико-фонологических несовпадений двух языков позволяет выявить вероятные ошибки еще до того, как они появились в речи учащихся, и максимально предотвратить возможный акцент. Например: «*брибадаватэл, мне надо балучит физиу*» (преподаватель, мне надо получить визу); «*брибадаватэл, байду в тиатр*» (преподаватель, пойду в театр). Неразличение согласных по звонкости-глухости, твердости-мягкости, отсутствие слитного произношения фонетического слова [фт'иатр] с проклитиками или энклитиками – типичные ошибки арабских студентов.

При описании арабского акцента опираемся на работы Х. К. Баранова (2007), А. Г. Беловой (2003), В. С. Сегалю (1962), А. А. Ковалёва, Г. Ш. Шарбатова (1998).

Своеобразие консонантной системы арабского языка:

- *межзубные* согласные (интердентальные - кончик языка закрывает щель между рядами зубов);

- *глубоко задненёбные* (задняя часть языка оттягивается назад, поднимается к мягкому небу, струя воздуха проходит через узкую щель, вызывая дрожание увулы, речевой аппарат напряжен);

- *надгортанниковые (эпиглоттальные)* относятся к редким классам звуков, служат примером сложной артикуляции; формируются на периферии речевого аппарата трением воздуха о напряженный надгортанник; арабский [х] напоминает «сдавленный шепот» (Реформатский 1962: 32);

- *гортанные* звуки, образуемые в верхней части гортани, трением воздуха о голосовые связки - «немузыкальный шум».

В Лингвистическом энциклопедическом словаре отмечена «одна из характерных черт (арабской) фонетики – наличие межзубных фрикативов и звонкой аффрикаты [gʃ]» (ЛЭС 1990:41).

Итак: межзубные, глубоко задненёбные, надгортанниковые и гортанные звуки отсутствуют в русском языке. При произношении русских звуков срабатывает артикуляторная привычка родного языка; наложение идиоматических особенностей родного языка; происходит подмена русских звуков привычными арабскими.

Арабский язык отличается многообразием согласных звуков по месту образования, русский язык – большим количеством согласных. В русском языке – 36, а в арабском – 28 согласных звуков. Русский язык характеризуется большим числом согласных фонем, различающихся по дополнительной артикуляции – палатализации. «В арабском языке вовсе нет мягких согласных и преобладают средние, которых нет в русском языке» (Сегаль, 1962: 162) Арабские средние согласные «демонстрируют промежуточное положение... между русскими мягкими и твёрдыми» (Сегаль, 1962: 162). Арабские студенты не дифференцируют твердость – мягкость согласных, составляющих ядро фонологической системы русского языка.

Парные глухие - звонкие еще одна важнейшая фонологическая особенность русского языка. В арабском нет такой дифференциации согласных звуков, что порождает трудности не только в усвоении фонологической базы русского языка, но и в понимании ассимиляции по глухости-звонкости и оглушении согласных в конце слова. Арабские звонкие согласные в конце слога, в отличие от русских сохраняют звонкость (не оглушаются).

В области гласных наблюдается:

1. Арабский вокализм немногочислен - 3 гласные фонемы (долгие и краткие). «Гласных букв в арабском алфавите нет. Для обозначения кратких гласных звуков служат значки, которые пишутся над теми или под теми согласными буквами, после которых идут эти гласные звуки. Эти значки называют огласовками» (Сегаль, 1962: 7). 3 значка - огласовки: (алеф) ا, (уау) و, (йа') ي : و, обозначает два звука: [о]- [у], ي – звуки [э]-[и].

2. Неразличение русских гласных по подъёму [и]-[э]; [у]-[о].

3. Отсутствие [ы], следовательно, неразличение русских звуков [и]-[ы] (дифференциальный признак русского языка). Арабский «краткий гласный [и] занимает среднее, промежуточное положение между русскими [ы] и [и]» (Сегаль, 1962: 7). Артикуляционный привычный уклад арабского языка затрудняет правильное произношение русских [ы]-[и]; а привычное для студентов «фонологическое сито» арабского языка затрудняет перцепцию русских гласных.

4. Кроме кратких гласных, в арабском языке есть долгие; долгота меняет смысл арабского слова.

5. Возможны затруднения при произношении русских звуков [а], [э], так как вероятна интерференция родного языка.

6. После постановки произношения гласных среднего подъёма – недифтонгоидность [iɛ], [uo].

7. Недифтонгоидность вариантов гласных после мягких согласных.

6. Ошибки в произношении [о]-[а] вызваны непониманием редукции русских гласных, что объясняется трудностью русской акцентуации. Интересно, что знак ударения сначала воспринимается арабскими студентами огласовкой буквы ^ا (алеф).

8. Отсутствие редукции.

В области согласных:

Фонологическая структура арабского языка отличается бинарной оппозицией простых и *эмфатических* фонем (сильно твердых) [с] - [с'], [з] - [з'], [т] - [т'], [д] - [д'], такой оппозиции нет в других языках (ни в русском, ни в английском и т.д.). «Согласные звуки арабского языка делятся на так называемые «солнечные» и «лунные». Солнечными называют те согласные, которые произносятся кончиком языка (т. е. переднеязычные); остальные согласные называются лунными. Из 28 арабских согласных 14 солнечных и 14 лунных» (Сегаль, 1962: 67).

1. В арабском языке имеется несколько эмфатических согласных (напряжённых) звуков [т, д, с, з], «которые имеют некоторые дополнительные признаки, а именно: 1) сильный подъём задней части языка; 2) весьма энергичное (напряжённое) произношение; 3) небольшое огубление (округление губ)» (Сегаль, 1962: 128).

2. Отсутствуют звуки [п], [в], [г], [ж], [ц], [ш':];

3. Неразличение [п] - [б], [в] - [ф] так как в арабском языке нет звука, соотносящегося с русским [п]; [в].

4. Трудности в произношении русского [г], а также [ж], [ц], [ш':];

5. Замена заднеязычного [х] увулярным [ħ] (Вовк 1982: 68). «Никакого особого уклада речевых органов для звука [ħ] не требуется: он произносится расслабленно, безо всякого напряжения. Этот звук не похож ни на обычное русское [г], ни на русское [х]» (Сегаль 1962: 35).

6. Отсутствие мягкости и неразличение твёрдых и мягких согласных.

В области суперсегментных явлений:

Слог всегда начинается с согласного звука и содержит один гласный звук. В арабском слове, кроме одного главного ударения, может быть одно или два второстепенных. Главное ударение – это выделение одного из слогов силой выдоха с одновременным повышением тона голоса, второстепенное ударение является только силовым. «...В двусложных словах главное ударение всегда на первом слоге [бАй/тун], [нУ/ рун]; 2) в многосложных словах главное ударение падает на третий слог от конца слова, если второй слог от конца – краткий (*открытый*) [уа/РА/да/та]; если же второй от конца слог – долгий (*закрытый*)

слог или слог, который содержит долгий гласный), то ударение падает на этот второй от конца слог: [ya/PAД/ту]; [ya/ЗИ/рун]» (Сегаль, 1962: 26). Чередование слогов составляет характерный ритм арабской речи. Ударение арабского языка отличается от понимания ударения в русском языке.

Функция *интонации* в арабском языке менее важна по сравнению с русским, но нагрузка интонации повышается, если коммуникативный тип предложения выражается только интонационно.

1. Трудности в усвоении русского подвижного ударения.

2. Трудности в овладении ИК-3 (повышение тона в общем вопросе не до последнего ударяемого слога, а до последнего слога фразы). «Вопросительное предложение в арабском языке произносится с повышением голоса к концу предложения» (Сегаль, 1962:40).

Вывод:

При работе над русским вокализмом должно быть особое внимание к гласным [а, о, ы], а также к дифференциации звуков [и-ы].

При работе над русским консонантизмом особое внимание уделяется отработке звуков [т, д, н, с, з, б, в, п, ш':, ш; х,]; формированию навыка дифференциации мягких - твердых согласных.

Особое внимание уделяется работе над русским ударением, над редукцией гласных, над ритмическими моделями.

Внимание развитию фонематического, акцентуационного и интонационного слуха; формированию навыков установления звуко-буквенных соответствий.

Отработка основных интонационных конструкций (ИК) русского языка.

Список использованных источников.

1. Баранов Х.К. Арабско-русский словарь. М., 2007
2. Белова А.Г. Введение в арабскую филологию. М., 2003
3. Ковалев А.А., Шарбатова Г.Ш. Учебник арабского языка. М., 1998
4. Реформатский А.А. О сопоставительном методе / Русский язык в национальной школе. 1962. №5. С. 23 – 33
5. Сегаль В. С. Начальный курс арабского языка. М., 1962. 182 с.

ACCENT IN RUSSIAN PRONUNCIATION

S.S. Pashkovskaya

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

The differentiated instruction reveals concrete mistakes of students of a certain nationality is methodically reasonable. "Native language Support" of

students leads to violations of system and standard of the foreign (Russian) language, to manifestation of an interference. This article is devoted to the Arabic accent in Russian pronunciation.

Keywords: interference, Arabic accent, analysis of phonological systems of the studied and native languages

УДК 656.11

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

С.С. Богомолова

*ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»,
г. Пенза, Россия.*

В статье рассматриваются проблемы, связанные с методикой обучения русскому языку как иностранному при помощи интерактивных технологий. Особое внимание уделено вопросам произношения, которые являются основой для развития и совершенствования всех видов речевой деятельности.

Ключевые слова: процесс обучения, интерактивные технологии, произношение, речевая деятельность.

В процессе обучения русскому языку как иностранному, целью которого является формирование коммуникативной компетенции учащегося, важную роль играет отбор содержания, подходов, методов, средств и технологий обучения.

В настоящее время основным требованием к педагогу является повышение квалификации в области инновационных технологий обучения. В современной методике русского языка как иностранного понятие технология обучения используется как специально подобранные и расположенные в определенном порядке приемы обучения и приемы использования средств в учебном процессе [Шустикова 2010 (3), 179].

Главный смысл применения современных технологий в образовательной практике обучения русскому языку как иностранному состоит в повышении эффективности затраченных сил, ресурсов на достижение поставленных целей и выбора оптимальных методов и средств. Одной из таких технологий является интерактивное обучение. Оно направлено на активизацию деятельности самих субъектов в образовательном процессе и на развитие способностей учащихся.

Речевая деятельность является самостоятельным видом человеческой деятельности. «Она представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредствованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приема или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой (друг с другом)» [Зимняя 2001: С. 52].

По мнению И.А. Зимней, «источником речевой деятельности во всех ее видах является коммуникативно-познавательная потребность» [Зимняя 2001: С. 58].

Разделяя точку зрения И.А. Зимней, отметим, что в деятельностном подходе принципиально новым является тот факт, что речевая деятельность предстает перед нами, не просто как речь или речевая активность, практика, а как «структурно и содержательно новое явление, определяющее характер взаимодействия людей в процессе их речевого общения» [Зимняя 2001: С. 66].

Таким образом, мы видим, насколько важна с точки зрения методики обучения иностранных языков теория речевой деятельности, на которой базируются многие положения прогрессивных методов обучения (в том числе интерактивные).

Интерактивные технологии имеют целый спектр методологических преимуществ, связанных прежде всего с развивающим потенциалом учащихся. Эти преимущества основаны на активном, эмоционально окрашенном общении участников занятия друг с другом и с преподавателем.

В рамках коммуникативно-компетентного подхода обучение русскому произношению (как один из аспектов обучения РКИ) является важной и неотъемлемой частью процесса обучения. С обучения произношению начинается процесс обучения иностранному языку, уровень освоения учащимися правил произношения влияет на степень его лингвистической компетенции, поэтому для достижения наиболее высоких результатов обучения произношению необходимо использовать все интерактивные методы, имеющиеся в арсенале преподавателя. Развитие современной науки позволяет вводить в процесс обучения все новые и новые технологии.

Наряду с обязательными обучающими средствами (учебник, аудиовизуальное приложение к нему и словарь) в настоящее время широко используются интерактивные формы работы, которые конкретизируют и дополняют содержание учебника. Например, студенты в группе изучают предложенные ситуации и в процессе работы устраняют проблемы в знаниях. Или во время самостоятельной работы каждая микрогруппа методом мозгового штурма анализирует конкретную

ситуацию. Преподаватель дает дополнительную информацию. В конце производится защита своего решения перед всей группой.

Или студенты методом обсуждения решают, какой информации у них недостаточно, затем ищут эту информацию сами или с преподавателем. Интерактивное обучение предполагает как внутригрупповую, так и межгрупповую активность. На занятиях обучаемые должны не только осваивать, понимать и воспринимать получаемую от преподавателя информацию, т.е. обучаться, но и осуществлять самостоятельные индивидуальные и групповые практические действия по решению проблемы или ситуации.

Интерактивные технологии направлены на активизацию деятельности самих субъектов в образовательном процессе. К этой группе относят игровые, проективные технологии, технологию «мастер-класса», рефлексивные технологии, технологии самопознания и самооценки, самопрезентации и др.

Такое обучение имеет целый спектр методологических преимуществ, связанных с его развивающим потенциалом. Эти преимущества основаны на активном, эмоционально окрашенном общении участников занятия друг с другом и с преподавателем. Эффективная работа преподавателя в режиме интерактивного обучения зависит от нескольких условий.

Одно из главных – соответствие возможностей преподавателя целям и задачам данной технологии (игра, тренинг, упражнение). В зависимости от цели избранной технологии преподавателю приходится выступать в том или ином амплуа – то в роли фасилитатора-лидера, то коммуникатора, то в случае управления конфликтом в роли психолога.

Вывод: интерактивная компетентность выступает как личностная способность педагога, позволяющая ему в различных, меняющихся условиях эффективно организовывать совместную деятельность и общение с учениками, в результате которых совершаются позитивные изменения взаимодействующих субъектов, связанные с их внутренним ростом и развитием, приводящие к наиболее полной реализации личности в ситуациях взаимодействия.

Список использованных источников.

1. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. -219с.
2. Шустикова Т.В. Фонетическая культура русской речи: русский язык как иностранный: Монография. – М.: РУДН, 2010. – 315 с.

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE TECHNIQUE OF TRAINING IN RUSSIAN AS FOREIGN

S.S. Bogomolova

*FSBEI HPE «Penza State University»
Penza, Russia.*

In article the problems connected with a technique of training in Russian as foreign by means of interactive technologies are considered. Special attention is paid to questions of pronunciation which are a basis for development and improvement of all types of speech activity.

Keywords: training process, interactive technologies, pronunciation, speech activity.

УДК 81'23

«ОРГАНИЧЕСКАЯ РЕЧЬ» СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

О.В. Бычихина, С.А. Быкова

*ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный университет путей сообщения»,
г. Новосибирск, Россия*

Статья посвящена анализу основных групп так называемой «органической речи» в лексиконе современной молодежи и ее влиянию на физиологическое здоровье.

Ключевые слова: говорящий субъект, «органическая речь», лексикон, процедуры корректировки «органической речи».

Все известно, что основным инструментом коммуникации является речь. При этом абсолютно не важно, на каком языке мы говорим, очевидно то, что слова, которым отдает предпочтение один человек, будут сильно отличаться от слов, которые использует другой. То, каким фразам мы отдаём приоритет, напрямую связано с физиологическим состоянием и с возможностями добиваться жизненных успехов. Этим и определяется **актуальность** работы.

Цель исследования – охарактеризовать «органическую речь» современных молодых людей и проанализировать ее влияние на физиологическое здоровье человека.

Задачи:

1. Выявить и проанализировать основные типы органической речи.

2. Охарактеризовать лексикон современных молодых людей с точки зрения частотности присутствия в нем тех или иных групп «органической речи» и дать практические рекомендации для ее корректировки.

В данной работе мы опираемся на исследования немецкого психолога Носсарта Пезешкиана, доказавшего, что в лексиконе абсолютно любого человека существует определенный набор слов, напрямую формирующий как его здоровье, жизненные достижения, так и многочисленные проблемы [1]. Эти слова получили название органической речи. Что же такое органическая речь? По мнению Н. Пезешкиана, органическая речь – это слова и выражения, которые оказывают непосредственное влияние на физиологическое состояние человека. Здесь возникает вопрос о соотношении «органической речи» и заболеваний в организме человека: вызывают ли определенные слова и выражения болезнь или, наоборот, болезнь, поселившаяся в организме, подает сигнал, и человек выбирает именно те фразы, которые указывают на эту болезнь? Было доказано, что «органическая речь» не сообщает об уже существующей болезни, а сама напрямую формирует ее. Человек включает в свою активную речь определенные выражения, тем самым закладывая ими в организме соответствующую программу, затем происходит материализация этой программы по трем различным направлениям: болезнь, застой или успех. Исходя из этого, были выделены: слова-разрушители (ведут к появлению болезней в вашем организме), слова-оковы (ставят препятствия и мешают жить полной жизнью) и слова успеха (помогают добиваться поставленных целей).

Первая группа – слова-разрушители, или убийцы – это выражения, формирующие в организме болезненное состояние. Их задача – поддержать заболевание, дать ему возможность «жить и процветать». Нам кажется, что мы употребляем емкие метафоры, а на самом деле отдаем своему телу четкие команды, которые оно обязано выполнить. Какие же болезни вызывают данные слова? Самые разные, например, к нервной анорексии приводят фразы типа *надело до тошноты, сыт по горло, с души воротит* и др.; остеохондроз провоцируется словами *взвалить груз забот, нести свой крест, проблемы, которые сидят на шее*. К заболеваниям крови чаще всего ведут *высасывать кровь, выжимать соки, это вошло в мою плоть и кровь*; инфаркту миокарда способствуют *принимать близко к сердцу, сердце разрывается, удар в самое сердце*; а заболевания кожи и аллергия возникают из-за *он и не чешется; не хотел бы оказаться в его шкуре; легкоранимый; тонкокожий* и проч.

Мы проанализировали речь многих известных личностей и пришли к выводу о том, что в их публичных изречениях присутствует масса слов и выражений, предрекающих диагноз, поставленный им при смерти. Например, в лексиконе известной актрисы Ф.Г. Раневской присутствует много слов, относящихся к тематической группе «анус» (напомним, что актрисы не стало из-за рака прямой кишки)[2]¹. В речи знаменитой Коко Шанель много слов, связанных с сердцем и сердечными потрясениями, как известно, официальной причиной ее смерти был назван сердечный приступ [3]².

