МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Минский государственный лингвистический университет

М А Т Е Р И А Л Ы
ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И АСПИРАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

15–16 апреля 2021 года

В пяти частях

Часть пятая

Минск
МГЛУ
2021

УДК 800
ББК 81.2
М34

Редакционная коллегия: Н. Е. Лаптева (*ответственный редактор*), Л. А. Тарасевич (*зам. ответственного редактора*), Е. А. Булат, А. Н. Гордей, О. С. Горицкая, А. М. Дудина, Н. В. Копытко, А. Е. Крючкова, В. В. Леонтьева, М. И. Олейник, О. А. Полетаева, Т. Г. Попко, Т. В. Попова, Н. М. Токаревич

Материалы ежегодной научной конференции преподавателей
М34 и аспирантов университета, 15–16 апр. 2021 г. : в 5 ч. Ч. 5 / редкол.: Н. Е. Лаптева (отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2021. – 240 с.

ISBN 978-985-28-0088-4 (Ч. 5)
ISBN 978-985-28-0072-3

Пятая часть сборника включает материалы круглых столов «Создание дидактических электронных материалов для обучения взрослых иностранным языкам: практический аспект», «Русский язык: теория, функционирование, практика преподавания», «Лингвометодическое обеспечение преподавания специальных дисциплин», «Функционирование единиц французского языка: современные тенденции», «Лексические единицы французского языка в дискурсивном пространстве», «Востоковедение в белорусском образовательном пространстве», «Самостоятельная работа студентов по второму иностранному языку», «Человек и языки», «Современные тенденции в испанистике».

УДК 800
ББК 81.2

ISBN 978-985-28-0088-4 (Ч. 5)
ISBN 978-985-28-0002-0

© УО «Минский государственный лингвистический университет», 2021

Круглый стол
«СОЗДАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЭЛЕКТРОННЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ»

А. С. Головина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРОГРАММ И ПРИЛОЖЕНИЙ ПРИ ПЛАНИРОВАНИИ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ВО ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ

В условиях пандемии обучение онлайн становится все более популярным, а иногда и единственно возможным. Многие страны мира закрывали школы и университеты на более или менее долгий период. Согласно исследованиям «UNESCO» в разный период с осени 2019 г. по весну 2021 г. страны закрывали свои школы на период до 41 и более недель, а количество учеников школ, которых касались ограничения в обучении, достигло 85 % .

В условиях продолжающихся ограничений эксперты, в том числе доктор социологии интернета М. Климович, прогнозируют тенденцию резкого роста запросов на удаленное обучение на период до 2025 г.

Что касается университетов, то после падения доходов от студентов, приезжающих из других стран, большинство университетов, в том числе лидеры мировых рейтингов, разработали свои онлайн курсы. В соседних с Беларусью странах растет предложение на онлайн курсы повышения квалификации, а также на удаленное получение высшего образования в сфере гуманитарных наук. В «University of Silesia» ведется удаленное преподавание по 250 программам и на курсах постдипломного образования.

На основе материалов удаленного курса для подготовки учителей польского как иностранного языка «University of Silesia» предоставляются материалы, используемые при планировании практических занятий по обучению иностранным языкам:

- *Приложения для введения лексики:* Duolingo, Lingoplay, uTalk, Drops, LingQ, Mondly, Bubble;
- *Приложения для языковой разминки:* Tandem, HelloTalk, speaky.com, hinative.com, paltalk.com, easylanguageexchange.com, conversationexchange.com;
- *Приложение для создания тестов, квестов и заданий:* Kahoot.com, Quizziz, Online Quiz Creator, Globalquiz.org, Mentimeter, testportal.pl, lingdt.com, wordwall.com, edpuzzle.com, wheeldecide.com, lyricstraining.com;
- *Приложения и страницы для чтения:* Loloki, storybird.com;
- *Приложения, связанные с культурой:* ninateka.pl, Daily Art, Google Art and Culture;
- *Приложения для создания мультимедиа:* Puppetpals, Wittycomics.com, pixton.com, comixify.com, vyond.com;

- *Приложения для создания мультимедийных таблиц:* explaineverything.com, limnu.com, padlet.com, classroomscreen, wakelet;
- *Приложения для создания презентаций:* genial.ly, emaze.com, HaikuDeck.com.