Вторая группа – это слова-препятствия. Эти слова тормозят процесс достижения цели. Здесь выделено четыре основные подгруппы: 1) отсутствие уверенности, 2) отсутствие оснований, 3) отсутствие желаний и 4) отсутствие возможностей. Например, часто используя «*постараюсь*» в качестве ответа на приказ или просьбу выполнить что-то, говорящий заранее заявляет, что он не выполнит обещание, поскольку испытывает неуверенность в себе. Говоря «*прорвемся*», создается установка на то, что в жизни легко ничего не будет получаться, и в ней всегда будут возникать различные проблемы. Например, со дня основания «Русского радио» его основным девизом является слоган: «Русское радио – все будет хорошо!». С тех пор прошло уже почти двадцать лет, а пресловутое «хорошо» так и не наступило, поскольку было отложено на неопределенное будущее (ср. *будет*, а не *есть сейчас*). Третью, самую продуктивную группу составляют слова-стимуляторы, или победители, которые формируют в человеке позитивное мышление, создают положительный настрой и помогают быстрее добиваться успеха. Слов этой группы совсем не много: *замечательно, я могу, у меня всё получается, я намерен(-а)* и т.д. Используя данные выражения

¹ – Под самым красивым хвостом павлина скрывается самая обычная куриная **жопа**. Так что меньше пафоса, господа. – Каждый волен распоряжаться своей **жопой**, как ему хочется. Поэтому я свою поднимаю и у**ываю. – Такая задница называется «**жопа-игрунья**». – С такой **жопой** надо сидеть дома! – Я не пью, я больше не курю, и я никогда не изменяла мужу потому еще, что у меня его никогда не было, заявила Раневская, упреждая возможные вопросы журналиста. Так что же, не отстаёт журналист, значит у вас, совсем нет никаких недостатков? В общем, нет, скромно, но с достоинством ответила Раневская. И после небольшой паузы добавила: Правда, у меня большая **жопа** и я иногда немножко привираю! – Всю свою жизнь я проплавала в **унитазе** стилем баттерфляй. – Я провинциальная актриса. Где я только ни служила! Только в городе **Вездесранске** не служила!

² – Мой характер – словно **сердце** края, который никогда никому не покорялся. – Уход за собой обязан начаться с **сердца**, в противном случае никакая косметика не поможет; заботясь о красоте, надо начинать с **сердца** и души, иначе никакая косметика не поможет. – На закате жизни она всё ещё говорила мне об этом платье, «чересчур броском, наверняка его выбирала какая-то шлюха». Шлюха, которая отобрала (у неё) отца, разрезав (её) **сердце** пополам. – Тысяча девятисотый год. Год восемнадцатилетия Коко. Время, которое назовут «Прекрасной эпохой» и которое она возненавидит навсегда. Прекрасная эпоха? Для кого? Мое **сердце** сжимается.

в качестве реакции на даже казалось бы, безвыходные ситуации, говорящий заявляет, что управлять судьбой – это вполне обыденный практический навык.

С позиции наличия в речи тех или иных групп «органической речи» нами был проанализирован лексикон современных молодых людей. Мы провели анкетирование около 200 студентов факультета «Управление персоналом», которым было предложено 3 вопроса. Первый вопрос был направлен на то, чтобы обнаружить слова-разрушители. Он звучал так: «*Какие фразы вы употребляете чаще всего, когда ругаетесь со своими знакомыми?*» Выяснилось, что почти 70% опрошенных активно используют слова-разрушители. При этом чаще всего выбираются слова «*меня уже трясет*» (50,5%), на втором месте был ответ «*моё терпение лопнуло*», его выбрали 14,8% респондентов, на третьем месте фраза «*всю плешь мне проели*» (6,8%). Второй вопрос: «*Как вы реагируете на, казалось бы, безвыходную ситуацию?*» – выявлял присутствие в речи респондентов наличие слов-препятствий, или тормозов. Словами-препятствиями активно пользуются 96,9% опрошенных. На первом месте в этой группе вариант «*поживём, увидим*», который набрал 59,4%, на втором месте фраза «*бывало и хуже*», её выбрали 10,9% респондентов. Третье место поделили «*прорвёмся*» и «*ничего, всё будет хорошо*», эти фразы часто произносят 9,4% респондентов. «*Как вы реагируете на возникшие трудности?*» Этот вопрос выявлял наличие в лексиконе слов-стимуляторов, или победителей. Как оказалось, в лексиконе молодых людей слов-крыльев почти нет, только 25% используют эти фразы. Из них 13,3% набрал вариант «*у меня всё получается*», 8,3% – «*я намерен*» и 3,3% фраза «*я могу*». Это еще раз подтверждает выводы многих ученых о том, русские люди по своей природе – негативисты [4].

Практические рекомендации корректировки «органической речи» состоят в выделении трех основных этапов работы с названными группами слов. Этапы работы включают: 1) фиксацию (умение обнаруживать присутствие «органической речи» в лексиконе); 2) внутреннюю корректировку (мысленное исправление речи) и 3) внешнюю корректировку (вербальное изменение речи). Корректировка собственной речи состоит в том, чтобы избавляться от слов-убийц, корректировать слова-препятствия и активно вводить в речь слова крылья.

Список использованных источников.

1. Пезешкиан Н. 33-и 1 форма партнерства. – М., 1998.
2. Золотые цитаты Ф.Г. Раневской. [Электронный ресурс]. URL: <http://hochuvseznat.com/zolotyie-citaty-f-g-ranevskoj>.

3. Лучшие афоризмы и цитаты от Коко Шанель. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tanyusha100.ru/post351067031>.

4. Бычихина О.В. Высказывания со значением отказа: семантико-прагматический и когнитивный аспекты // Дисс... канд. филол. наук. – Барнаул, 2004. – С. 195.

"THE ORGANIC SPEECH" OF MODERN YOUTH

O.V. Bychikhina, S. A. Vykova

*Siberian Transport University,
Novosibirsk, Russia*

The article is devoted to the analysis of the main groups of so-called "organic speech" in the vocabulary of modern youth and its influence on physiological health.

Key words: speaking the subject of "organic matter", vocabulary, procedure adjustments "organic" word-breakers, word chains, word of success.

УДК 8; 81; 811

РОЛЬ ТОПОНИМОВ В СОЗДАНИИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ФОНА В РОМАНЕ ГЛЕННА ПАТТЕРСОНА «THAT WHICH WAS»

О.О. Кандрашкина

*ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет»
г. Самара, Россия*

В статье анализируется функционирование топонимов в романе «That Which Was» североирландского писателя Гленна Паттерсона. Анализ показал, что топонимическая лексика обладает важной социокультурной и исторической информацией и входит в вертикальный контекст романа, основной темой которого выступает североирландский конфликт (the Troubles). Кроме этого, топонимы участвуют в создании особого художественного пространства романа, соотнося его с реальным географическим пространством

Ключевые слова: топонимы, современная североирландская литература, североирландский конфликт, художественное пространство, пространственно-временной фон

Одной из основных тем современной североирландской литературы является этнополитический религиозный конфликт, или североирландский конфликт (the Troubles), происходивший на территории Северной Ирландии в 1970-1990-х гг.. События конфликта отражены

во многих произведениях современной британской литературы, среди которых можно выделить таких авторов как Анита Бернс, Дженнифер Джонстон, Люси Колдуэлл, Патрик МакКейб, Дейрдре Мэдден, Гленн Паттерсон. Для понимания основных идей и тем произведений особое значение имеет наличие у читателей определенных фоновых знаний, связанных с историей Англии, Ирландии, Северной Ирландии, а именно события, произошедшие в период с 1922 по 1990-е годы. Таким образом без определенных знаний истории этих стран невозможно правильно интерпретировать и понять основную идею исследуемого романа, связанную с североирландским конфликтом.

Целью данной статьи является анализ топонимов и топонимической лексики для выражения пространственно-временного фона североирландского конфликта в романе «That Which Was». Топонимы выступают как значимые средства создания художественного пространства. Кроме этого, они содержат важную лингвокультурную, социокультурную и историческую информацию и входят в вертикальный контекст романа.

Топонимика – это раздел ономастики, который изучает географические названия.

Топоним является своеобразнымместилищем знаний о стране, хранителем историко-культурной информации. В.В. Молчановский подчеркивает, что национально-культурный компонент семантики топонимов отличается особой страноведческой репрезентативностью, богатством культурно-исторических ассоциаций, а значимость называемых топонимами объектов определяет место географических названий в основном словарном фонде языка.

Отличительной чертой топонимов от других имен собственных является характер самого объекта номинации: реально существующего или существовавшего на картах всех стран и/или в действительности объекта. Топонимы входят в ономастическое пространство, которое обозначает сумму имен собственных, употребляющихся в языке данного народа для именованя реальных, гипотетических и фантастических объектов [6, с. 142].

Топоним в тексте может нести и определенную экстралингвистическую и/или важную содержательно-фактуальную информацию, что позволяет автору создать особый ассоциативный пространственно-временной континуум. Это обусловлено тем, что топонимы напрямую связаны с историей, неотделимы от нее; они являются носителями информации о прошлом, знаками определенных культурно-исторических событий. Использование в тексте топонимов пробуждает в

сознании читателя исторические, социальные, культурные коннотации, закрепленных за именами собственными в процессе исторического существования.

Рассмотрим примеры употребления топонимов, которые, наряду с другими языковыми средствами, создают особый пространственно-временной фон романа:

Так, уже в первой главе романа в экспозиции сюжета автор вводит читателя во время и место событий:

Not even the summer months are slow for the East Belfast Community News. Summertime is marching time, the time of bonfires planned and improvised and of confrontations along (a popular summer term) the sectarian interfaces. It is no news then, though it takes up column after column, that east Belfast does not imagine itself a single, harmonious community [7, с. 7].

Первое предложение имплицитно локализует место действия с помощью названия газеты *East Belfast Community News*. Второе предложение акцентирует внимание читателя на временном фоне событий с помощью темпорального детерминанта *summertime*, выраженного существительным, и словосочетания *the summer months*, семантически выделенного при помощи инверсии. В предложении также актуализируются данные социокультурного и исторического характера, являющиеся частью вертикального контекста произведения. Указывая на летнее время года, автор обозначает важное событие (*marching time*), которое происходит 12 июля. Здесь речь идет об оранжистских маршах, проводимых членами одноименного ордена (*the Orangemen*). Оранжистский орден был основан протестантами и посвящён победам протестантского короля Вильгельма III Оранского над армией свергнутого короля-католика, Якова II. В связи с проведением маршей обостряются столкновения католического и протестантского населения Белфаста [4, с.138]. В тексте этот факт эксплицируется благодаря фразе *confrontations along the sectarian interfaces*.

Атрибутивное словосочетание *east Belfast*, содержащее топоним, локализует место действия. Являя собой прием метонимии, данное словосочетание обозначает людей, живущих в упоминаемой части города, и, следовательно, узуально связано со словосочетанием *single, harmonious community*. Из примера следует, что автор имплицитно указывает на разобщенность общества на две части, которые не могут мирно сосуществовать.

В ходе развертывания сюжета писатель снова и снова акцентирует наше внимание на аспектах войны и насилия, создавая особый художественный мир в произведении, что можно проиллюстрировать следующим примером:

The sectarian interfaces remained ugly. The flags that traditionally came down at the end of July stayed up, a disagreement, it appeared, between the loyalist terror groups over who should remove theirs first. When a feud erupted on the Shankill Road it quickly spread into neighbouring north Belfast. There were running gun-battles, cold-blooded assassinations [7, с. 31].

В приведенном отрывке романа атрибутивные сочетания и слова одной семантической группы («агрессия», «насилие») *loyalist terror groups, gun-battles, cold-blooded assassinations, a feud, sectarian interfaces* позволяют автору создать особый пространственный фон, связанный с военизированным конфликтом, составной частью которого стали постоянные вспышки агрессии и насилия. Наречие *ugly* в третьем предложении выполняет усилительную функцию. Обращает на себя внимание и то, что лексический повтор словосочетания *sectarian interfaces* в разных фрагментах романа создает сквозные характеристики изображаемых реалий и актуализирует смыслы, важные для интерпретации всего произведения, а именно постоянное противостояние двух религиозных общностей [4, с.140].

Топонимы *the Shankill Road*, обозначающий протестантский район города, и *north Belfast* служат для визуализации описываемого пространства, приближая его к реальному географическому. При этом топоним *Shankill* употреблен автором не случайно. Во время конфликта в этом районе происходило много бомбежек и нападений, и даже в настоящее время он не считается спокойным для проживания. Этот католический район отделен от других районов кирпичным забором, чтобы уменьшить напряженность между представителями разных религиозных групп. Обозначения района, таким образом, семантически нагружено и содержит экстралингвистическую информацию: район *Shankill Road* хорошо известен благодаря происходившим там стычкам и кровопролитным событиям, обострившимся в летнее время. Лексика, связанная с беспокойной обстановкой в городе, употреблена в таких словосочетаниях как *loyalist terror groups, gun-battles, cold-blooded assassinations, a feud, sectarian interfaces* и характеризует события, происходившие в данной части города.

Содержательно-фактуальная информация в примере раскрывается и в предложении *The flags that traditionally came down at the end of July stayed up, a disagreement, it appeared, between the loyalist terror groups over who should remove theirs first*. Как и в предыдущих примерах, речь здесь идет о маршах оранжистов. Повтор лексемы *the flags* в примерах

из разных глав не только детализирует пространство романа, но выполняет еще одну важную функцию – семантически связывает части романа, выделяя смыслы, важные для его интерпретации [4, с.141].

Автору удается детализировать художественное пространство романа, эксплицируя атмосферу разобщенности и отчужденности жителей города:

North Belfast was not so much another country as another continent. In comparison with its myriad internal bodies the sectarian divides in the east and west were as clear cut as the 38th Parallel (...).

В первом абзаце подчеркивается четкое разделение восточной и западной части города на мелкие районы. При этом в первом предложении эксплицируются отличия северной части города от остальных, так как там не было никаких признаков разделения районов и улиц по религиозным или политическим признакам. Это достигается благодаря повтору местоимения *another* с семантическим расширением (*country, continent*) в сравнительной конструкции *not so much ... as*, при этом существительные *country* и *continent* указывают на ту пропасть различий, которая пролегает между районами Белфаста [4, с.147]. Кроме того, обращает на себя внимание и сравнительная конструкция *as clear cut as the 38th Parallel*, функция которой состоит в указании на разобщенность жителей разных районов. Использование в сравнительной конструкции указания на 38-ю параллель, военно-демаркационную линию, разделяющую КНДР и Республику Корея, призвано донести до читателя представление о Белфасте как о городе, разделенном на враждующие районы так отчетливо, как будто бы это враждующие государства.

Топонимы в романе *That Which Was* Гленна Паттерсона играют особую роль, позволяя передать пространственно-временные характеристики текста, а также экспрессивно отразить объективную действительность. Топонимы, выполняющие номинативную, локативную и индивидуализирующую функции, участвуют в создании хронотопа и визуализируют художественное пространство, приближая его к реальному объективному. Входя в состав вертикального контекста, они также несут важную лингвокультурную информацию, связанную с североирландским конфликтом и позволяют глубже проникнуть в суть изображаемых событий.

Список использованных источников.

1. Ахманова О.С., Гюббенет И.В. Вертикальный контекст как филологическая проблема // Вопросы языкознания. 1977. № 3. С. 47–54.
2. Бабенко Л. Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. М.: Флинта, 2005. 496 с.

3. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур. М.: «Р. Валент», 2001. 200 с.
4. Кандрашкина О.О. Средства создания пространственно-временного фона в современных англоязычных североирландских романах: дисс. ... канд. филол. наук. Самара, 2013. 220 с.
5. Молчановский В.В. Использование лингвострановедческого потенциала топонимической лексики русского языка при работе над текстом // Лингвострановедение и текст. М.: Русский язык, 1987. С. 159-167
6. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 368 с.
7. Patterson G. That Which Was. London: Hamish Hamilton Ltd., 2004. 305 p.

**FUNCTION OF TOPONYMS IN THE NOVEL
“THAT WHICH WAS” BY GLENN PATTERSON
O.O. Kandrashkina**

*FSBEI HE “Samara State Technical University”
Samara, Russia*

The article examines the function of toponyms in the novel “That Which Was” by Glenn Patterson. The analysis shows that toponyms serve as important language means for the expression of spatial background of the novel. They create the fictional setting of the novel and correlate it with the geographical place names. The article also highlights the connection of toponyms with “the Troubles” being the main topic of the novel. So, toponyms contain important background information, connected with the history and socio-political situation in Northern Ireland.

Key words: toponyms, setting, northern-irish literature, spatial background.

УДК 37.02

**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЭТАПЕ ПОСТВУЗОВСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Л.Б. Коржева

*Дипломатическая академия МИД России,
г. Москва, Россия*

В статье рассматриваются вопросы, связанные с возможностью внедрения дистанционного обучения на этапе поствузовского образо-

вания – в аспирантуре, на факультетах повышения квалификации и переквалификации. Автор выделяет разницу между дистанционным и заочным образованием, определяет преимущества первого.

Ключевые слова: дистанционное образование, информационные технологии, поствузовский, мультимедия, компетентный специалист.

На современном этапе развития общества перед системой образования открываются новые горизонты, связанные с внедрением новых информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, что способствует расширению возможностей в получении знаний, улучшению их качества, созданию систем дистанционного образования на основе открытых банков знаний, учебных и учебно-методических материалов, учебных ресурсов Интернет, электронных мультимедийных пособий и заданий.

Развитие телекоммуникационных и компьютерных технологий обработки, передачи, хранения и воспроизводства информации привело к возникновению международного сетевого информационного пространства. Стремительное появление разнообразных сетевых образовательных услуг вызвало поток инноваций по реорганизации существующих образовательных систем всех уровней образования - от школы до вуза и далее - как возможность получения второго высшего образования, степени магистра, на факультете повышения квалификации.

Дистанционное обучение существовало и раньше, с использованием традиционных учебных материалов и пособий. Простой перевод этих пособий в электронную форму существенно не меняет характер такого обучения и не решает всех проблем, обычно связанных с этой формой обучения (отсутствие преподавателя как интегрирующего начала, отсутствие контроля, отсутствие группового взаимодействия и т.д.). Однако применения комплекса информационных технологий позволяет решить большинство из этих проблем.

Приведем наиболее распространенную трактовку понятия «информационная технология» (ИТ). ИТ представляет собой совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, обработку, хранение, распространение и отображение информации, имеющую цель – снижение трудоемкости процессов использования информационного ресурса, повышение их оперативности и надежности.