Использование онлайн материалов позволяет разнообразить учебные занятия и служат повышению интереса студентов к изучаемому предмету, а также улучшают усвоение материала.

Т. Г. Дементьева

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО СТРАНОВЕДЕНИЮ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Современное состояние системы образования характеризуется поиском и утверждением новых подходов к обучению иностранным языкам, где на смену целям формирования навыков и умений, необходимых преимущественно для учебной коммуникации (созданию продукта – образцовой учебной речи на иностранном языке), приходит задача подготовки к реальному общению с представителями других культур в бытовой и профессиональной сфере. Собственно целью обучения иностранным языкам становится формирование языковой личности, обладающей способностью к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур. Только такая личность может обеспечить эффективное общение. Критерием эффективности непосредственного общения является его продуктивность, возможность достижения взаимовыгодных результатов. Условием достижения последних возможно лишь с учетом культурного компонента, который, в отличие от собственно лингвистического, у каждого из участников общения, принадлежащих к различным культурам, является своим.

Общение на иностранном языке является как межличностным, так и межкультурным. Однако потребность в межкультурной компетенции зависит от мотивации обучающихся, которая меняется в зависимости от уровня образования и возраста, предполагающих разный жизненный и профессиональный опыт. Наиболее мотивированы взрослые, для которых включение социокультурных знаний в обучение иностранному языку дает возможность снизить риск непонимания собеседников, принадлежащих разным культурам.

Лингвострановедческие знания, которыми овладевает взрослый обучающийся при изучении иностранных языков, обогащают его социокультурное видение мира (мировоззрение) и являются предпосылкой и гарантией его будущей успешной межкультурной коммуникации.

В качестве примера приведем опыт работы по теме «Регионы Франции» из раздела «Практикум по межкультурной коммуникации» образовательной программы «Лингвострановедение в обучении французскому языку (основ-

ной уровень, B1+)», реализуемой на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов ИПКиПК УО «Минский государственный лингвистический университет». Данная учебная программа предназначена для повышения квалификации руководящих работников и специалистов, владеющих французским языком на уровне B1 в соответствии с общеевропейской шкалой уровней владения иностранным языком, и рассчитана на 72 часа аудиторной работы. Целью образовательной программы является личностное развитие обучающихся как субъектов межкультурной коммуникации посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией, обеспечивающей социокультурно детерминированную и функционально адекватную реализацию межкультурной коммуникации.

Изучение ***лексического материала*** темы проходит с опорой на учебные материалы электронного учебного издания «Практикум по французскому языку «Регионы Франции», на диалоги и тексты аутентичного учебника французского языка «Страноведение в диалогах»; ***грамматического материала*** – с опорой на систему упражнений и диалоги электронного учебного издания «Регионы Франции»« и аутентичного учебника французского языка «Грамматика в диалогах».

Средства мультимедиа являются эффективным источником повышения качества обучения иностранному языку за счет яркости, выразительности и информационной насыщенности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и знакомящих со страной изучаемого языка.

Мультимедийный практикум по страноведению включает 8 разделов: Эльзас, Аквитания, Бургундия, Бретань, Нор Па-де-Кале, «Регионы Франции» Нормандия, Прованс, Долина Луары. В каждом из разделов представлены:

- текст, словарь и вопросы к тексту;
- упражнения, направленные на контроль понимания и закрепление лексического и грамматического материала, и ключи к ним;
- региональные выражения; фотографии, аудио- и видеоматериалы;
- дополнительные материалы по каждому разделу.

Слушатели узна́ют о географическом положении Франции, отправившись в путешествие по Франции и ее регионам, познакомятся с достопримечательностями и особенностями каждого региона.

Работа с практикумом проводится с целью:

- систематизации и закрепления полученных теоретических знаний и практических умений;
- углубления и расширения страноведческих знаний;
- закрепления грамматических навыков; развития познавательных способностей и активности обучающихся, их творческой инициативы и самостоятельности.

Главная цель практикума по французскому языку «Регионы Франции» – развитие иноязычной коммуникативной и социокультурной компетенций обучающихся, позволяющих использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения.

Изучение регионов может происходить в любом удобном для пользователя порядке, обучающийся может также сам выбирать стратегию перемещения внутри региона: от текста и лексики, либо от фотографий, песен с опорой на текст, либо от видео по достопримечательностям.

На изучение темы «Регионы Франции» образовательная программа «Лингвострановедение Франции» (основной уровень) предусматривает 12 ч аудиторного времени. В качестве примера приведем план учебного занятия по теме «Прованс».

Изучение темы начинается с *учебного материала* аутентичного учебника французского языка «Страноведение в диалогах» («Административная Франция»), с *просмотра карты* регионов Франции и *логотипа* Прованса. Слушателям предлагается *просмотр видеофильмов* о достопримечательностях данного региона. Далее знакомство с Провансом продолжается с опорой на *текст Практикума*. Комментарий и обсуждение текста сопровождается показом большого количества *фотографий*, которые помогают более эффективному восприятию и запоминанию учебного материала. Большой интерес вызывают *региональные выражения*, употребляемые жителями Прованса, и задания к ним.

Слушатели, осваивающие содержание данной учебной программы, должны владеть:

- умениями устного и письменного общения на французском языке;
- навыками интерпретации аутентичных текстов на французском языке для получения информации и совершенствования коммуникативной компетенции;
- стратегиями коммуникативного поведения, средствами и приемами речевого воздействия в различных ситуациях межкультурного общения.

Грамматические упражнения из Практикума и учебника «Грамматика в диалогах» ориентированы на:

- распознавание в аудиодиалогах, в учебных видеофильмах и текстах того или иного грамматического явления, на выделение его отличительных признаков;
- на употребление различных грамматических явлений, которое соответствовало бы грамматической норме французского языка.

Ролевая игра «В агентстве путешествий» проводится на завершающем этапе изучения данной темы. Участниками ролевой игры являются служащий агентства путешествий и клиент. Цель игры – убедить клиента совершить туристическую поездку в Прованс. Дидактическая ценность использования игровой деятельности взрослых обусловлена тем, что в игре сочетаются такие принципы оптимальной технологии обучения, как активность, динамичность, занимательность, коллективность, моделирование, проблемность, самостоятельность, обратная связь. Игра вовлекает ее участников в совместную коллективную деятельность, способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства, так как слушатели-участники игры должны взаимодействовать, точно учитывая реакции и помогая друг другу.

Содержание работы на заключительном этапе может включать также *беседу*, работу с *песнями* данного региона (например, с песней «Sur le pont d'Avignon»), просмотр *видеороликов* или итоговую *видеопрезентацию* слушателей по теме.

Информационно-коммуникационные технологии, современное электронное образование открывают обучающимся и их обучающим доступ к необычным источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы, дают совершенно новые, ранее неизвестные, возможности для творчества, а также для формирования и закрепления различных навыков, позволяют реализовать новейшие формы и методы обучения.

А. В. Дубасова

ЛАТЫШСКИЕ ТРАДИЦИИ И ПРАЗДНИКИ: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ

Под **электронными дидактическими материалами** стандартно понимаются документы, целенаправленно разработанные для использования в учебном процессе и построенные в соответствии с содержанием учебной программы. Такие материалы могут содержать изучаемое содержание (с использованием текста, графики, видео), тесты.