Как следствие, меняется характер и динамика взаимодействия учащийся-преподаватель: в сетевых учебных средах учащийся работает в

собственном темпе и без постоянного непосредственного контакта с преподавателем; преподаватель из основного носителя и транслятора знаний превращается в советника и консультанта учащегося. Главный признак подлинного обучения – наличие диалогового общения между преподавателем и обучающимся, сотрудничество, совместное решение задач обучения.

Какие же характерные особенности ДО учитываются при этом?

По определению, сформулированному Андреевым А.А., дистанционное обучение – это синтетическая, интегральная, гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые используются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимися, когда процесс обучения не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению. [1, с. 85]

Определение, сформулированное Ходаковым А.И., наиболее точно учитывает сущность и характерные черты дистанционного обучения. Под ДО предлагается понимать такую технологию образовательного процесса, при которой взаимодействие преподавателя и обучающегося реализуется с использованием компьютерных сетей и других современных средств аккумулирования, хранения, передачи и приема учебной информации на расстоянии; при которой между ними осуществляется устойчивый, оперативный и регулярный дистанционный диалог. [9]

Таким образом, можно сказать что ДО – это универсальная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных, новых информационных и телекоммуникационных технологий, и технических средств, которые создают условия для диалогового обмена с преподавателем, при этом процесс обучения не зависит от расположения обучаемого в пространстве и во времени. При этом мы согласны, что ДО – это не форма обучения, а технология, которая может использоваться и при очном, и при заочном, и при очно-заочном обучении.

В системах образования различных стран выделяются несколько основных технологий дистанционного обучения, развивающихся в течение не одного десятка лет:

- кейс-технологию, когда учебно-методические материалы четко структурированы и соответствующим образом комплектуются в спе-

циальный набор («кейс»), затем они пересылаются обучаемому для самостоятельного изучения с периодическими консультациями у специальных преподавателей-консультантов – тьюторов;

- TV-технология, базирующаяся на использовании телевизионных лекций с консультациями у преподавателей, тьюторов;

- сетевую технологию, базирующуюся на использовании компьютерной сети как для обеспечения учащихся учебно-методическим материалом, так и для интерактивного взаимодействия между преподавателем и учащимися.

Сетевые технологии можно разделить на два подвида:

«Локально-сетевая технология» представляет собой различные формы групповой учебной работы, проводимой преподавателем со студентами на базе локальной компьютерной сети. При таком диалоге используются и непосредственные контакты (вербальные средства), и специальные материалы, оформленные в виде ДК.

«Глобально-сетевая технология» предполагает осуществление дистанционного диалога с помощью ресурсов Internet. В этом случае основой общения служат специально подготовленные и оформленные курсы дистанционного обучения.

Основными отличиями ДО от заочного можно считать:

- эффективное управление учебной работой;
- постоянный контакт преподавателя и обучающегося (возможность оперативного обсуждения возникающих вопросов, эффективный контроль);

- возможность организации совместной работы в проектах, дискуссиях и других видах групповых работ (при этом группа может быть распределенной);

- применение «кейса», включающего специальные комплекты учебных материалов в печатном или электронном виде (используются обучающимися при выполнении контрольных заданий, подготовке к зачетам и экзаменам), позволяет сократить число и длительность сессий с выездом в образовательное учреждение.

Перечислим основные отличия ДО от очной формы обучения:

- обучение по месту жительства или работы, следовательно, распределительный характер образовательного процесса;

- гибкий график учебного процесса, который может быть либо полностью свободным при дистанционном обучении, либо быть привязанным к ограниченному количеству контрольных точек (сдаче экзаменов, on-line сеансам с преподавателем), либо к групповым занятиям, а также к выполнению лабораторных и практических работ на оборудовании (возможно, удаленном);

- регулярные контакты с преподавателем, в основном, осуществляемые посредством телекоммуникаций.

Дистанционное обучение, таким образом, нельзя считать электронным вариантом очного или заочного обучения, адаптирующим традиционные формы занятий и бумажные средства обучения в телекоммуникационные. ДО решает специфические задачи, затрудненные для достижения в обычном варианте обучения, открывая новые возможности как для учащегося, так и для преподавателя. К таким возможностям обычно относят следующие:

- усиление активной роли учащегося в собственном образовании, в постановке образовательных целей, выборе доминантных направлений, форм и темпов обучения в различных образовательных областях;

- резкое увеличение объема доступных образовательных массивов, доступ к мировым научным культурным и ценностям для учащегося вне зависимости от места проживания;

- получение возможности общения и консультирования учащегося со специалистами системы образования высокого уровня, независимо от их территориальной расположенности;

- увеличение эвристической составляющей учебного процесса за счет применения интерактивных форм занятий, мультимедийных обучающих программ;

- более комфортные - по сравнению с традиционными - условия для обучения.

Перед преподавателем при этом ставятся определенные задачи, которые необходимо решить при разработке дистанционного курса. Они, прежде всего, включают в себя:

- Отбор и структурирование содержания (в соответствии с целями; в соответствии со спецификой предметной области; в соответствии с используемой концепцией обучения, спецификой дистанционной формы).

- Использование педагогических технологий, соответствующих специфике дистанционной формы.

- Технологический фактор (использование средств мультимедиа, возможностей учебного сервера (программной оболочки), ресурсов Интернет.

- Организация эффективной поддержки и контроля.

В эпоху все более широкой информатизации общества и образовательной среды в частности использование современных компьютерных и мобильных технологий, интернета, мультимедийных средств в учебном процессе высшей школы стало необходимым условием обучения компетентного специалиста, способного к адаптации к условиям

будущей работы. [3, с. 115] Более того, использование дистанционных обучающих технологий значительно расширяет круг потенциальных участников постдипломного образования или применяться в повышении квалификации.

Что касается оценки эффективности дистанционного обучения, то согласимся с Е.С.Полат, которая выделила следующие критерии: [7]

Критерии оценки эффективности ДО:

- Уровень сформированности предметных знаний, умений, навыков.
- Уровень сформированности умений критического мышления.
- Устойчивость мотивации.
- Сформированность коммуникативных умений, в том числе межкультурной коммуникации.
- Трудозатраты (преподавателя и студентов).
- Временные затраты.

Появление новых технологий значительно расширяет возможности ДО. Становится очевидным, что научно-исследовательская и практическая работа над проблемами дистанционного обучения должна быть постоянной и непрерывной. Можно быть уверенными, что результаты такой работы принесут реальные плоды в современный традиционный образовательный процесс.

Список использованных источников.

1. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение. Учебно-методическое пособие. - М.: ВУ, 1997, с. 85
2. Васильева И.В. Информатизация иноязычного образования: проблемы и возможности // В сб. Использование интерактивных и информационно-коммуникационных технологий при формировании общекультурных и языковых компетенций адъюнктов, курсантов, студентов и слушателей вузов ФСИН России. Рязань. 2016. С. 37-43.
3. Исупова М.М. К вопросу о дистанционном обучении иностранным языкам // Гуманитарное образование: история, традиции, перспективы. Сборник научных трудов. Елец. 2016. С. 114-122.
4. Коптелова И.Е., Нечаева Е.И. Использование ресурсов СМИ в интернете при обучении английскому языку. // Мир педагогики и психологии. № 7 (12). 2017. С. 20-26.
5. Коржева Л.Б. Интернет-культура и организация познания//Сб. научных трудов: Язык. Культура. Общество. М.: 2004. С. 151.
6. Куприна О.Г. Дидактические принципы дистанционного обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах ФСИН России. Сборник материалов межрегионального научно-практического семинара с международным участием. Рязань. 2017. С. 75-80.

7. Полат Е. С., Буханкина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Е. С. Полат. М., 2004. 416 с.

8. Половнев П.А., Половнева Я.Е. Дистанционное обучение в профессиональном образовании. // Мир педагогики и психологии. – №3. – 2016. – С. 39-42.

9. Ходаков А.И. Программа внедрения технологии дистанционного обучения в учебную работу образовательного учреждения. Санкт-Петербург: Издательство Академии Информационных технологий, 1999.

DISTANCE LEARNING IN POST-GRADUATE EDUCATION

L.B. Korzheva

*Diplomatic academy of the Foreign Ministry of Russia,
Moscow, Russia*

The article deals with the issues of a possible introduction of distance learning in post-graduate education (PhD), Faculty of Advanced Training or Staff Retraining. The author draws a line between distance learning and extramural education and identifies the benefits of the first.

Key words: distance learning, IT, post-graduate, multimedia, competent specialist.

УДК 81-26

ФОНЕТИЧЕСКИЙ КРИТЕРИЙ КАК ПРИЗНАК ЧАСТЕРЕЧНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ (В ДИАХРОННОМ ОПИСАНИИ)

А.В. Малышева

*Военный университет Министерства обороны Российской Федерации
г. Москва, Россия*

Статья посвящена описанию фонетического критерия как одного из оснований для классификации частей речи, традиционно принятого в китайской лингвистической науке до начала XX века.

Ключевые слова: китайский язык, фонетика, грамматика, части речи, смысловозначительная функция тона, чтение иероглифа с измененным тоном.

В китайском языкознании подход европейской науки появился после публикации Ма Цзяньчжуном 马建忠 в 1898 году работы «Грамматический компендиум господина Ма» 《马氏文通》. Особенности

языка стали одной из причин того, что вплоть до конца XIX века китайская лингвистическая школа в основном занималась изучением лексической (графическое написание и семантика иероглифов, словарный запас гуаньхуа и диалектов и др.) и фонетической/фонологической (рифма, устройство слога, чтение иероглифов и др.) сторон языка, в то время, как грамматический уровень находил свое описание в словарях слов и иероглифов.

Достаточным для лингвистической традиции и сохраняющимся в современной китайской лексикографии, было разделение слов на две группы: самостоятельные 实字/实词 (до сл.: «слова с вещественным значением, полные слова») и служебные 虚字/虚词 (до сл.: «пустые», «опустошенные», десемантизированные слова). Такого рода научный подход соответствовал одной из основных концепций древнекитайской натурфилософии – дихотомии 阳 Ян и 阴 Инь. Таким образом, китайское языкознание традиционно воспринимало и в определенной мере продолжает рассматривать грамматику как науку, изучающую функционирование служебных слов в языке

Значения «самостоятельных» и «служебных» слов (в современном их понимании) термины 实词 и 虚词 получили лишь в эпоху Цин (1644 – 1912 гг.), до этого времени они использовались в китайских работах, начиная с периода династии Сун (960 – 1279 гг.), в значении 实字 «имя» (существительное) и 虚字 – «остальные слова, помимо имен (существительных)» [Цит. по 邵敬敏 Шао – , 40], Янь Жоуцуй 阎若璩 пишет: “凡字有体有用, 如枕, 上声, 体也、实也。去声, 用也、虚也。” 阎若璩 《古文尚书疏证》 Каждый иероглиф (слово) имеет значение предмета и действия, например, 枕 чжэнь, если произносить вторым тоном, то это предмет, (имя, существительное), а третьим – действие (глагол). (Янь Жоуцуй «Комментарий к древнеписьменному памятнику «Шуцзин») (Здесь и далее перевод наш: А.М.). Отметим, что в современном языке слово 枕 имеет значения: 1) подушка; изголовье; 2) заснуть, положив руку под голову; 3) опираться, прилегать, находиться поблизости.

Тан Сюнь 唐堦 указывает, что “左右二字从上声则实, 从去声则虚, 左之右之也。” (唐堦 《通俗字林辨证》) «Если читать правый и левый иероглиф вторым тоном, то это существительное, третьим тоном – нет». (Тан Сюнь «Подробное исследование «Цзылинь»).[唐堦, <http>]

В словаре Юань Жэньлиня 袁仁林 «Объяснение служебных слов» 《虚字说》 (относится к началу периода Цин, включает в себя 143

слова, представленных в 51 статье) [袁仁林, 6] дано следующее определение «служебных слов»: “其随本字而运以长短疾徐，死活轻重之声，此无从以实字见也，则有虚字托之，而其声如闻，其意自见。故虚字者，所以传其声，声传而情见焉。” *«Долгота и скорость произнесения зависит от самого иероглифа (слова), сильную или слабую ударность, изменение или неизменность звучания тона неслышно при произнесении знаменательных слов, но можно услышать в произнесении служебных слов, по звучанию можно понять значение слова. Если услышишь, как оно звучит, то поймешь его значение. Принадлежность слов к разряду служебных слов можно понять по их звучанию».*

Таким образом, разделение на **实字/实词** и **虚字/虚词** было связано как с семантическим, так и с соотносимым с ним в устной речи фонетическим критерием, который являлся маркером частеречной принадлежности. Отнесенность слова к части речи выявлялась непосредственно внутри предикационной цепи в процессе коммуникации, например: существительное и глагол 思; 王; существительное и прилагательное 庭; 空; глагол и прилагательное 中; глагол и предлог 爲; местоимение и наречие 惡; переходный и непереходный глагол 委; 幾 и др.

Отметим, что в древнекитайском и среднекитайском языках, кроме чтения иероглифа с измененным тоном, так называемого **破读**, маркером частеречной принадлежности являлось и варьирование использования глухих и звонких инициалей, например:

	[g-]	[k-]
见	смотреть;	показать, проявить;
解	рассыпаться, рассеиваться;	рассыпать, рассеивать;
系	затягивать; связывать;	быть затянутым; связанным.

Данное явление приобрело системный характер в среднекитайском языке, но в результате изменения в фонетике китайского языка противопоставление звонких и глухих согласных как способ смысло-различения в дальнейшем было утеряно.

Кроме того, один иероглиф, обозначающий знаменательную часть речи, мог иметь противоположные значения, что безусловно представляло трудность трактовки текстов на древнекитайском языке, например:

1. Глагол 食:

1.1. (shí) *есть, поедать, поглощать*, например: 食而不知其味。 (《礼记·大学》) *Есть и не понимать вкуса.* («Ли-Цзи»/«Записки о совершенном порядке вещей, правления и обрядов», «Дасюэ»);

1.2. (sì) *кормить, давать еду, содержать*, например: 先实公仓, 收余以食亲。 (《商君书·农战》) *Сначала пополни казенные амбары, и только излишки заведи себе. («Книга правителя области Шан», «Земледелие и войны»).*

2. Глагол 见:

2.1. (jiàn) *видеть*, например: 见贤思齐焉, 见不贤而内自省也。 (《论语·里仁》) *Увидел мудреца и захотел стать таким же, увидел немудрого человека и переосмыслил свои действия. («Луньюй», «По соседству с гуманным человеком»)*

2.2. (xiàn) *показываться, появляться*, например: 图穷而匕首见。 (《战国策·燕策》) *Карта развернулась, а в ней оказался кинжал. («Чжаньго цэ»/«Планы сражающихся царств», «Яньцэ»/«Планы Янь»).*

Характерный для древнекитайского языка **фонетический** принцип разграничения **частей речи** сохраняется в современном китайском языке, например: существительное «веер» 扇子 (shànzi) и глагол «обмахиваться веером» – 扇 (shān) 扇子 (shànzi); «гвоздь» 钉子 (dīngzi) и «вколотить гвоздь» 钉 (dìng) 钉子 (dīngzi); **重** прилагательное (zhòng) «тяжёлый» и глагол (chóng) «нагромождать, напластовывать»; **空** прилагательное/наречие (kōng) «пустой», глагол (kòng) «истощаться, иссякать», существительное (kōng) «воздушное пространство», **为** (wéi) глагол «делать; действовать» и предлог (wèi) «для, ради; за, с» и др.

Список использованных источников.

1. Китайско-русский словарь / Чжу Имин и др. М.: Вече, 2008 – 1250.
2. Курдюмов В. А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. / В. 3. А. Курдюмов. М.: Цитадель-трейд, Вече, 2005 – 575.
4. 邵敬. 汉语语法学史稿. 北京: 商务印书馆, 2006年, 409页
5. 石毓智. 汉语语法. 北京: 商务印书馆, 2010年 – 575页.
6. 孙玉文. 马氏文通 对西方语法的模仿 // 湖北大学学报(哲学社会科学版), 1997年第4期 – 56-62页.
7. 唐堃. 通俗字林辨证 // Chinese Text Project [Электронный ресурс]: // URL: <https://ctext.org/library.pl?if=en&res=1907&repar=gb> (дата обращения: 31.03.2018).
8. 袁仁林. 虚字说. 北京: 中华书局, 2004年 – 146页
9. 张谊生. 现代汉语虚词/张谊生、张斌. 上海: 华东师范大学出版社, 2000年 – 315页.
10. 朱德熙. 语法讲义. 北京: 商务印书馆, 1982年 – 231页.

PHONETIC CRITERIA AS A PRINCIPLE OF CLASSIFICATION OF THE PARTS OF SPEECH IN CHINESE (DIACHRONIC APPROACH)

A.V. Malysheva

*Military University of the Ministry of Defense of Russian Federation,
Moscow, Russia*

The paper considers the description of phonetic criteria as one of the principles of classification of the parts of speech traditionally adopted in Chinese linguistics before the beginning of the twentieth century.

Keywords: Chinese language, phonetics, grammar, parts of speech, semantic role of tones, broken reading

УДК 378.147:811.161.1:347.176

ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ

Н.А. Малышева

*ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»
г. Белгород, Россия*

В статье рассматривается проблема подготовки студентов-иностранцев подготовительного отделения к восприятию научного стиля речи на начальном этапе. Для создания лексической базы научного стиля речи следует развивать рецептивные навыки учащихся.

Ключевые слова: научный стиль речи, виды речевой деятельности, принципы обучения, лексические и грамматические особенности.

Обучение языку специальности – важный аспект в обучении русскому языку как иностранному на основном этапе обучения в вузе. Русский язык для иностранных студентов становится не только средством коммуникации, но и средством получения знаний по специальности.

Известно, что студенты-иностранцы за время обучения на подготовительном отделении должны не только освоить лексический и грамматический материал по русскому языку, достаточный для использования в обиходно-бытовых ситуациях, но и быть готовыми слушать и воспринимать лекции, понимать речь преподавателей-предметников, извлекать информацию из учебников и научных статей. Изучая русский язык, иностранные учащиеся усваивают такие его подсистемы, как научный стиль, язык специальности, устная научная речь. Вполне обоснованно поэтому выделение такого аспекта изучения русского языка, как научный стиль речи (НСР).

Предвузовская подготовка студентов-иностранцев имеет определённые особенности. Как отмечает исследователь Сурыгин А.И., предвузовская подготовка – это «обучение на неродном языке студентов, параллельно овладевающих языком обучения, ориентированных на определённую профессиональную область и имеющих национально-специфический опыт учебной деятельности, в условиях интенсивной социально-биологической адаптации и межкультурного взаимодействия» [6:30].