В соответствии с учебно-тематическим планом повышения квалификации руководящих работников и специалистов по программе «Латышский язык для специальных целей» (базовый уровень) нами были разработаны электронные дидактические материалы по теме «Праздники в Беларуси и в Латвии. Обычаи и традиции в Беларуси и Латвии. Религиозные праздники. Государственные праздники. Календарно-обрядовые и семейно-обрядовые действия».

Далее представлен пример педагогического сценария по подтеме «Латышские традиции и праздники».

Цель: представить латышские традиции и праздники.

Формируемые з н а н и я:

- обычаи и традиции Латвии, их связь с солнечным и земледельческим календарем;
- религиозные и государственные праздники Латвии, связанные с ними исторические события;
- поздравления с праздниками.

Закрепляемая г р а м м а т и к а:

- отглагольные существительные, обозначающие неограниченные во времени действия или состояния (на примере традиционных обрядовых действий);
- возвратные глаголы;
- повелительное наклонение глагола (на материале примет и пословиц, а также поздравлений);
- чтение календарных дат (на материале государственных праздников).

М а т е р и а л:

- загадки;
- пословицы и поговорки;
- перечень праздников;
- картинки, ассоциируемые с праздниками или обычаями;
- тексты по теме с заданиями к ним (поисковыми, грамматическими);
- аудиозаписи праздничных и обрядовых песен;
- диалоги по теме (в записях и в виде текстов);
- тематические видео.

З а д а н и я:

- разгадывание загадок (в качестве разминки);
- чтение поговорок и объяснение их на примере ситуаций из современной жизни;
- сопоставление праздников и обычаев с соответствующими картинками;
- заполнение календаря праздниками, чтение дат;
- прослушивание песен и сопоставление их с праздниками и обычаями;
- чтение и обсуждение текстов;
- прослушивание и чтение диалогов;
- составление собственных диалогов (поздравления; обсуждение выбора подарка);
- просмотр и обсуждение видео;
- дискуссии.

Данный сценарий рассчитан примерно на пять академических часов. Используемый материал разного типа (тексты, изображения, аудио, видео) призван в наглядной и интересной форме представить слушателям важную культурологическую и страноведческую информацию. В ходе выполнения заданий у слушателей развиваются монологическая и диалогическая речь, восприятие на слух, формируются и закрепляются лексико-грамматические навыки.

Е. А. Калашникова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ СЦЕНАРИЕВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СЛУШАТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО УРОВНЯ

Основная идея создания дидактических сценариев уроков по иностранному языку с применением электронных средств обучения состоит в ориентации на прогрессивные методы обучения, поэтому сценарий рассматривается как технология достижения цели обучения, т.е. повышение эффективности образовательного процесса. Применение сценарного подхода позволяет разрабатывать уроки, которые дают преподавателю возможность решать следующие з а д а ч и:

- прогнозирование и анализ изучения соответствующей темы;
- исследование эффективности и сравнение используемых средств обучения;
- выбор оптимального применения средств и методов обучения при изучении определенной темы.

При проектировании будущего занятия преподаватель должен продумать последовательность технологических операций, формы и способы подачи информации с помощью новых информационных технологий. Основной смысл сценарного планирования заключается в конструировании различных вариантов развития ситуаций, возникающих в ходе занятия.

Рассмотрим возможный дидактический сценарий занятия по теме „Perfekt» для слушателей среднего уровня.

Целями занятия являются:

- обобщение и систематизация знаний по теме «Perfekt»:
  - образование и употребление временной формы;
  - образование «Partizip II» основного глагола;
  - использование вспомогательных глаголов *haben* и *sein*;
- использование изучаемого материала для практических заданий.

Сначала осуществляется введение нового учебного материала в форме *мультимедийной презентации*, которую можно использовать как объяснительно иллюстративное средство обучения, основной функцией которого является организация усвоения учебной информации путем предоставления материала в наглядном виде, что дает наиболее его эффективное восприятие, усиливаемое благодаря визуальной памяти.