Научный стиль речи – это функциональный стиль речи литературного языка, которому свойственны: монологический характер, строгий отбор языковых средств, стремление к нормированной речи.

Цель изучения предмета студентами на данном этапе – освоить научный стиль речи (язык специальности) для успешного овладения профессией. Общелитературный язык, который слушатели усваивают на подготовительном факультете, и язык научного стиля речи (медико-биологический профиль), основы которого они начинают изучать также на подготовительном факультете, имеют ряд отличий.

Задачи: а) сформировать дискурсивную компетенцию (уметь репродуцировать и продуцировать тексты монологического и диалогического характера в учебно-профессиональной деятельности); б) сформировать лингвопредметную компетенцию (владеть минимальным лексико-грамматическим материалом, необходимым для употребления в виде устных и письменных высказываний в учебно-профессиональной деятельности).

Для научного стиля свойственны некоторые лексические, грамматические и синтаксические особенности: обще книжная лексика; значительное количество терминов и других обозначений; широкое использование абстрактной лексики, как правило, в её прямом значении; повышенное употребление отглагольных существительных; интернациональная лексика; употребление глагольно-именных конструкций вместо глагольных в функции сказуемого; простые предложения с существительными в роли подлежащего и сказуемого.

Общелитературный язык является основой при изучении иностранными учащимися языковых явлений научного стиля речи на материале текстов по специальности. Иностранные учащиеся подготовительного факультета, готовящиеся к получению высшего медицинского образования на русском языке, знакомятся с научным стилем речи достаточно рано, владея русским языком на уровне А1. Первые научные тексты, учащиеся читают под руководством преподавателя русского языка, задача которого состоит в подготовке иностранцев к

изучению химии и биологии. Низкий уровень общей языковой подготовки на данном этапе обучения создает дополнительные трудности при изучении научного стиля речи, который имеет ряд особенностей.

Чтение как вид речевой деятельности – основной источник получения знаний при изучении языка специальности иностранными студентами. Важно выработать прочный навык чтения ещё на начальном этапе, который складывается из таких компонентов как: техника и скорость чтения, понимание прочтенного, навык определения значения незнакомых слов по контексту (где это возможно). При овладении иностранной речью на начальном этапе оправдывает себя опережающее развитие аудитивных навыков [1: 287].

Необходимой составляющей любого занятия по НСР являются фонетические упражнения, направленные на формирование или совершенствование слухо-произносительных навыков на материале данного профиля научного стиля. При отборе фонетического материала учитываются наиболее свойственные (национальные и индивидуальные) трудности, возникшие у студентов при овладении русской фонетикой. Внимание уделяется ритмике слов, словосочетаний, предложений.

Например, задания, способствующие усвоению лексических и совершенствованию грамматических навыков, могут быть выражены следующим образом.

1. Образуйте прилагательные от существительных, составьте с ними словосочетания.

2. Напишите глаголы, от которых образованы существительные.

3. Опираясь на текст, продолжите ряд однокоренных слов.

4. Разделите на две группы слова, отвечающие на вопросы *Кто?* *Что?*

5. Найдите в тексте предложения, построенные по схемам *что - это что, что является чем*.

6. Прослушайте группу слов, узнайте существительное множественного числа; выделите слова, относящиеся к определенному виду понятий; измените грамматическую форму слова – вместо единственного, дать множественное число и наоборот.

7. Дайте антонимы к следующим словам и словосочетаниям: *простое вещество, органическое вещество, положительная частица и т.д.*

8. Замените словосочетание одним словом (*растительный организм – растение*).

9. Замените предложения синонимичными моделями.

10. Составьте словосочетания со следующими глаголами (прилагательными): *содержать, состоять, иметь, находиться, периодическая, поваренная, химический и т.д.*

На базе языка научного стиля и речи данные задания позволяют сформировать навыки устной и письменной речи.

Таким образом, подготовка студентов к обучению в вузе и восприятию текстов научного стиля речи проводится уже на довузовском этапе, далее эта работа продолжается уже на новом уровне. Как показывает практика преподавания РКИ в рамках обучения научному стилю речи иностранных учащихся на подготовительном отделении, для достижения поставленных целей необходимо координирование работы преподавателей-русистов и преподавателей специальных дисциплин. Выстроенная таким образом система работы по изучению научного стиля речи позволяет студентам улучшить свои результаты по спецдисциплинам, а значит, повысить мотивацию к изучению русского языка как иностранного.

Список использованных источников.

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н.. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб, 1999. – 350 с.
2. Будагов Р.А. Что такое научный стиль? // Язык, история и современность. – М.: Изд-во МГУ, 1971.
3. Кожина, М.Н. Стилистика русского языка: Учеб. для студентов пед. институтов по спец. №2101 «Рус. яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1993.
4. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М.: Русский язык, 1988. – 176 с.
5. Рабочая программа дисциплины «Русский язык как иностранный. Научный стиль речи» (медико-биологический профиль) / Коберник Л.Н., Шабалина Е.А. – НИ ТПУ, ИМОЯК, каф. РКИ. – 2011.
6. Сурыгин А.И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях. – С-Петербург, 2000.

BASES FOR TRAINING FOREIGN HEARERS OF THE PREPARATORY DEPARTMENT FOR THE SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH

N. A. Malysheva

*SBEI HE «Belgorod State Institute of Arts and Culture»
Belgorod, Russia*

The article deals with the problem of preparing foreign students of the preparatory department for the perception of the scientific style of speech at

the initial stage. To create a lexical base for the scientific style of speech, it is necessary to develop receptive skills of students.

Keywords: scientific style of speech, types of speech activity, principles of teaching, lexical and grammatical features.

УДК 378.147:811.161.1:347.176

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СТРАНЕ ПРЕБЫВАНИЯ

Н.А. Малышева, А.В. Шевченко

*ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»
г. Белгород, Россия*

В данной статье рассматриваются проблемы адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах. Проблема адаптации иностранных студентов в российском вузе является одной из важнейших проблем, которую приходится решать, как руководству ВУЗа, так и преподавателям.

Ключевые слова: адаптация, иностранный студент, социокультурная среда, факторы, процесс адаптации.

В настоящее время существенным фактором повышения качества высшего профессионального образования является учет образовательных возможностей, существующих на мировом образовательном рынке, а также разработка и решение реально существующих проблем интеграции в области международного образования. Приток иностранных учащихся в российские вузы свидетельствует о высоком уровне системы образования России.

Отличие между организацией общественной жизни и условиями обучения в родной стране студента-иностранца и в России порождает проблемы, связанные с адаптацией студента к условиям жизни и обучения в России. Приехав в Россию, студент-иностранец обнаруживает, что полученная им информация о стране пребывания не вполне соответствует действительности.

С первых дней пребывания в российском вузе иностранные учащиеся находятся в непривычной для них социокультурной и языковой среде, в которой им предстоит адаптироваться за короткий срок. Так успешное управление учебно-воспитательным процессом для иностранных учащихся является неотделимой частью решения задачи

адаптации. Эффективная адаптация повышает уровень и качество обучения студентов-иностранцев, обеспечивая высокую мотивированность овладения знаниями, умениями и навыками.

Адаптация студентов-иностранцев в российском социуме – совокупность сложных, многоплановых процессов знакомства, привыкания и приспособления личности иностранного студента к инокультурной (поликультурной) среде обитания, образования, взаимодействия (личностного и группового) и подготовки к будущей профессиональной деятельности предполагает создание необходимых педагогических условий для его благополучного осуществления.

Анализ образовательной практики и научных исследований показывает, что социокультурная составляющая содержания образования студентов-иностранцев в высшей школе научно обосновывается, но недостаточно реализуется (Гиль С.С., Гедуева Л.А., Бережная М.С., Солодухин В.И.)

Наиболее важными факторами, от которых зависит продолжительность процесса социальной адаптации иностранных учащихся к жизни в другой стране, можно считать: 1) особенности страны пребывания; 2) степень сходства или различия между родной и принимающей культурами; 3) языковой барьер; 4) жизненный опыт индивидов; 5) индивидуальные характеристики адаптирующихся индивидов (демографические и личностные); 6) продолжительность контакта; 7) установление дружеских взаимоотношений с местными жителями.

Прежде всего, иностранные учащиеся сталкиваются с незнакомой для них социокультурной средой – с обычаями, нормами и ценностями принимающей культуры; с системой социально-культурного обслуживания; образом жизни жителей и нормативно-регулятивными структурами общества. Социокультурная адаптация является сложным процессом, в котором иностранные студенты достигают соответствия (совместимости) с новой культурной средой.

Так, субъективными факторами, затрудняющими процесс социокультурной адаптации иностранных учащихся, являются:

- наличие интереса к системе высшего образования в России;
- наличие интереса к истории и культуре России;
- высокий уровень коммуникативных умений (уровень владения русским языком и его стилями);
- состав (количественный и качественный) студенческой группы на факультете.

Объективными же факторами являются:

- организация учебной деятельности на факультетах, которая зачастую непонятна иностранцам;

- непривычная языковая среда;
- бытовые условия и проживание (в семьях или студенческом общежитии), отличающихся от привычных для иностранцев. [4: 30]

Мы считаем, что существенным преимуществом концепции «культурного шока», является то, что в ней успешная социокультурная адаптация определяется не как ассимиляция человека с другой культурой, а как сохранение своей собственной и в то же время приобретение иной. Принятие и усвоение новых ценностей и моделей поведения, в конечном счете, играет позитивную роль для саморазвития и личностного роста человека.

Особое значение в процессе социобывтовой адаптации иностранных учащихся имеет проблема проживания в общежитии, так как это их основное место проживания. Ответ на вопрос о том, удовлетворены ли иностранные учащиеся условиями проживания в общежитии, был весьма красноречивым. Большая часть ответили, что они не удовлетворены условиями проживания. Среди причин, неудовлетворенности иностранных студентов условиями проживания в общежитии являются: плохие санитарно-гигиенические условия; тяжело проходит привыкание к изменению в климате и питании; многие высказали желание проживать в комнатах по одному; некоторые не чувствуют себя в безопасности и т.д. Все эти факторы являются достаточно сильными стрессорами.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что на современном этапе самые существенные адаптационные трудности в сфере быта иностранных студентов связаны именно с некомфортными условиями их проживания, несмотря на то, что администрации вузов предпринимают определенные усилия в этом направлении. Выигрывая в качестве фундаментального высшего образования, мы проигрываем в плане обустройства быта учащихся. Следовательно, перед администрациями вузов в этом направлении стоит задача - организовать социобывтовую сторону проживания иностранных студентов таким образом, чтобы она не отвлекала учащихся от главного, от учебы, а наоборот, создавала все необходимые для нее условия.

Из вышесказанного следует, что организация системной работы в вузах всех структур, как административных, так и общественных, способствующих адаптации иностранных студентов к новым условиям обучения и проживания, создает благоприятную атмосферу межкультурного общения и способствует лучшему взаимопониманию и формирует толерантное сознание студентов. Большая часть иностранных сту-

дентов высоко оценивает свои отношения с российскими преподавателями и сокурсниками, что свидетельствует об их эффективной социально-психологической адаптации.

Активная работа иностранцев в деятельности по собственной социальной адаптации показывает, что большинство иностранных студентов завершает обучение с хорошим учебным и личностным результатом.

Таким образом, одним из существенных факторов успешной социокультурной адаптации студентов-иностранцев к новой образовательной среде является организация межличностного взаимодействия и взаимопонимания между преподавателями и студентами, студентами – представителями различных культур внутри группы и факультета.

Процесс адаптации к новой среде проходит как в рамках учебного процесса, так и во время проведения внеаудиторных мероприятий, что, по нашему мнению, оказывает воздействие на ускорение данного процесса и формирование языковой, речевой и социокультурной компетенции.

Список использованных источников.

1. Айнштейн В. Преподаватель и студент: искусство общения // Высшее образование в России. 2000. - № 6. - С.85-91.
2. Витенберг Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям. – СПб., 1995.
3. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения в России [Электронный ресурс] / Издательская группа Логос – Режим доступа: <http://www.logosbook.ru>.
4. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. СПб.: Златоуст, 2001.

PECULIARITIES OF SOCIAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE COUNTRY OF STAY

N. A. Malysheva, A. V. Shevchenko

*SBEI HE «Belgorod State Institute of Arts and Culture»
Belgorod, Russia*

This article discusses the problems of adaptation of foreign students to training conditions in Russian universities. The problem of adaptation of foreign students in Russian universities is one of the most important problems that must be solved, as the University administration and teachers.

Keywords: adaptation, foreign student, socio-cultural environment, factors, adaptation process.

УДК 81'44

КРОССВОРД КАК КОММУНИКАТИВНЫЙ АКТ: КОГНИТИВНАЯ И ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

О. А. Маркасова

ФГБОУ ВО «НИНХ»
г. Новосибирск, Россия

В статье предложен анализ кроссворда с точки зрения актуализации вербальной мобильности и расширения картины мира. Такой подход решает проблему агнонимии и пассивизации языковых единиц у носителей языка.

Ключевые слова: картина мира, носитель языка, когнитология, прагматика, агноним, вербализация.

Кроссворд – отражающее языковую организацию явление речи, а также средство повышения лингвистической компетенции носителей языка. Под компетенцией понимается совокупность тех знаний, умений и навыков, которые формируются в процессе обучения русскому языку как учебному предмету и которые обеспечивают овладение им. С точки зрения лингвистики, кроссворд можно рассматривать как своего рода «разорванный во времени» коммуникативный акт между автором кроссворда (адресантом) и человеком, интерпретирующим кроссворд (адресатом).

Первый в результате речевой деятельности порождает своеобразный текст кроссворда (в данном случае под текстом мы будем понимать составленный из речевых знаков (слов), структурированный по определенному принципу и конкретно адресованный языковой материал).

Второй интерпретирует этот текст: анализируя данные автором (созданные самостоятельно или взятые из словаря/из памяти) толкования слов, определяет, какое слово имел в виду адресант, то есть по лексическому значению и известным буквам пытается определить его форму.

В последние годы в нашей стране интерес к кроссвордам усилился в связи с рядом причин. Многие периодические издания стали устраивать различные призовые конкурсы для отгадывающих кроссворды. Появилось большое количество разнообразной литературы, предлагающей кроссворды. Кроссворд занял место в дискурсе отдыха. Все это придает ему новый психологический, массовый оттенок. В русле коммуникативно-прагматического (антропоцентрического) подхода кросс-

сворд рассматривается в плане когнитивной организации: как отражение языковой картины мира, а также как объект конфликтологии с анализом предпосылок коммуникативных неудач, возникающих между адресантом и адресатом кроссворда. Именно антропоцентрический подход к кроссвордным заданиям позволил предложить их классификации, описать требования, предъявляемые к заданиям в кроссвордах, установить роль заданий кроссвордного типа в повышении лингвистической компетенции.

Кроссворд в XX-XXI веках постоянно подвергается модификациям: «в дополнение к чисто развлекательной его ценности, можно также добавить образовательную и терапевтическую».

Кроссворд как текст, безусловно, может выполнить свои функции только при условии успешной коммуникации, параметры которой не раз становились объектом описания в конфликтологии.

Даже при наиболее полном и точном следовании принципам успешной коммуникации речевой акт в кроссворде не будет осуществлен так, как его предполагал адресант. Хотя традиционно принято считать степень разгадывания того или иного кроссворда зависящей от интеллектуального уровня человека, мы видим, что с популяризацией и широким адресатным охватом кроссвордов на первое место выходит проблема коммуникативных неудач при их решении, в связи с чем фактор адресата приобретает новое значение.

Большинство периодических изданий и сборников кроссвордов ориентированы на некую «усредненную» языковую личность, обладающую наивной моделью мира. В таких кроссвордах содержится минимальное количество «научных» вопросов и максимальное – вопросов, ориентированных на обыденное сознание.

Но, как уже было отмечено, именно в таких кроссвордах чаще всего возможна неудача. Ответ адресата будет зависеть от возраста, наличия жизненного опыта, области, в которой человек работает, профессии, уровня образования, способностей к восприятию чего-либо и многих других причин, т.е. будут действовать различные социокультурные факторы.

Следовательно, существует большая вероятность того, что языковые картины мира адресанта и адресата не совпадут.

Ситуации коммуникативной удачи и неудачи сопровождают любой акт коммуникации. Особенно актуальной эта проблема становится в современной лингвистике в связи с тем, что большое внимание уделяется «не только мастерам слова, «идеальному» говорящему, но и рядовым носителям языка» [1, с. 114]. Появляются новые возможности для решения этих вопросов: разработка теории речевых актов (в том

числе удачных и неудачных), лингвистическая прагматика, изучение речевого поведения.

Понимание тесно связано с интерпретацией. Их не всегда можно четко разделить. Понятие интерпретации шире понимания, так как оно включает в себя не только денотативный аспект, но и особенности языковой картины мира. «Интерпретируя выражение, мы обращаемся к нашим языковым знаниям, получаем «модельный мир», включенный в рамки нашего внутреннего мира, с одной стороны, и в рамки внутреннего мира автора речи, с другой» [2, с. 58].

Чаще всего коммуникативная неудача возникает как следствие разной организации языковой картины мира людей. Наиболее адекватным пониманием картины мира представляется определение ее как исходного глобального образа мира, лежащего в основе мировоззрения человека, репрезентирующего его сущностные свойства мира в понимании ее носителей и являющегося результатом всей духовной активности человека [3, с. 62].

Картина мира предстает при такой трактовке как субъективной образ объективной действительности и входит, следовательно, в класс идеального, который, не переставая быть образом реальности, определяется в знаковых формах, не запечатлеваясь полностью ни в одной из них. Кроссворды можно разделить на две группы: «научные», с агнонимами (см. задание: *этноконфессиональная группа арабов в Ливане, Сирии и некоторых других странах*) и отражающие «наивную» картину мира (ср.: *растение с красивыми цветками и шипами на стебле*).

Все вопросы кроссвордов можно разделить на три группы.

1. Вопросы, ориентированные на знание ЛЗ слова.
2. Знание сочетаемостных особенностей слова.
3. Вопросы, направленные на подбор ассоциации к слову.

Первые две группы основаны на знаниях человека, и в случае затруднения он может воспользоваться толковым, фразеологическим словарями или словарем сочетаемости слов. В случае заданий третьей группы нормативных словарей не существует, поэтому возникает высокая вероятность неудачи в этой опосредованной коммуникации.