Рис 1. Слайд мультимедийной презентации

Для проверки понимания правила предлагается небольшой тест, созданный на сайте «LearningApps».

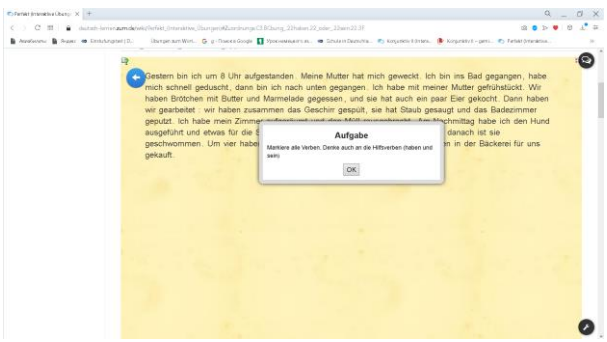
1. «Perfekt» является:
   - формой настоящего времени;
   - формой прошедшего времени;
   - формой будущего времени.
2. Формулу «Perfekt» можно представить так:
   - können+Partizip II;

- haben(sein)+Partizip II;
- werden+Partizip II.

3. Где в предложении стоит «Partizip II» в простом предложении?
   - на любом месте;
   - на последнем месте;
   - на первом месте.
4. «Partizip II» от глагола *erzählen*?
   - *erzählt*;
   - *geerzählt*;
   - *ergezählt*.
5. «Partizip II» слабых глаголов можно образовать путем добавления к основе:
   - приставки *ge-* и суффикса *-t*;
   - приставки *ge-* и суффикса *-en*;
   - приставки *vor-* и суффикса *-t*.
6. Какое из данных предложений составлено в Perfekt?
   - Ich habe getanzt;
   - Er turnt;
   - Wir werden malen.

«LearningApps» – это бесплатный сервис для создания обучающих игр и игровых упражнений. Достоинства данного ресурса заключаются в том, что сервис русифицирован, регистрация на сайте требуется только для создания собственных заданий, позволяет создать, используя шаблоны, понятный интерфейс, сервис полностью бесплатный.

На ***ориентировочно-подготовительном этапе*** происходит его тренировка за счет выполнение речевых действий по образцу в рамках аспектных аналитических упражнений на анализ языковых явлений и имитативных упражнений. Например: *Прочитайте текст и выделите все глаголы в «Perfekt»; По образцу нужно из предложенных предложений в прошедшем времени распознать инфинитивную форму.*



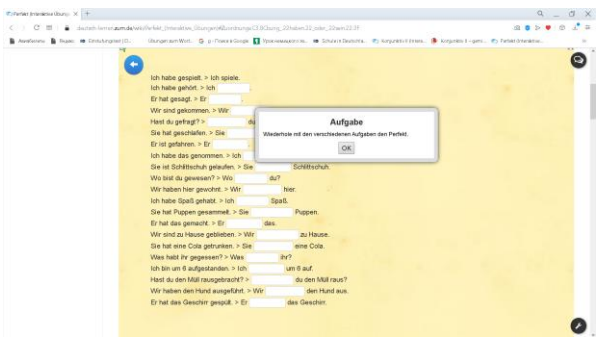
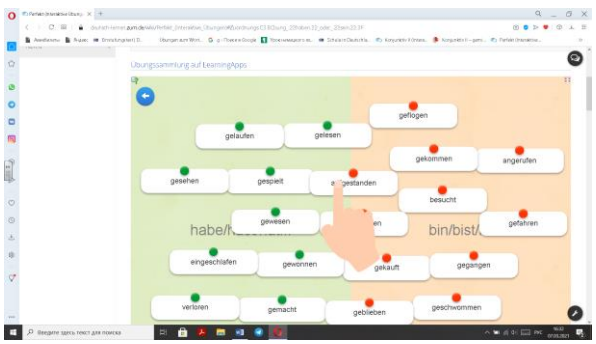