Задания кроссвордов делятся на стандартные и нестандартные. Стандартные – апеллируют к типичным вербально-грамматическим сетям (*большой тяжелый топор - колун, выдумка-фикция*), нестандартные – требуют внимания и к содержанию заданий, и к форме презентации *по сути* (*бильярд по сути - игра*). Такие задания не рассчитаны на «усредненную», бытовую картину мира, на знание устоявшихся, прототипических значений. При разгадывании таких кроссвордов не по-

могут словари и энциклопедии, необходимо только включение собственного «нестандартного» мышления на основе пресуппозиции - фонового уровня знаний.

Можно выделить следующие требования к формулировкам заданий развивающего кроссворда:

- а) определение не должно быть очевидным;
- б) не следует давать слишком пространных определений;
- в) нельзя использовать в определениях слова, однокоренные с ответом;
- г) определение должно быть четким;
- д) желательно, чтобы оно было представлено с неожиданной стороны;
- е) из определения не должно следовать двух (или более) решений кроссворда;
- ж) следует избегать слишком общих формулировок.

Кроссворды становятся все более популярны, и без них, вероятно, трудно представить ряд изданий. В решении этих языковых игр должна повышаться концептуальная и лингвистическая компетенция, заполняться лакуны. Именно поэтому можно говорить о методической необходимости внедрения кроссвордов в учебную деятельность.

Список использованных источников.

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
2. Демьянков В. З. Недопонимание как нарушение социальных предписаний // Язык и социальное познание: [Сб. ст.] / Сост. В. Н. Переверзев. – Москва: ЦС филос. (методол.) семинаров при Президиуме АН СССР, 1990. – С.56-64.
3. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия) М.: «Гнозис», 1994.

CROSSWORD AS A COMMUNICATIVE ACT: COGNITIVE AND PRAGMATIC CHARACTERISTICS

O. A. Markasova

*FSBEI HE "NINH"
Novosibirsk, Russia*

The article offers a crossword analysis from the point of view of actualization of verbal mobility and expansion of the world picture. This approach solves the problem of agnomimy and passivization of linguistic units among native speakers.

Key words: world picture, native speaker, cognitive science, pragmatics, agnomim, verbalization.

УДК 372.881.111.1

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ПРЕДМЕТУ, СОПРОВОЖДАЮЩЕМУ И ДОПОЛНЯЮЩЕМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ – НЕФИЛОЛОГОВ

К.А. Мельникова

*ФГБОУ ВО "Ярославский Государственный Технический Университет",
г. Ярославль, Россия*

В данной статье рассматриваются проблемы обучения иностранному языку, как предмету, сопровождающему и дополняющему профессиональное образование и повышение квалификации студентов и специалистов - нефилологов.

Ключевые слова: специалисты-нефилологи, ФГОС, чтение, аудирование, говорение, письмо.

В реалиях современной жизни иностранный язык становится неотъемлемой частью профессионального роста настоящих и будущих специалистов. Поэтому его изучение является существенной частью образовательного процесса. Особенно остро эта проблема стоит на всех факультетах неязыковых высших учебных заведений. Существующий ФГОС предполагает овладение различными видами компетенций при изучении иностранного языка: от простого понимания иностранной устной речи до освоения навыков устной и письменной речи, практически, на уровне «носителя языка».

В связи с этим в неязыковых вузах могут возникать различные проблемы, касающиеся, в основном, профессионального ориентирования в преподавании иностранного языка на различных факультетах. Данный подход предполагает формирование у обучающихся навыков иноязычного общения в деловой, профессиональной и научных сферах и ситуациях. Также оно предполагает овладение обучающимися знаний о культуре, традициях и страноведении стран изучаемого языка.

Изучение иностранного языка как предмета, сопровождающего и дополняющего профессионального образования и повышение квалификации студентов в настоящее время является одной из первоочередных задач высшего профессионального образования.

Направленность обучения, в свою очередь, требует соответствия учебных материалов и других средств обучения последним достижениям в той или иной сфере профессиональной деятельности, научным и техническим открытиям для непрерывного профессионального роста обучающихся не только в сфере изучения иностранных языков, но,

также в сфере основной профессиональной деятельности. Основными проблемами при изучении иностранных языков являются: 1) Недостаточное развитие коммуникативных навыков по основным видам речевой деятельности, а именно: чтение, письмо, аудирование, устная речь. Результатом овладения навыками чтения должны являться овладение чтением публикаций любых художественно-публицистических жанров, в частности, литературы по специальности. Для решения данной проблемы необходимо применять как можно большее количество неадаптированного учебного материала, а именно научные статьи и статьи профессиональной направленности из аутентичных источников (средства массовой информации, Интернет издания). Результатом овладения навыками письма должно являться умение реферирования изложения прочитанного, умение составления аннотации, написание деловых писем, претензий, запросов, патентов, оформление договоров и т.д. В технических ВУЗах обучающиеся должны владеть навыками технического перевода и чтения технической литературы по специальности. Решить данную проблему, по моему мнению, возможно только при регулярных занятиях данными видами работ в аудитории.

Овладение навыками аудирования должно сформировать у обучающихся устойчивые навыки понимания устной речи собеседника на иностранном языке применительно к теме общения и ситуации, при которой данное общение происходит. Данная проблема может быть легко решена при регулярных занятиях в специально оборудованных кабинетах. Очень полезными могут быть встречи и общение с носителями языка. Данные встречи всегда, как правило, интересны студентам в силу своей для них необычности. Встречи же и беседы с носителями языка, в свою очередь, очень полезны для повышения мотивации обучающихся, повышения их уровня самооценки и преодоления так называемого «языкового барьера». Результатом овладения навыками устной речи должно являться успешное овладение навыками диалогической и монологической речи. Овладение навыками монологической речи предполагает умение обучающегося выступать с докладом, сообщением, а также отстаивать свою точку зрения в различных дискуссиях. Навыки же диалогической речи обязательно пригодятся обучающимся при ведении беседы на различные темы, и обмениваться информацией профессионального характера. Решить данную проблему можно также при помощи вышеперечисленных способов.

2) Недостаточное овладение определенными языковыми структурами. В их числе могут быть фонетические явления, правила чтения и произношения букв и звуков, грамматические структуры, лексические единицы, правила словообразования и т.д. Решением данной проблемы

могут быть только регулярные аудиторные занятия с преподавателем, причем, все аспекты занятий должны быть взаимосвязаны. Так, при чтении и переводе специальной литературы преподавателю следует обязательно уделять внимание «проблемным» аспектам и тщательно их прорабатывать, не забывая регулярно возвращаться к данным аспектам.

3) Недостаточные знания о культуре и традициях стран изучаемого языка. Данная проблема очень актуальна в условиях современной межкультурной коммуникации. Решить данную проблему, на мой взгляд, не составит труда, потому что, уделив несколько минут на занятии рассказу о каком-нибудь социокультурном аспекте страны изучаемого языка, факте из истории или интересном событии не только «оживят» атмосферу на занятии, но вызовут непреходящий интерес у обучающихся и повысят их мотивацию к изучению иностранного языка.

4) Недостаточная мотивация обучающихся. Данная проблема уходит корнями в начальную и среднюю школу. Частая смена учителей, их недостаточный профессиональный уровень, несформированность учебной деятельности, низкий уровень знаний учащихся и т.д. Причин снижения или отсутствия мотивации много. Ведь если не получается, то и неинтересно и не нужно. Решить данную проблему, хотя бы частично, на мой взгляд, можно, рассказывая студентам о перспективах их работы или дальнейшей научной деятельности. Можно устраивать встречи с успешными выпускниками вуза, которые могли бы рассказать студентам о важности изучения иностранного языка. Также могут помочь различные совместные учебные зарубежные программы и проекты. Возможность участия в них активно стимулирует студентов к изучению иностранных языков.

5) Необходимость реформирования методики преподавания иностранного языка на всех уровнях обучения. Не секрет, что жизнь современного человека тесно связана с мультимедийными технологиями. Современные дети живут в мире визуализации. Они мало читают книг, не смотрят телевизор и 90% информации получают в Интернете. Причем, именно при помощи визуальной информации. На мой взгляд, методика преподавания иностранного языка в школе должна претерпеть изменения. Пока этого не произойдет, уровень мотивации к изучению иностранного языка современных школьников, а, впоследствии, и студентов, будет неукоснительно снижаться с каждым годом.

6) Интернет. Данный аспект нельзя однозначно назвать проблемой. Использование интернета двойственно влияет на изучение ино-

странного языка. С одной стороны - это прекраснейший источник практически любой информации. Там можно читать и общаться с носителями языка. Но с другой стороны, интернет, а точнее, системы, использующие машинные переводы и сайты с готовыми домашними заданиями и переводами являются постоянным источником «соблазна» для недостаточно мотивированных студентов. Запретить интернет не получится. Поэтому студентов нужно правильно мотивировать и использовать инновационные системы обучения, основанные на использовании мультимедийных источников и интернета. Сейчас существуют различные интернет - приложения, которые позволяют изучать новую лексику и общаться совершенно.

Согласно ФГОС, владение иностранным языком является неотъемлемой частью профессиональной подготовки всех специалистов в вузе, курс иностранного языка является многоуровневым и разрабатывается в контексте непрерывного образования, изучение иностранного языка строится на междисциплинарной интегративной основе, обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов. Для достижения целей ФГОС должна быть решена значительная часть вышеуказанных проблем.

Главной и конечной целью профессионального образования является обеспечение владения иностранным языком студентами неязыковых ВУЗов, основанное и тесно связанное с их профессиональной деятельностью, а также его интеграция с узкопрофессиональными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности.

THE PROBLEMS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AS A SUBJECT THAT ACCOMPANIES AND COMPLEMENTS VOCATIONAL EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALISTS

K.A. Melnikova

*Yaroslavl State Technical University,
Yaroslavl, Russia*

This article examines the problems of teaching a foreign language as an object that accompanies and complements vocational education and professional development of students and specialists in non-philology.

Key words: non-philology experts, FSBS, reading, listening, speaking, writing.

УДК 81

**МИФОПОЭТИЧЕСКАЯ ОБРАЗНОСТЬ КАК АСПЕКТ
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ
РУССКОЙ ПОЭЗИИ XX ВЕКА)**

Е.В. Михалёва, И.И. Тюрина

*ФГБОУ ВО «Томский государственный архитектурно-строительный университет»
г. Томск, Россия*

В статье рассматривается возможность обучения русскому языку как иностранному на продвинутом этапе посредством анализа мифопоэтики произведений русской литературы.

Ключевые слова: лингвокультурология, мифопоэтика, русский язык как иностранный, концепт, концептосфера, Ахмадулина, лирика

Лингвокультурологическое направление в обучении русскому языку как иностранному – хорошо зарекомендовавший себя подход в методике преподавания. Как известно, он основан на положении теории межкультурной коммуникации, согласно которой в процессе обучения на первый план выступают национальные концепты инокультуры, тогда как привычное, традиционное изучение фонетических, лексико-грамматических и прочих систем языка происходит в «параллель» [1].

Сегодня очевидно: обучение языку не может быть эффективным без осознания обучающимися культурной специфики образа мира народа – носителя изучаемого языка. «Перед иностранным студентом стоит важнейшая задача – постоянно развивать себя как личность с познающим сознанием. Важно также, чтобы процесс этот двигался не столько в сторону усвоения и использования прежних значений, сколько в сторону расширения, развития, «прочтения» текста чужой культуры. Без этой деятельности невозможно, по словам А.Н. Леонтьева, ни открытие «значения для меня», ни выражение открытого <...>» [2, с.127] .

Актуальность культуроцентричных методик обучения иностранным языкам определяется самим состоянием современного мира, в котором осмысление полифонизма культур и их существования в сложном соотношении и взаимодействии должно способствовать снятию барьеров в межкультурной коммуникации, а это – насущная необходимость современного миропорядка.

Таким образом, «национально - центричный» подход в обучении русскому языку как иностранному, включение в учебный процесс

национальной мифопоэтической, историко-культурной парадигмы позволяет выйти на мета-национальный уровень осмысления тех или иных концептов, и, как следствие, тех или иных языковых явлений.

В то же время не маловажно помнить, что у иностранца, как и у носителя языка, есть свои собственные знания национально-мифологических представлений о человеке и мире, существующих как элементы национальной мифологии. Так, М.М. Маковский в своем классическом труде «Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках. Образ мира и миры образов» выделил, например, несколько корневых значений мифологем «жизнь» и «смерть». При этом, согласно древнеиндийским мифологическим воззрениям «жизнь представляет собой цепь непрерывных перевоплощений», индонезийские же даяки «верят в то, что душа покойного попадает в иной мир, плывя на лодке по течению реки, впадающей в Дверь земли, за которой простирается потустороннее царство <...>» [3, с.156].

Сравнительно-сопоставительный анализ явлений «своей» и «чужой» культур ведет к большей включенности инофона в процесс обучения и, как следствие, к повышению интереса к русскому языку и культуре России и мотивации к их изучению. Полифонизм национальных образов мира (Г. Гачев), прежде всего, находит отражение в «культуромаркированных» единицах языка [4, с.3], каковыми являются концепты. Именно этим объясняется актуальность концепта в контексте обучения русскому языку как иностранному.

Анализ лексикографического материала, а также паремий и фразеологизмов русского языка позволил исследователям выявить следующие зоны концептов «жизнь» и «смерть»: жить значит существовать; жизнь - движение и время; жизнь – душа как бессмертная сущность; жизнь имплицитно включает такие образы как Путь, Вещь, Женщина-Созидательница; смерть – небытие; смерть – душа, перешедшая в инобытие; смерть имплицитно включает такие образы как Женщина – Разлучница, Женщина-Злодейка, Женщина – Избавительница [5] .

Как видим, мифологемы «жизнь» и «смерть» являются важнейшими в русской национальной картины мира, поскольку в их историческом развитии отразились и универсально-экзистенциальные, биологические, и эксклюзивно-национальные (морально-этические, духовно-нравственные, религиозные, социокультурные и проч.) представления о мире и человеке. При этом, еще раз подчеркнем: ««концепт» <...> принадлежит сфере индивидуального сознания и подсознания автора, «мифологема» же является общим понятием, соотносимым с творчеством многих художников» [6, с. 7] .

Изучение «мифопоэтических концептов» [6, с. 5] актуализирует в сознании инофона сложную систему архаично-мифологических представлений, носителем каковых он является, а также стимулирует его к непростой работе понимания, интерпретации инонациональной системы концептов и корреляции их с собственными концептами и национальными мифологемами, что, в конечном итоге, позволяет осмыслить эти мифологемы с позиции архетипического интернационального единства.

Представляется, что изучение художественных концептов логично проводить, изучая тексты, в которых эти концепты закреплены и вербализованы. О роли и месте художественного концепта в концептосфере русской культуры нам уже приходилось говорить [2; 7], здесь же акцентируем идею, согласно которой «индивидуально-авторский» компонент в семантическом поле художественного концепта по сравнению с «общекультурным» является доминирующим [8]. В литературных произведениях обучающийся русскому языку не столько обнаруживает концепт с его ядерным значением, сколько логические поля, которые тот или иной автор как носитель языка создаёт или воспроизводит. Поэзия при этом, отметим, является ярким примером того, как индивидуально-личностные особенности человека влияют на процесс продуцирования текста.

С этой точки зрения может быть показателен анализ мотива жизни и смерти в лирике Б.Ахмадулиной. При этом мы следуем логике мотививно-ассоциативного анализа важнейших концептов автора, представленных эксплицитно. В процессе работы с иностранцем на «продвинутом» этапе обучения анализ представленных в лирике Б.Ахмадулиной мифологем и воссоздание авторской концептосферы позволят решить, как минимум, две задачи: во-первых, наглядно продемонстрировать инофону, как национальная модель мира конструируется посредством сопряжения в речевой деятельности универсальных мифологических констант, с одной стороны, и индивидуально-личностных концептов, с другой; и, во-вторых, аргументировать необходимость ориентации в процессе как очной, так и заочной коммуникации на конкретную языковую личность – носителя языка, одновременно объекта и субъекта социокультурной жизни народа.

Начало 1980-х г.г. – тяжёлое время для Б. Ахмадулиной (утрата близких друзей, болезненное переживание ушедшей молодости). Именно к этому периоду жизни относится цикл стихотворений «Из больничной тетради» [9]. В лирике появляются горькие мысли о жестокости века, изменяется поэтика стихов: вместо открытых, мирных и беззаботных картин актуализируется тема смерти, болезни. Смерть

осмысляется автором как таинство, «которого все ожидают и пытаются постичь» [10, с. 190].

Тема жизни «по ту сторону» с её идеей бессмертия души человеческой [11, с. 215] не нова сама по себе, как не оригинально обращение Ахмадулиной и к архетипической оппозиции «жизнь-смерть». Однако некоторые аспекты поэтики «Больничной тетради», отдельных мотивов, тем, сюжетов в контексте их связи с мифологемами «жизнь» и «смерть» позволяют говорить об уникальности интерпретации Ахмадулиной этих древнейших концептов. Мифологема «жизнь» и «смерть» в цикле «Больничная тетрадь» реализуются в сложной контаминации мотивов времени, игры, творчества, болезни.

Актуализация в сознании героини событий прошлого и связанных с ним душевных переживаний – это не погружение в небытие, в смерть, но обогащение её сегодняшнего существования энергией прошлого. Творчество при этом осмысляется автором как некий игровой акт, поскольку погружает личность в некое противоположное повседневному существованию состояние. В логике Ахмадулиной, творение текста – это процесс создания иномирия, благодаря которому можно уйти из мира реального – в виртуальный. Важным здесь оказывается подлинность жизни в этой сверх-реальности: способность личности «уйти» в виртуальный мир – жизнеутверждающий акт бытия.

Если воспринимать творчество-игру как форму однозначного утверждения жизни, вступающей в непримиримую борьбу с небытием – Смертью, то следует прояснить, насколько подлинна жизнь, организованная игровым началом. Следует ли превращать своё существование в игру, пусть даже для того, чтобы противостоять смерти?

Б. Ахмадулина, как и многие художники слова, воспринимает творчество как некий духовный акт, не поддающийся рефлексии как таковой. Для того, чтобы понять глубинные процессы, происходящие в сознании творца, поэтесса предлагает погрузиться в некий транс-галлюцинаторное состояние, каковыми являются бред и бессонница, сопровождающие болезненное состояние героини.

Вообще, концепт «болезнь» теснейшим образом связан «с категориями экзистенциального порядка (такими как жизнь и смерть), <...> с широким кругом этических, нравственных и мировоззренческих представлений, которые характеризуются значительной лингвокультурологической спецификой. Тесная связь с категориями ментального, мировоззренческого порядка позволяет отнести концепт «болезнь» к ключевым концептам культуры, знание которых необходимо всем, изучающим русский язык и культуру с более широких антропологических позиций» [4].

Итак, лирическая героиня Б.Ахмадулиной стремится понять, возможно ли художнику слова преодолеть узкие пространственно-временные границы земного существования и обрести бессмертие в вечности. Так, например, оппозиция «прошлое-настоящее» является ведущей в стихотворении «Посвящение» [9, с. 230]. Пространство настоящего представлено образом больницы на Васильевском острове, в которой находится героиня. Физическое присутствие в пространстве больницы мыслится как вынужденное:

...Скажу заранее: в байковом наряде
Я приживусь к больничному двору..
[9, с. 231]

Форма слова «приживусь», означая умение приспособливаться к новым условиям, здесь воплощает идею игры с обстоятельствами жизни.

Лирическая героиня осознает себя в пространстве настоящего, реального времени:

... О, поводырь моей повадки робкой!
Как больно, что раздвоены мосты.
В ночи – пусть самой белой и короткой – вот я, и вот Нева, а где же ты?
Глаз, захворав, дичится и боится
Заплакать. Мост – раз-ъ-единён. Прощай.
На острове Васильевском больница
Сто лет стоит. Её сосед – причал...,
[9, с. 231]

однако образ «раз-ъ-единённого» - «разорванного» - разведённого моста символизирует не только внешнюю разъединённость болеющей героини и мира здоровых, но оформляет оппозицию «прошлое/настоящее». «Прикасаясь» к пространству больницы, героиня не воспринимает его как своё; скорее, больничное пространство для неё – условность настоящего. В результате болезненного расщепления сознания факторами дня сегодняшнего оказываются и образы прошлого – сирень, символизирующая прошлые отношения с возлюбленным Борисом, и «девочка румяная», олицетворяющая лирическую героиню.

Оригинальным мостом из настоящего в прошлое становится здесь образ тетради: творчество способствует фиксации картин прошлого в виде поэтических произведений.

Таким образом, прошлое, символом которого является тетрадь (творческое начало), и становится единственно значимым для лирической героини временем, пребывание в котором осознаётся как подлинное, истинное бытие, иначе – жизнь:

И никуда не выйду из тетради,
Которую тебе, мой друг, дарю...
[9, с. 231]

«Сегодняшний день», внешний по отношению к лирической героине мир, в свою очередь, тождествен небытию, так как существование в его пространстве уподобляется игре, которая, по мнению героини, олицетворяет не-подлинность, и, следовательно, может быть расценено как «умирание» её души.

По мысли Ахмадулиной, обращение к воспоминаниям способствует процессу творения в настоящем. Таким образом, игровое обращение в пространство прошлого собственной жизни, включающего не только биографические, но и культурно-исторические реалии типа «цветка» из «Цветка» А.С.Пушкина (ст. «Какому ни предамся краю...» [9, с. 243]), являются мощным фактором реанимации реальности настоящего.

Более того, именно и только таким образом возможно осуществление непрерывности процесса созидания, творения. Игра нивелирует трагедийность и объективной, и субъективной реальности, позволяет надеяться на торжество созидательной силы поэзии:

И рада я, что в стольких книгах
останутся мои цветы,
что я повинна только в играх,
что не черны мои черты, <...>
[9, с. 246]

Итак, лирическая героиня приходит к выводу: поэт посредством игры в творчество противостоит трагедийности жизни; его жизнь более «легка» и менее «греховна», чем живущего «всерьёз» по законам реального мира. Так возникает оппозиция «игра – серьёзность». При этом состояние игры интерпретируется Ахмадулиной как здоровое природное начало, в то время как «серьёзность» ассоциативно связывается с состоянием болезни (телесной и духовной) и греха.

Мотив бесконечной игры-творчества возникает в результате осознания героиней бессмертия самого процесса творения:

И рада я <...>
...что розу не отдавший вазе,
ещё не сущий аноним
продлит неутомимость связи
того цветка с цветком иным...
[9, с. 246]

Воспоминания, оживить которые способны произведения ушедших поэтов, становятся источником непрерывного творчества. Мир, рождённый игрой, в основе которой, как известно, лежит эмоциональный компонент (а именно он у Б.Ахмадулиной пробуждает образы прошлого), представляет собой сверхреальность, утверждающую созидание посредством тесного взаимодействия с естественным миром природы.

Представляется, что для Б.Ахмадулиной последнее является воплощением жизни в её первооснове.

Таким образом, оппозиция «игра-серьёзность» в контексте ахмадулинского цикла оказывается логически связанной с архитепической оппозицией «жизнь-смерть». Бинарные оппозиции «игра-серьёзность» и «жизнь-смерть» вступают в парадигмальные отношения: «игра – жизнь» и, соответственно, «серьёзность-смерть».

Итак, представленные поэтические произведения Б.Ахмадулиной – наглядный пример того, как концепт, восходящий в своём ядерном значении к народным архаико-мифологическим представлениям, «обрастая» новыми семантическими полями, получает индивидуально-авторскую интерпретацию.

Поэзия при этом – лишь наиболее яркий пример того, как в процессе речи языковая личность становится творцом «своего» концепта.

Список использованных источников.

1. Мощинская Н.В. Развитие лингвокультурологической компетенции инофона в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ)// Режим доступа: http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2010_02/14.pdf

2. Михалёва Е.В., Тюрина И.И. Изучение концептосферы русской культуры как фактор социокультурной адаптации иностранных студентов// Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2008. – № 1, ч. 1. – С. 126 – 130.

3. Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках. Образ мира и миры образов. – М., «Гуманитарный издательский центр Владос, 1996. - 416 с.

4. Некора Н.Е. Лингвокультурологический аспект концепта "болезнь" и его учет в обучении русскому языку американских студентов. – Дис. На соиск. уч. степени канд.пед.наук. – СПб. - 2007 г. – 216 с. //Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/lingvokulturologicheskii>

5. Хо Сон Тэ/ Концепты ЖИЗНЬ и СМЕРТЬ в русском языке :На материале фразеологизмов и паремий. – Дисс. на соиск. уч. степени канд.филол.наук . - М, 2001. // Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content>

6. Полтавец Е.Ю. Основные мифопоэтические концепты «ВОЙНА и МИР» Л.Н.Толстого в свете мотивного анализа. – Автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук. – М., 2006. // Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/osnovnye-mifopoeticheskie-kontsepty-voyny-i-mira>
7. Михалёва Е.В., Тюрина И.И. Новые подходы в преподавании русского языка как иностранного в профессиональной сфере общения гуманитарного профиля// Korean Journal of Russian Language and Literature. Seoul, Korea, 2008. – 16 с.
8. Лихачёв Д.С. Концептосфера русского языка// Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. М.: Academia, 1997.
9. Ахмадулина Б.А. Стихотворения. Эссе. – М.: «Издательство Астрель». – 2000. – 512 с.
10. Ерофеев Вик. «Новое и старое» (заметки о творчестве Б.Ахмадулиной)// Октябрь. – 1987. - №5. – С. 190 – 194.
11. Айзенштейн Е. «Я из людей и больно мне людское»// Звезда. – 1998. - №2. – С. 215 – 222.

**MYTHOPOETICAL IMAGE AS AN ASPECT OF
LINGUOCULTUROLOGICAL ANALYSIS IN TRAINING
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON MATERIALS OF
RUSSIAN POETRY OF 20th CENTURY)**

E.V. Mikhaleva, I.I. Tyurina

*FSBEI HE "Tomsk State University of Architecture and Building"
Tomsk, Russia*

The article considers the possibility of teaching Russian as a foreign language at an advanced stage by analyzing the mythopoetics of works of Russian literature.

Key words: linguoculturology, mythopoetics, Russian as a foreign language, concept, conceptual sphere, Ahmadulina, lyric poetry

УДК 811.113

**МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И СПОСОБЫ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ.**

Е.В. Ревина

*ФГБОУ ВПО «Самарский государственный технический университет»
г. Самара, Россия*

В статье рассматривается проблема межъязыковой интерференции, которая возникает при изучении немецкого языка как второго

иностранного языка. Автором рассматривается отрицательное и положительное влияние интерференции на изучение второго иностранного языка. Изложены способы интенсификации обучения второму иностранному языку при условии использования контрастивного подхода.

Ключевые слова: интерференция; второй иностранный язык; билингвальная личность; контрастивный подход.

Изменение политической и социально-экономической ситуации в нашей стране способствует изменениям в языковом образовании. Интеграция и интернационализация разных сфер человеческой жизнедеятельности, несомненно, обуславливают необходимость владения иностранным языком, расширяющим возможности самореализации человека.

Поэтому на современном этапе развития высшего образования иностранный язык является обязательным компонентом профессиональной подготовки. Но для полноценного участия в межкультурной коммуникации требуются знания ни одного иностранного языка, а двух и более.

В процессе изучения иностранного языка обучаемый подсознательно сопоставляет его с родным, выявляя сходство единиц в двух языках. Иногда такое сравнение оказывается полезным, так как позволяет быстрее усвоить (интернациональная лексика), но часто невольно возникающие аналогии оказываются ложными и приводят к нарушению норм и правил изучаемого языка, что обусловлено звуковыми, структурными и семантическими расхождениями между контактирующими языками.

Влияние на речь не сходных друг с другом языковых явлений называется интерференцией. В.Ю. Розенцвейг считает, что интерференция – это нарушение билингвами правил соотнесения контактирующих языков, которое проявляется в его речи в отклонении от нормы. [3]

Проблема языковой интерференции довольно сложна и ещё изучена не до конца. Её исследование представляется актуальным не только с позиции влияния этого явления на формирование билингвальной личности, но и с позиции плюролингвизма.

Из данной выше характеристики становится очевидным, что процесс освоения одного иностранного языка вдали от естественной иноязычной среды совсем нелёгкий и требует преодоления различных трудностей. Уменьшение и устранение языковой интерференции является одной из них.

Возникает вопрос об интерференции в условиях мультилингвального образования, где один иностранный язык может оказывать влияние на другой.

В данной работе мы и хотели бы рассмотреть проявление межъязыковой интерференции и трансференции (положительного влияния одного изучаемого языка на другой) на примере английского и немецкого языков, как наиболее востребованных на сегодняшний день в силу того, что сейчас чаще изучается английский, как международный язык общения, а второе место в мире по числу говорящих на нем людей (около 1 млрд.) занимает немецкий язык, который входит в десятку изучаемых языков мира.

По статистике, каждый год немецкий начинают изучать 15-18 миллионов человек.

Согласно методу, принятому в этнологии, состоящему в сравнении стандартизированного списка слов в разных языках и нахождении сходных среди них по написанию и по смыслу, было найдено, что английский язык имеет лексическое сходство с немецким 60%. [1]

Сходство между немецким и английским языками объясняется, прежде всего, принадлежностью к семье индоевропейских языков, более того, и немецкий и английский относятся к германской группе языков. Часто разница в написании и произношении слов не большая, и можно легко понять некоторые слова и фразы, не владея одним из этих языков: "unter dem Wasser" и "under the water", „der Mann” и „the man”, „das Kind” и „the child”.

Процесс переноса опыта изучения и полученных знаний первого иностранного языка на изучаемый второй иностранный язык охватывает все лингвистические уровни языка (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), мы же остановимся на некоторых из них.

Для носителя русского языка новым на занятиях по грамматике немецкого языка могли быть многие, изученные на немецком языке грамматические темы:

- различия между глаголами слабого и сильного спряжения: bring/brought/brought с bringen/brachte/gebracht);

- наличие глаголов с отделяемыми или дискретными компонентами, например mitmachen, fernsehen; look up, reel in;

- наличие артиклей и их классификация на определенный/неопределенный артикли: I have a book; Ich habe ein buch.

- морфологическое выражение степеней сравнения прилагательных (warm/warmer/warmest – warm/wärmer/am wärmsten).

Все названные пункты могут служить опорой при овладении немецким языком как вторым иностранным языком, особенно на начальном этапе обучения. Положительный перенос знаний, умений и навыков в область нового иностранного языка обеспечивает ускорение процесса его изучения и за счёт наличия большого потенциального словарного запаса (слова английского языка, имеющие сходство с немецким, прямые заимствования из английского языка, интернационализмы). Так, например, в обоих языках есть слова омонимы (mouse – Maus), слова омографы (warm – warm), похожие глаголы (to begin – beginnen).

Мы считаем, что студентам нужно давать возможности для трансференции (положительного переноса) знаний и умений с одного языка на другой. С целью сравнения нового иностранного языка с уже изучаемым. В этом случае обычно материал усваивается легко. Нужно обращать внимание студентов на сходство изучаемых иностранных языков при объяснении некоторых грамматических правил. Это позволяет преподавателю экономить время на уроках при введении нового материала, так как объяснений почти не требуется. Учащиеся привыкают самостоятельно мыслить, сравнивать, искать сходства, анализировать и применять это в качестве опоры; опираясь на сходство с первым иностранным языком – английским, они учатся находить опоры и в родном языке; например: das Plakat, der Westen, der Laborant, der Elektriker, der Biologe, der Reporter.

Контрастивный подход при обучении второму иностранному языку, который помогает студентам выявить как черты сходства, так и различия между тремя языками облегчает усвоение материала, и помогает, наоборот, выявить различия, чтобы избежать интерференции. Ярким примером межъязыковой интерференции может стать ошибочная фонетическая интерференция: Telefon в немецком языке отличается по произношению от англ. telephone /telifo:n/; Неправильное ударение часто является последствием интерференции: англ. technology и die Technologie, произношение суффиксов иностранного происхождения также зачастую сопровождается интерференцией: information – die Information. Рекомендуется поэтому в начале занятий поговорить с учащимися о различных образцах произношения и ударения в контрастивном ключе. Также целесообразно выполнение контрастивных фонетических упражнений, на которых ученики слушают словарные пары и помечают себе, какие пары слов произносятся одинаково или различно и формулируют соответствующие правила для фонетики немецких и английских словарных пар: alarm – der Alarm, motor – der Motor.

Таким образом, мы рекомендуем преподавать немецкий язык, как второй иностранный на основе принципа учёта знаний, умений и навыков в первом иностранном, а также в родном языках.

Следует помнить, что интерференцию легче предотвратить, поэтому в процессе изучения необходимо акцентировать внимание на сходстве и различиях двух языков. Это дает возможность учитывать тонкости употребления тех или иных слов, конструкций и правил.

Многие боятся, что если одновременно изучать два и более языков одновременно, то возникнет путаница. Однако это не так, синхронное изучение языков может быть очень полезным и давать отличные результаты, особенно если одновременно изучать такие языки, которые принадлежат к одной языковой группе.

В заключении хотелось бы отметить, что изучение второго иностранного языка пойдет быстрее и легче, если использовать контрастивный подход, помогающий выявить как черты сходства между языками, так и их различия. А это означает, что необходимо побуждать учащихся к сопоставлению языковых средств контактирующих языков во всех тех случаях, когда это поможет предотвратить интерференцию и осуществить положительный перенос.

Список использованных источников.

1. Baugh A. C., Cable T. A History of the English Language, 5th edition, Taylor & Francis, London, 1993. - 464 p.)
2. Желнова Е. С. Zwischensprachliche Interferenz beim Erlernen der zweiten Fremdsprache [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). – СПб.: СатисЪ, 2014. – С. 3-4.
3. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты. Л., 1972. – С. 28

INTERLINGUAL INTERFERENCE BY LEARNING SECOND LANGUAGE AND METHODS OF ITS OVERCOMING.

E.V. Revina

*FSBEI HPE „Samara State Technical University”,
Samara, Russia*

The paper deals with the problem of language interference which arises in learning second foreign language. Negative and positive effects of interference are considered by the author. Intensification strategies of teaching second language using a contrasting approach are presented.

Key words: interference; second language; bilingual person; contrastive analysis.

УДК 8.81-13

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ (LSP)

М. Санчес Торрес, М.Ю. Крупенкова

*Национальный исследовательский Томский государственный университет
г. Томск, Россия*

В данной работе рассмотрены основные методологические аспекты лингводидактического направления «язык для специальных целей» (Language for Specific Purposes), сокращенно – LSP, выявленные в результате анализа англоязычного направления «English for Specific Purposes» – ESP и франкоязычного «Français sur Objectifs Spécifiques» – FOS.

Ключевые слова: язык для специальных целей, LSP, ESP, FOS.

На сегодняшний день одним из наиболее актуальных направлений в сфере преподавания иностранного языка является специальное профессионально-ориентированное обучение. Профессионально-ориентированное обучение, которое сегодня требует иноязычных коммуникативных и экстралингвистических навыков базируется на крупном зарубежном направлении междисциплинарного обучения иностранным языкам LSP (Language for Specific Purposes). Данная тема не нова, однако цель данной работы заключается в обобщении и дополнении методологической базы LSP посредством анализа франкоязычного направления FOS (Français sur Objectifs Spécifiques).

Исследования ESP (English for Specific Purposes) стали проводиться в 1960-70-ые гг. английскими учеными (Ewer, Lattor, Swales, Selinker, Trimble, Hutchinson, Waters, и др.) [1, с. 7]. Франкоязычное направление FOS более полно оформилось только в 1990-ых гг. в рамках дисциплины «Французский язык как иностранный» (Ciq, Mangiante, Richer, Puren, и др.) параллельно с развитием коммуникативного подхода [2, с. 102]. Сопоставляя эти два лингводидактических направления, считаем необходимым обратиться к определениям, сформулированным основными теоретиками ESP и FOS.

ESP. Согласно Хатчинсону и Уотерсу «ESP следует должным образом рассматривать как подход, а не как продукт. ESP это подход, в котором все решения, касающиеся содержания и метода основаны на целях учащегося в процессе обучения» » [1, с. 19]. Маккей и Маунтфорд говорят о том, что «ESP обычно используется для определения преподавания английского языка для явно утилитарной цели» [3, с. 2],

т.е. английский в контексте определенных ситуаций, с которыми обучающиеся столкнутся в своей будущей профессии. Ричардс и Роджерс, упоминают о том, что обучение ESP обусловлено функциональным учетом потребностей обучающегося [4, с. 17]. Саррэ и Уайт предлагают следующую трактовку ESP : «Отрасль изучения английского языка, затрагивающая язык, речь и культуру англоязычных профессиональных сообществ и специализированных групп, а также изучение и преподавание данного предмета с дидактической точки зрения» [5, с. 3].