Рис 2, 3. Примеры заданий в системе «LearningApps»

На ***стереотипизирующе-ситуативном этапе*** учащиеся выполняют задания на автоматизацию языкового навыка путем многократного повторения по аналогии в рамках подстановочных, трансформационных упражнений: *Соотнесите глаголы с правильными вспомогательными глаголами; продолжите правильно вопросительные предложения; выполните упражнение «Scramble» (составление предложений и множества слов); образуйте правильно форму «Part.II»; заполните пропуски.*



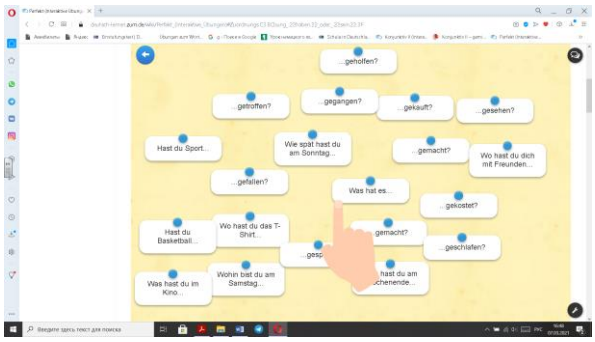


Рис 4, 5. Примеры заданий в системе «LearningApps»

В качестве практического применения предлагается прослушать диалог и выполнить задание и рассказать о себе.

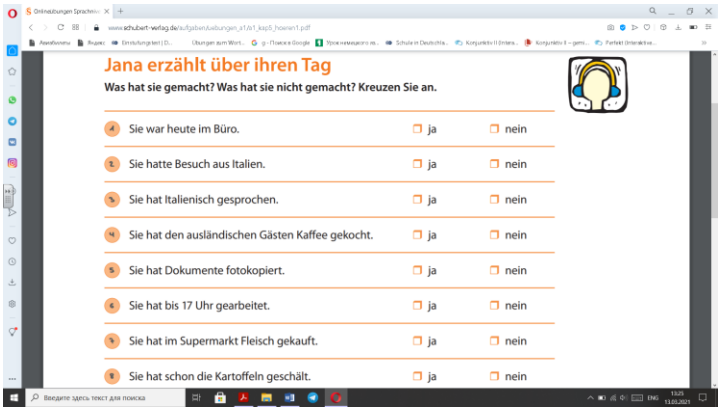


Рис 6. Пример задания на прослушивание

Большим достоинством таких упражнений является то, что осуществляется сразу контроль. Необходимо также отметить, что электронные средства позволяют значительно упростить и разнообразить процесс изучения иностранного языка. Кроме того, большое преимущество электронных образовательных ресурсов над остальными средствами обучения является способность представлять большие объемы информации в различных формах, возможность интерактивного диалога на занятиях, а также заинтересовать и замотивировать взрослых обучающихся, т.к. ЭОР делают представление материала более ярким и интересным, осуществляют наглядность.

Е. А. Михайленко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ «KAHOOT» ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

«Kahoot» – это веб-сервис, который позволяет облегчить и разнообразить образовательный процесс. Он разработан с учетом современных тенденций, имеет красочный дизайн и понятный интерфейс, что, несомненно, привлекает внимание студентов.

У сервиса есть несколько режимов работы, которые регулярно дополняются и обновляются, но в данной статье я хотела бы заострить внимание на основной функции работы с «Kahoot» – ***создании викторин***, интерактивных тестов в формате игры.

Особенность сервиса «Kahoot» заключается в том, что он позволяет не только создавать свои авторские викторины и тесты, но и использовать уже готовые. По моему мнению, это является огромным плюсом, так как преподаватель может изучить библиотеку готовых викторин, ознакомиться с их структурой, почерпнуть для себя что-то новое, а иногда и сэкономить свое время. Преподаватель должен понимать, что несмотря на то, что все тесты в сервисе разделены на категории, выбор подходящего все равно может занять какое-то время. Он должен убедиться, что выбранные им задания полностью соответствуют уровню подготовки студентов. Именно из-за того, что существующие на сервисе варианты викторин не всегда полностью соответствуют пройденному на занятиях материалу, преподавателю приходится ближе знакомиться с функцией создания своих тестов.