FOS. Жан-Пьер Кюк отмечает, что оформление FOS стало результатом поисков путей обучения иностранному языку для практических и профессиональных целей. Кроме того, FOS был создан с целью адаптировать преподавание французского не только у профессиональной (не учащейся) аудитории, но и в образовательной среде [6, с. 10, 109]. Некоторые общие принципы FOS обозначены Ж.-М. Манжъянтом [7, с. 85] и более полно представлены в одной из наших работ (Кузнецова, Крупенкова, 2017):

1. Определение конкретной цели обучения и анализ потребностей;
2. Краткосрочная подготовка, сосредоточение на определенных коммуникативных ситуациях;
3. Содержание дисциплины, связанное с конкретной сферой деятельности/областью знания не предполагает обязательного углубленного изучения со стороны преподавателя;
4. Постоянное взаимодействие между обучающимися в ходе занятия (коллективные работы, дискуссии, игры, и др.);
5. Рабочий материал разрабатывается преподавателем самостоятельно в зависимости от группы, что обусловлено разноспециальным учебным контентом, разнотипностью профессиональной информации, уровнем и характером группы;
6. Внешняя оценка деятельности (проводится внешними по отношению к университету организациями, например, оценивание посредством специальных экзаменов DELF/DALF, и др.).

Анализируя научную литературу, можно заметить, что ESP и FOS характеризуются различными исследователями по-разному: *как функциональная разновидность языка* – Дж. Трим, Т.Н. Хомутова (2007), и др.; *как подход* – Hutchinson, Waters (1987), Mangiante (2006), Bouchet (2012), Boukhannouche (2012), С.А. Шейпак (2013), и др.; *как лингводидактическое направление, ответвление / область «английского / французского языка как иностранного»* – Sagnier (2004), Richer (2008), Yanru (2008), Lojascono (2011), Zolana (2013), А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов (2015), и др.; *как дисциплина* – О.А. Заблоцкая, М.Г. Бондарев (2014).

Изучив данную проблему, мы пришли к выводу, что в рамках лингводидактики было бы правильнее определять LSP как частное лингводидактическое направление или специальную методику, поскольку большинство исследователей не рассматривают LSP как функциональную разновидность языка, изучая его в рамках лингводидактики, а не лингвистики. Определение LSP как методического подхода, по нашему мнению, не вполне правомерно, т.к. подход носит более универсальный характер и устанавливает общие принципы обучения, а специальная методика описывает более частные принципы и особенности, связанные с конкретным аспектом. Хотя ранее в одной из работ, FOS был определен нами как подход (2017).

Однако, как самостоятельное лингводидактическое направление LSP основано на целом комплексе методов и подходов к обучению иностранному языку, которые формируют его методологическую основу.

В одних из первых работ по ESP можно заметить, что значительное внимание отводится работе с текстом, его дискурсивному и структурному анализу (Hutchinson, Waters, 1987; Dudley-Evans, St. Johns, 1998, и др.). Согласно некоторым исследователям, развитие исследований LSP в англоязычной литературе свидетельствуют больше о прагматическом и описательном подходах к языкам специальности [8, с. 138,140; 5, с. 2], т.е. ESP более лингвистически направленно, что находит отражение в изучении структуры специального языка, речевых актов, направленном на формирование умений и навыков общения в профессиональной среде.

Однако, также можно заметить и изначальную ориентацию на личностно-ориентированный подход [1, с. 14], функциональный и коммуникативный подходы к преподаванию LSP [5, с. 2].

В 1980-ые гг. Ричард и Роджерс выделили два базовых метода – ситуационное преподавание языка и аудиолингвальный метод [4, с. 21]. В 1995 году Браун перечислил пять подходов, составляющих основу LSP: классический, грамматико-переводной, прямой, аудиолингвальный и коммуникативный подходы. Дадли Эванс и Сент-Джон (1998) выделили два основных подхода к обучению ESP, которые носят более инструментальный характер: тематические исследования и проектные работы (чтение специальных текстов, подготовка презентаций). А в 2016 году Браун добавляет к перечню выделенных им подходов когнитивный подход (что можно заметить и в других современных исследованиях по методике LSP) [9, с. 257].

Налан Кенни говорит о том, что конкретного общего подхода для ESP нет, но есть множество подходов, выбор которого остается за преподавателем, добавляя, что «Я не уверен, что мы могли бы перечислить подходы, которые использовались бы в обучении ESP, как это сделал

Браун. Я могу утверждать, что для ESP нет конкретного подхода, но есть адаптивные, как было упомянуто мной ранее» [9, с. 253, 257].

Более того, в 1990 года Робинсон отметил, что методология преподавания английского языка «English language teaching» – ELT и ESP мало отличается и невозможно сказать о заимствованиях методов и подходов, единственное, что отделяет ESP от ELT это то, что деятельность ESP реализуется в специализированной группе обучающихся и определяется целевыми потребностями обучающихся [9, с. 258]. Из этого мы можем заключить, что, во всяком случае, современное англоязычное представление транслирует нам методологический плюрализм в контексте данного обучения.

Во франкоязычных работах также нельзя установить какого-либо принципиального метода или подхода, однако можно заметить стремление к поиску единой устойчивой методологической основы и моделей обучения. Так, например, в одной из коллективных монографий, посвященной изучению FOS, C. Carras, J. Tolas, P. Kohler, E. Szilagyí, предлагают конкретную модель развития FOS в рамках дисциплины «Français Langue Etrangère» (Французский язык как иностранный), сокращенно – FLE, где также рассмотрены методологические основы других направлений в рамках FLE [10, с. 17-18]. Данная работа является одной из фундаментальных в изучении FOS. Ее авторами предложена следующая методологическая ориентация FOS: коммуникативный подход, личностно-ориентированный подход, дискурсивный подход и дискурс анализ, деятельностный подход. К специальной аудитории могут относиться профессионалы, студенты, исследователи.

Итак, мы видим, что авторы указывают общепедагогические подходы – личностно-ориентированный и деятельностный, и методические подходы – коммуникативный и дискурсивный. FOS, как правило, включает в себя определенный синтез подходов и методов, в рамках которых реализуется деятельность преподавателя. Конечно, это не значит, что из FOS исключаются другие подходы к обучению, в настоящее время в рамках FOS могут дополнительно использоваться, например, функциональный подход или аудиолингвальный метод.

Подходы вовсе не исключают друг друга, являясь дополнением, некоторые из них развивают предыдущие [11, с. 9]. Однако их синтез должен быть обоснован для того, чтобы они составляли цельную методологическую основу обучения.

Заметим также, что в LSP приоритет отдается активным (кейс-метод, метод проектов, ролевые игры, и др.) и интерактивным методам обучения (обсуждение, беседа, дебаты, дискуссии, и др.).

Одним из отличительных аспектов FOS от ESP является то, что методы, реализующиеся во Франции, прежде всего, предназначены для гетерогенной аудитории всех национальностей [12], разноуровневой по языку или профессии группы.

В заключение, необходимо подчеркнуть, что конкретного основного метода или подхода в ESP и FOS нет, хотя для франкоязычного направления, свойственна более устойчивая модель синтеза подходов и поддержание активных методов обучения. Таким образом, в LSP любой метод может быть выбран для обучения в соответствии с контекстом обучения, на основе анализа потребностей и индивидуальных способностей учащихся. Актуальной проблемой для исследователей LSP остается механизм интеграции различных методов, подходов и конкретных средств обучения в процесс преподавания в конкретных условиях.

Список использованных источников.

1. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes. A learning-centred approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 183 p.
2. Шейпак С.А. Французский язык для университетских целей (FOU) // Проблемы современного образования: эл. сборник, 2013. – № 6. – С. 97-107.
3. Mackay R, Mountford A. English for Specific Purposes: A case Study Approach. – London: Longman, 1978. – 227 p.
4. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – 171 p.
5. Sarré C., Whyte S. Introduction to new developments in ESP teaching and learning research [Электронный ресурс] // HAL. New developments in ESP teaching and learning research, 2017. – P. 1-12. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01657477> (Дата обращения: 29.04.2018).
6. Cuq J.P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International, 2003. – 304 p.
7. Mangiante J.-M. Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle: des outils pour concevoir des formations pour publics spécifiques // Le français de spécialité: enjeux culturels et linguistique. – Palaiseau, 2008. – P. 82-87.
8. Gajewska E. L'analyse du discours et l'enseignement des LE sur objectifs spécifiques // Romanica Cracoviensia, 2011. – Vol. 11. – P. 136-145.
9. Kenny N. Is there a specific method for teaching ESP ? // The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 2016. – Vol. 4. – № 2. – P. 253-260.
10. Carras C. Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue / Carras C., Tolas J., Kohler P., Szilagyi E. – Paris: CLE International, 2007. – 207 p.

11. Утехина А.Н. Межкультурная дидактика. – М.: ФЛИНТА, 2012. – 280 с.

12. Sagnier C. Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS; intérêt, usages, limites // Le Français dans le monde, 2004. – № spécial De la langue aux métiers. – P. 96-105.

SOME METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES (LSP)

M. Sanchez Torres, M.Yu. Krupenkova

*National Research Tomsk State University
Tomsk, Russia*

This article reflects the basic methodological aspects of the linguodidactical direction «Language for Specific Purposes», abbreviated as LSP, revealed through the analysis of the English direction «English for Specific Purposes» – ESP and the French direction «Français sur Objectifs Spécifiques» – FOS .

Keywords: language for specific purposes, LSP, ESP, FOS.

УДК 372.881.1

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ПСИХОСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

А.А. Скибинская

*Национальный исследовательский Томский государственный Университет
г. Томск, Россия*

Статья посвящена изучению влияния игровых технологий на психоэмоциональное состояние студентов неязыковых вузов на занятиях по иностранному языку, а также значению психосберегающих технологий в условиях интенсификации обучения и повышения требований к образовательным результатам. Особое внимание уделяется применению игровых технологий в качестве формы контроля и оценки знаний, умений и навыков студентов на уроке иностранных языков.

Ключевые слова: игровые технологии, психосберегающие технологии, обучающая игра, неязыковой вуз, иностранный язык в вузе, текущий контроль, итоговый контроль.

Одной из причин снижения учебной результативности и познавательной способности студента высшего образовательного учреждения

является психологическая и физическая перегруженность, связанная с повышением учебной нагрузки и индивидуальных требований к студенту. Интенсификация образовательного процесса как в аудиторном, так и в самостоятельном аспектах при неправильном распределении нагрузки приводит к переутомлению, нарушениям психического и физического здоровья, нервным стрессам. В связи с этим проблема сохранения психического и физического здоровья обучающихся в системе высшего образования становится особенно актуальным предметом научных поисков.

В исследовательское поле зрения попадают вопросы поиска психосберегающих технологий организации учебного процесса, которые направлены на создание комфортных условий обучения, достижение взаимопонимания между преподавателем и студентом и на предупреждение перегрузок и переутомления обучающихся. В комплекс психосберегающих технологий обучения иностранному языку входят деловые и ролевые игры, аудиовизуальная наглядность, музыка, компьютерное обеспечение, работа с проектами, социально-психологические тренинги [1].

Одной из наиболее трудоемких дисциплин в высшем образовательном учреждении является иностранный язык. За ограниченное количество времени (3 семестра) студент неязыкового факультета должен научиться не только свободно применять иностранный язык для работы в своей профессиональной сфере (иноязычная профессиональная компетенция), но и в полной мере сформировать коммуникативную и межкультурную компетенции. В связи с предъявляемыми требованиями многие студенты испытывают психологический дискомфорт при изучении иностранных языков, нередко перерастающий в психологический барьер. Психосберегающие технологии позволяют значительно уменьшить психическую нагрузку на студентов, активизировать их коммуникативно-познавательную деятельность.

Игра как вид активности и важный этап в развитии и обучении человека рассматривается в таких науках как культурология, психология, философия, и педагогика (Н.П. Аникеева, А.А. Анисимов, С.В. Арутюнян, Л.В. Выготский, О.С. Деркач, С.Т. Занько, А.В. Коньшева, В.В. Петрусинский, М.Ф. Стронин, Д.Б. Эльконин и др.). Обучающей игрой можно назвать вид игровой деятельности, помогающий преподавателю решать различные методические задачи, однако единой трактовки данного понятия не существует. Понятие «игровые педагогические технологии» включает большую группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр [2]. Любая педагогическая игра характеризуется учебно-познавательной

направленностью, ставит перед собой четкую цель обучения и подразумевает соответствующий педагогический результат.

Игровые технологии обучения как компонент психосберегающих технологий способствуют повышению мотивации обучающегося, развивают интерес к языку и его культуре, облегчают восприятие новой информации и систематизацию уже изученного материала, что в итоге минимизирует психологический дискомфорт при изучении иностранного языка. Деловые и ролевые игры обращаются к скрытому речевому потенциалу обучающегося, развивают его творческие, когнитивные и аналитические способности, не вызывая напряжения и перегруза от количества учебных задач.

Обучающая игра способствует коммуникации между ее участниками, что благоприятно влияет на рабочую атмосферу в коллективе и способствует улучшению отношений между обучающимися. Кроме того, процесс игры вызывает у участников положительные эмоции, превращает занятие или его часть в нестандартное событие, снимает психическое напряжение и физическую усталость.

Процесс интеракции в ходе деловой или ролевой игры на занятии иностранного языка приближен к ситуациям реального общения с принципом проблемности. Игра моделирует доброжелательное иноязычное пространство, позволяет погрузиться в процесс успешной коммуникации, что способствует возникновению чувства психологической защищенности, стабилизации личности, а также активизации речевой деятельности на иностранном языке и поисково-исследовательской функции в процессе решения игровой задачи.

Контроль и оценка качества обучения на разных этапах формирования специалиста создает наибольшие психологические трудности для обучающегося. С увеличением объема информации и постоянным усложнением требований к образовательным результатам традиционные методы осуществления контроля теряют свою актуальность. Контроль должен определять глубину усвоения дисциплины, объем изученного материала и целостность восприятия пройденного. Однако помимо этого каждая дисциплина выдвигает собственный комплекс требований и условий оценки сформированности различных компетенций. Для минимизации последствий переутомления и стресса, свойственных периоду экзаменационных испытаний, следует использовать ресурсы психосберегающих технологий.

Дисциплина Иностранный язык как объект методического моделирования является очень гибкой и открытой к изменениям и инновациям структурой. Современные образовательные технологии в сочета-

нии с разнообразными учебно-методическими, контрольно-измерительными и дополнительными материалами позволяют организовывать учебный процесс и процесс проверки и оценки отличным от традиционных форм обучения и контроля образом.

Обучающая игра, моделирующая проблемную ситуацию, которая требует разрешения, может использоваться в качестве формы текущего или итогового контроля. Она содержит в себе методы проверки знаний, умений и навыков, что позволяет полноценно оценить работу обучающихся. Текущий контроль, выполненный с помощью обучающей игры будет незаметным для студентов и существенно сэкономит учебное время. Применение игр для итогового контроля (экзамена, зачета) поможет осуществить гибкую обратную связь со студентами и ослабит внешнее давление на обучающихся, связанное с наиболее стрессовым и тревожным периодом в учебном процессе.

Стоит также отметить, что эффективность применения психосберегающих технологий существенно повышается при их комплексном и систематическом использовании. Таким образом, комплекс психосберегающих технологий представляет собой источник нераскрытых резервов организации учебного процесса и представляет практически неограниченные возможности для совместной творческой работы преподавателя и обучающихся. Качественное изменение методов и форм работы со студентами, пополнение и обновление учебно-методической базы и использование инновационных подходов позволяет быстрее активизировать механизмы речемыслительной деятельности и разнообразить процесс изучения иностранного языка.

Творческая атмосфера, комфортные условия учебной деятельности, положительные эмоции, как следствие использования психосберегающих технологий, снижают влияние негативного фона, который является последствием перегрузок, а также благотворно влияют на познавательные и творческие способности студентов, развиваемые в ходе самостоятельной и групповой работы.

Список использованных источников.

1. Стародубцева Е.А. Психосберегающие технологии обучения иностранному языку в языковом вузе: на материале преподавания английского языка: Автореф. дис...канд.пед.наук. -М., 2007. - 10 с.
2. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. - М.: Народное образование, 2005. - Т.1. - 128 с.

GAME TECHNOLOGIES FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES AS AN ELEMENT OF PSYCHOKEEPING TECHNOLOGIES

A.A. Skibinskaya

*National Research Tomsk State University
Tomsk, Russia*

The paper is devoted to the influence of game technologies on the psychoemotional state of non-linguistic universities students during foreign language lessons as well as on the importance of psychokeeping technologies in the context of training intensification and requirements' raising for the educational results. Particular attention is paid to the use of game technology as a form of monitoring and evaluation students' skills during foreign language lessons.

Keywords: game technologies, psychokeeping technologies, teaching game, non-linguistic universities, foreign language in the university, current control, final control.

УДК 81

ПАРАМЕТРЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ ЯЗЫКОВОГО СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ

Т.В. Устинова

*ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия*

Статья посвящена проблеме обоснования моделирования сложных процессов смысловой интерпретации высказываний на естественном языке в процессе коммуникации. В работе обобщаются и кратко характеризуются базовые параметры сложно организованного взаимодействия языка и мышления, учет которых необходим для построения когнитивно-семантических моделей смыслообразования.

Ключевые слова: язык, мышление, смыслообразование, теории конструирования, ментальная репрезентация

Моделирование процессов лингвистически опосредованного смыслообразования является актуальной задачей когнитивной лингвистики. Когнитивная лингвистика базируется на фундаментальном принципе, утверждающем, что смысл слова (словосочетания, выражения, высказывания, текста) в реальной коммуникации динамически

формируется относительно структур знаний, мнений и опыта индивида. Описание особенностей взаимодействия языка и мышления положено в основу целого ряда современных когнитивно-ориентированных теорий и моделей смыслообразования (theories and models of meaning construction), в которых языковые единицы рассматриваются как стимулы (prompts), задающие диапазон возможностей для ментального конструирования: теория концептуальной интеграции [Fauconnier, Turner 2002 и др.], теория лексических концептов и когнитивных моделей [Evans 2009 и др.], динамическая модель значения [Kecskes 2003 и др.], лексическая конструктивная модель [Ruiz de Mendoza, Mairal 2008]) и др.

По нашему мнению, лингвокогнитивное моделирование процессов смыслообразования должно учитывать ряд фундаментальных особенностей устройства и функционирования концептуальной и языковой систем репрезентирования в человеческом сознании. Обобщим базовые параметры сложно организованного взаимодействия языка и мышления, учет которых необходим для научного описания и моделирования процессов языкового смыслообразования.

1. Специфика организации структур знания/опыта в человеческом сознании

Человеческая познавательная деятельность определяется рядом фундаментальных когнитивных процессов, обеспечивающих формирование и перестройку структур знаний и опыта. К таким процессам относят, например, закрепление и рутинизацию когнитивных событий, их активацию и координацию для построения комплексных событий, сравнение событий, селекцию событий и абстрагирование от конкретных событий, результатом чего становится их схематизация и/или спецификация [Langacker 1987: 100–132]. Такое понимание базовых когнитивных процессов представляет собой воплощение синтетической концепции категоризации, вобравшей в себя понятия категоризации по схеме и категоризации по прототипу.

2. Учет динамического характера оперирования структурами знания/опыта

В результате категоризации структуры знания/опыта приобретают гибко-структурированный вид и хранятся в сознании в виде плотно организованных сетей, активация и реструктурирование определенных областей которых обеспечивает динамическую концептуализацию действительности в определенной жизненной ситуации. В локальных условиях осмысления объекта действительности или в условиях коммуникации происходит динамическая сборка актуального «комплекта» концептуального содержания, необходимого для смыслообразования.

На сегодняшнем этапе развития когнитивной лингвистики наблюдается разнообразие подходов к описанию природы динамического конструирования смыслов (не обязательно лингвистически опосредованных). Одно из понятий, активно подвергающееся операционализации в когнитивной семантике, – «ментальное пространство», т. е. «небольшой концептуальный набор (packet), конструируемый с целью локального понимания и выполнения действия в процессе того, как мы размышляем и говорим» [Fauconnier, Turner 2002: 40]. Ментальные пространства состоят из определенных концептуальных элементов и структурируются фреймами и когнитивными моделями; базовая ментальная операция взаимодействия ментальных пространств – концептуальная интеграция (блендинг) [Fauconnier, Turner 2002]. Конструирование ментальных пространств-блендов предполагает объединение элементов многочисленных входных пространств для получения эмерджентной структуры-новообразования [Fauconnier, Turner 2002].

3. Посредническая роль естественного языка в конструировании представлений о действительности

Естественный язык потенциально может обеспечить различные способы концептуализации ситуаций (их участников, составляющих элементов и отношений между ними) и различные варианты дискурсивной реализации этих концептуализаций.

Отношения между концептуализатором (субъектом концептуализации) и объектом концептуализации динамически конструируются в определенной дискурсивной ситуации с учетом особенностей (1) устройства системы данного языка как таковой и (2) речевой реализации этой системы в данной дискурсивной ситуации в частности. Согласно теориям конструирования [Langacker 1991; Talmy 2000; Croft, Cruse 2004], высокой степенью языковой обусловленности отличаются такие операции конструирования, как профилирование внимания (установление отношений “figure – ground” [Talmy 2000] или “profile – base” [Langacker 1991]), когнитивное разрешение, или детализации когнитивной сцены, выделенность и перспективизация, установление причинно-следственных отношений, субъективизация, темпоральное измерение.

4. Диалектика взаимоотношений языкового и неязыкового знания в уникальном сознании индивида

Языковые единицы обеспечивают доступ к определенным областям концептуальной системы знаний («активируют» эти области) [Fauconnier, Turner 2002; Evans 2009 и др.]. В человеческом сознании функционируют два типа символической референции: отнесенность к объектам действительности (a word-to-world reference) и отнесенность

знаков друг к другу (a word-to-word reference) [Evans 2016: 7–10]. Установление смысла высказывания в реальной ситуации интерпретирования происходит в результате взаимодействия концептуальной и языковой систем человеческого сознания, при этом значение слова является «интерфейсом» между двумя системами. Оно является не суммой наиболее важных признаков определенной категории, но «резюме» наиболее регулярных, типичных, частых случаев словоупотребления [Kecskes 2003].

Описание лексического значения слова как явления языковой компетенции индивида необходимо вести с позиции «операционалистского подхода», рассматривающего процессы речевой деятельности как многофункциональные познавательные процессы. При этом необходим учет «интерфейсной природы» слова (слова как проводника, обеспечивающего доступ к перцептивно-когнитивно-аффективной базе знаний человека [Залевская 2014]) и индивидуально-личностной специфики (уникальности) семантики слова как «достояния» индивида [Залевская 2014].

5. Неоднородность и выделенность языкового знания

В процессе лингвокогнитивной обработки смысла слова коммуниканты (и производитель речи, и воспринимающий речь) опираются на наиболее доступные, отмеченные языковые знания в рамках своих личных контекстов [Kecskes 2003]. Гипотеза градуированной выделенности (отмеченности) (Graded Salience Hypothesis) [Giora 2003] гласит, что влияние контекста в процессе смыслообразования лимитировано степенью дискурсивной и когнитивной отмеченности лексико-семантических вариантов слова в сознании носителя языка: в процессе интерпретации, независимо от контекста, наиболее отмеченное значение единицы в сознании реципиента будет автоматически активироваться в первую очередь [Giora 2003].

Наиболее отмеченное значение, в понимании Р. Гиоры, это далеко не всегда буквальное значение: высокая степень отмеченности определяется высокой частотностью употребления единицы, конвенциональностью (распространенностью в узусе) этого значения, широкой известностью лично для данного говорящего/слушающего, прототипичностью значения и многократностью употребления единицы в этом значении в данном дискурсивном отрезке [Giora 2003].

Таким образом, моделирование лингвистически опосредованного смыслообразования должно учитывать специфику семантического функционирования двух неразрывных систем репрезентирования в человеческом сознании – концептуальной и языковой. В самом общем

виде модель смыслообразования должна представлять свойства и отношения моделируемого процесса с учетом взаимодействий между (1) языковой формой выражения, (2) динамической ментальной репрезентацией, находящейся в стадии активного формирования и реформирования в актуальном дискурсивном контексте, и (3) устойчивыми областями знания, хранящегося в долговременной памяти индивида в различных форматах.

Список использованных источников.

1. Залевская, А. А. Интерфейсная теория значения слова: психолингвистический подход / А. А. Залевская. – Лондон: IASHE, 2014. – 182 с.
2. Croft W. Cognitive Linguistics / W. Croft, D. A. Cruse. – Cambridge University Press, 2004. – 356 p.
3. Evans, V. How Words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models and Meaning Construction / V. Evans. – Oxford : Oxford University Press, 2009. – 396 p.
4. Evans, V. Design features for linguistically-mediated meaning construction: the relative roles of the linguistic and conceptual systems in subserving the ideational function of language / V. Evans // *Frontiers in Psychology*. – 2016. – Vol. 7, issue 156. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00156. – P. 1–12.
5. Giora, R. On Our Mind: Salience, Context and Figurative Language / R. Giora. – Oxford University Press, 2003. – 272 p.
6. Fauconnier, G. Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language / G. Fauconnier. – Cambridge, MA : MIT Press, 1985. – 190 p.
7. Fauconnier, G. The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities / G. Fauconnier, M. Turner. – New York : Basic Books, 2002. – 465 p.
8. Kecskes, I. A dynamic model of meaning / I. Kecskes // *Situation-Bound Utterances in L1 and L2*. – Berlin; New York : De Gruyter Mouton, 2003. – P. 31–50.
9. Langacker, R. W. Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I: Theoretical Prerequisites / R.W. Langacker. – Stanford, CA : Stanford University Press. 1987. – 540 p.
10. Langacker, R. W. Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application / R. W. Langacker. – Stanford, CA : Stanford University Press, 1991. – 516 p.
11. Ruiz de Mendoza, F. J. Levels of description and constraining factors in meaning construction: an introduction to the Lexical Constructional Model / F. J. Ruiz de Mendoza, R. Mairal // *Folia Linguistica*. – 2008. – Vol. 42, issue 2. – P. 355–400.
12. Talmy, L. Toward a Cognitive Semantics. Vol. 1: Concept structuring systems / L. Talmy. – Cambridge, Massachusetts : MIT Press, 2000. – 565 p.

PARAMETERS OF MODELING LINGUISTICALLY-MEDIATED MEANING CONSTRUCTION

T. V. Ustinova

*FSBEI HPE Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia*

The paper focuses on the problem of determining the profile design parameters for modeling the process of linguistically-mediated meaning construction. The paper summarizes and briefly characterizes the main features of language-cognition nexus, which are necessary to be taken into account while generating cognitive-semantic models of meaning construction.

Keywords: language, cognition, meaning construction, theories of construal, mental representation

УДК 811'25:32

К ВОПРОСУ О СИНТАКСИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЯХ В ПЕРЕВОДЕ

Г.А. Шушарина

*ФГБОУ ВО «Комсомольский-на-Амуре государственный университет»,
г. Комсомольск-на-Амуре, Россия*

В статье рассматриваются случаи использования переводческих синтаксических трансформаций. На примере перевода англоязычного текста металлургической тематики на русский язык продемонстрировано использование грамматических замен различного типа, синтаксическое уподобление, членение предложений.

Ключевые слова: переводческая трансформация, синтаксическая трансформация, грамматическая замена, членение предложения.

Актуальность настоящего исследования обусловлена растущей потребностью обмена научными разработками в технической сфере для ускорения научно-технического прогресса. *Объектом* исследования являются перевод специального текста металлургической тематики с английского языка на русский язык. *Предметом* исследования служат переводческие синтаксические трансформации.

Цель исследования заключается в выявлении различных типов синтаксических трансформаций при переводе специального текста с английского языка на русский язык. В качестве материала для анализа использовался текст «Creep behaviour of modified MAR-247 superalloy»

[4] и его перевод на русский язык, выполненный студенткой специальности Перевод и переводоведение Петренко О. М.

Согласно словарной статье, синтаксическая трансформация – преобразование грамматической структуры высказывания при постоянстве его лексического пополнения [2].

Н. К. Гарбовский относит к синтаксическим трансформациям изменения, которые «схема мысли», принятая автором оригинала, претерпевает в переводе [1, с. 205].

В.Н. Комиссаров среди синтаксических трансформаций выделяет синтаксическое уподобление, членение предложения, объединение предложений, грамматические замены (замена формы слова, замена части речи, замена члена предложения, замена типа предложения); лексико-грамматические (антонимический перевод, экспликация, компенсация) [3].

Статья «Creep behaviour of modified MAR-247 superalloy» представляет собой текст научно-технического стиля по металлургической тематике.

В соответствии с классификацией В. Н. Комиссарова в переводе данной статьи была выявлена такая синтаксическая переводческая трансформация как синтаксическое уподобление, т.е. способ перевода, при использовании которого синтаксическая структура оригинала преобразуется в аналогичную структуру на языке перевода. Например, *Introduction – Введение; Results and discussion – Результаты и обсуждение; Conclusions – Выводы.*

Кроме того, были обнаружены многократные грамматические замены. Грамматическая замена представляет собой способ перевода, при котором происходит преобразование грамматической единицы в тексте оригинала в единицу в тексте перевода с иным грамматическим значением. Замене может подвергаться грамматическая единица языка оригинала любого уровня: предложение определенного типа, член предложения, часть речи, словоформа. Например, замена формы слова: *Particularly important is to assess the durability of material in the short term creep test, as it provides information about the destruction processes under extreme operating conditions.* - При краткосрочных тестях на ползучесть особенно важно оценить прочность материала, так как это предоставляет информацию от разрушительных процессах в экстремальных условиях эксплуатации. В указанном примере при переводе произошла замена единственного числа (в оригинальном тексте) на множественное число этого же слова.

В предложении *Short term creep tests are also used in assessment of effectiveness of high temperature protective coatings.* - Краткосрочные

тесты на ползучесть также используются при оценке эффективности жаропрочного защитного покрытия наблюдается противоположное решение переводчика, в результате чего, множественное число имени существительного изменяется на единственное число.

Помимо замены формы слова применялся такой прием, как замена части речи: *Heat resistant nickel based alloys are main materials used in manufacturing of the responsible parts of aircraft engine turbines* - Жаропрочные сплавы на основе никеля – это основные материалы, используемые при производстве важных деталей турбин двигателей самолетов. В английском языке употребляется герундий, в переводе – имя существительное. Грамматическая замена части речи является очень распространенным видом грамматической замены в переводе с английского языка на русский язык.

В предложении *In case of the turbine blades, the good understanding of cracking in creep conditions allows for proper selection of materials, modification and heat treatment procedures and thus obtain optimal material characteristics such as microstructure and mechanical properties* словосочетание прилагательное + существительное меняется на наречие + глагол в переводе *В случае с лопастями турбин, хорошее понимание развития трещин в условиях ползучести позволяет правильно выбрать материалы, модификации и процедуры термообработки и таким образом получить оптимальные характеристики материала, например, микроструктуру и механические свойства.*

Примерами замены члена предложения могут служить следующие предложения: *This paper presents the analysis of creep behaviour of castings made of nickel superalloy MAR-247 obtained using various modification techniques and subjected to heat treatment* - *В этой статье представлен анализ ползучести отливок из суперсплава MAR-247 на основе никеля, полученных с помощью различных методов модификации и подвергнутых термообработке.* Если в оригинальном тексте мы определяем выделенные слова как подлежащее и дополнение, то в переводе они играют роль обстоятельства места и подлежащего.

Другой пример: *Moulds were prepared according to procedures of combined volume and surface modification with double filtration* - *Формы подготовили по технологии объединенной поверхностной и объемной модификации с двойной фильтрацией.* В указанных предложениях происходит замена английского подлежащего на русское дополнение.

В качестве примеров замены типа предложения выступают такие случаи: *Castings used in this study were made of MAR-247 scrap of chemical composition presented in TABLE 1 and were produced in two following*

experiments (Отливки, использованные в данном исследовании, были изготовлены из металлического лема MAR-247, химический состав которого представлен в таблице 1, и получены в результате двух следующих экспериментов); Modification mixture contained cobalt aluminate $CoAl_2O_4$ which gave it characteristically blue colour, hence the naming “blue” and “white” (Модифицирующая смесь содержала алюминат кобальта $CoAl_2O_4$, которая придала им характерный синий цвет, с чем и связаны наименования «синий» и «белый»); The cracks then propagated along the grain boundaries and finally caused rupture of the sample (Трещины затем распространились вдоль границ зерен и, в конечном итоге, они вызвали разрушение образца).

В следующих предложениях применялся прием членения предложения. Членение предложения – это способ перевода, при котором синтаксическая структура предложения на исходном языке преобразуется в две или более предикативные структуры переводящего языка, что приводит либо к преобразованию простого предложения в сложное, либо к преобразованию простого или сложного предложения в тексте оригинала в два или более самостоятельных предложения в тексте перевода: *Chemical composition analysis was carried out using energy-dispersive X-ray spectroscopy (EDX) and phase composition was identified by electron nanodiffraction. - Анализ химического состава провели с помощью энергодисперсионной рентгеновской спектроскопии (ЭРС). Фазовый состав определили с помощью электронной нанодиффракции.* В данном случае произошло преобразование английского сложного предложения в два русских простых предложения.

Таким образом, на примере перевода англоязычного специального текста продемонстрировано использование различных синтаксических трансформаций.

Список использованных источников.

1. Гарбовский, Н. К. Теория перевода / Н. К. Гарбовский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2007 – 486 с.
2. Нелюбин, Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – 8-е изд., стереотип. – М. : Флинта : Наука, 2016. – 320 с.
3. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – 2-е изд. – М. : Р. Валент, 2014 – 408 с.
4. Ciesla, M. Creep behaviour of modified MAR-247 superalloy / M. Ciesla, M. Manka, F. Binszyk, P. Gradon // Archives of Metallurgy and Materials. – 2016 – № 2. – С. 701–704.

ON THE ISSUE OF SYNTACTIC TRANSLATION TRANSFORMATIONS

G.A. Shusharina

*FSBEI HE «Komsomolsk-on-Amur state university»,
Komsomolsk-on-Amur, Russia*

The article focuses on syntactic translation transformations. The use of grammatical substitutions of various types, syntactic assimilation, and the division of sentences are demonstrated in the translation of the scientific text on metallurgical issues from English into Russian.

Keywords: translation transformation, syntactic transformation, grammatical substitution, division of sentences

СОДЕРЖАНИЕ

АРАБСКИЙ АКЦЕНТ В РУССКОМ ПРОИЗНОШЕНИИ С.С. Пашковская.....	3
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С.С. Богомолова	8
«ОРГАНИЧЕСКАЯ РЕЧЬ» СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ О.В. Бычихина, С.А. Быкова.....	11
РОЛЬ ТОПОНИМОВ В СОЗДАНИИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ФОНА В РОМАНЕ ГЛЕННА ПАТТЕРСОНА «THAT WHICH WAS» О.О. Кандрашкина.....	15
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЭТАПЕ ПОСТВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Л.Б. Коржева.....	20
ФОНЕТИЧЕСКИЙ КРИТЕРИЙ КАК ПРИЗНАК ЧАСТЕРЕЧНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ (В ДИАХРОННОМ ОПИСАНИИ) А.В. Малышева.....	26
ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ Н.А. Малышева.....	30
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В СТРАНЕ ПРЕБЫВАНИЯ Н.А. Малышева, А.В. Шевченко	34
КРОССВОРД КАК КОММУНИКАТИВНЫЙ АКТ: КОГНИТИВНАЯ И ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА О. А. Маркасова.....	38
ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ПРЕДМЕТУ, СОПРОВОЖДАЮЩЕМУ И ДОПОЛНЯЮЩЕМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ – НЕФИЛОЛОГОВ К.А. Мельникова	42
МИФОПОЭТИЧЕСКАЯ ОБРАЗНОСТЬ КАК АСПЕКТ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ ПОЭЗИИ XX ВЕКА) Е.В. Михалёва, И.И. Тюрина	46
МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И СПОСОБЫ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ Е.В. Ревина	53
НЕКОТОРЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ (LSP) М. Санчес Торрес, М.Ю. Крупенкова.....	58
ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ПСИХОСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ А.А. Скибинская.....	63
ПАРАМЕТРЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ ЯЗЫКОВОГО СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ Т.В. Устинова	67
К ВОПРОСУ О СИНТАКСИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЯХ В ПЕРЕВОДЕ Г.А. Шушарина.....	72

Актуальные проблемы теоретической
и прикладной лингвистики

V Всероссийская научно-практическая конференция.
Сборник статей.

**Сборник статей будет размещен в РИНЦ
(договор №760-03/2017К от 31.03.2017)**

Под редакцией *С.С. Пашковской, Г.В. Вишневской*
Ответственный за выпуск специалист по учебно-методиче-
ской работе МНИЦ *Е.А. Галиуллина*
Компьютерная верстка *А.А. Галиуллина*

Статьи публикуются в авторской редакции

Подписано в печать 28.06.18
Бумага ГознакPrint
Тираж 105 экз.

Формат 60×84 1/16
Уч.-изд. лист. 4,09
Заказ № 61

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