Процесс создания представляет собой достаточно простой алгоритм д е й с т в и й:

- Формулируется вопрос и 4 варианта ответа, только один из которых должен быть верным. Каждый вариант ответа помечен определкнным цветом и фигурой для большей наглядности: красный треугольник, жклтый круг, синий ромб и зеленый квадрат.
- Преподаватель также может выбрать время, отводимое на выполнение каждого задания (от 5 до 30 сек). За это время участники должны прочесть задание, варианты ответов и принять решение.
- При ответе нажимается иконка, соответствующая выбранному варианту ответа.
- После окончания отведенного времени сервис показывает промежуточные результаты: в первую очередь был ли данный вами ответ верный, а также общую таблицу, где указаны результаты всех участников викторины. Таким образом каждый видит какое количество баллов он набрал и на каком месте он сейчас находится.

Плюсом является то, что преподаватель в любой момент может сделать паузу и прокомментировать вопрос, если при ответе на него у обучающихся возникли трудности. В конце викторины, когда ответы на все вопросы уже

даны, сервис окончательно подсчитывает количество баллов у участников и определяет победителей. Элемент соперничества зачастую положительно влияет на ход игры.

Помимо составления теста, есть еще несколько нюансов, которые должен предусмотреть преподаватель:

- интерактивная доска или ноутбук;
- мобильные устройства с выходом в Интернет.

Для того, чтобы подключиться к игре каждый участник со своего устройства должен зайти на сайт *kahoot.it* и ввести код, который был сгенерирован при составлении викторины.

По-своему опыту хочу сказать, что игровая форма обучения интересна и полезна для обучающихся любых возрастов. Яркий интерфейс, наглядность, дух соперничества помогают стимулировать интерес к процессу обучения. Задача преподавателя – постараться не злоупотреблять такого рода сервисами на учебных занятиях.

«Kahoot» отлично подходит для промежуточной проверки знаний, закрепления материала, а также для знакомства с новой темой и инициирования дискуссий.

Т. П. Ольховская

ПОДКАСТИНГ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ ВО ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ

Процесс приобретения слушателями, изучающими испанский язык, опыта общения с иноязычной лингвокультурой требует создания ситуаций практического использования языка как инструмента межкультурного познания и взаимодействия. В связи с этим назрела объективная необходимость интегрировать информационные технологии в учебный процесс, что позволит вовлечь слушателей в ситуации межкультурной коммуникации. Интернет обладает богатыми ресурсами, такими, как веб-сайты, электронные энциклопедии, блоги, видеоконференции, форумы, подкасты. Применение подкастинга особенно уместно в сферах, где осуществляется передача информации голосом и в более широком смысле звуком вообще.

Подкастинг как актуальная Интернет-технология представляет собой синтез преимущества радио и интернета, а процесс создания аудио и видео файлов (подкастов) характеризуется, как правило, периодичностью издания. Использование ресурсов подкастинга в обучении языку позволяет более эффективно решать целый ряд дидактических з а д а ч:

- формировать и совершенствовать навыки чтения, используя материалы сети разной степени сложности;
- совершенствовать навыки аудирования на основе аутентичных звуковых текстов, а также текстов, подготовленных преподавателем;
- совершенствовать навыки говорения и письменной речи;

- пополнять словарный запас, как активный, так и пассивный, лексикой современного испанского языка;
- знакомить слушателей со страноведческими реалиями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов испаноязычных стран, особенности культуры и традиций;
- формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности на занятиях на основе систематического использования аутентичных материалов и соблюдения принципа связи с жизнью.

Тематика подкастов чрезвычайно разнообразна. Можно работать с актуальными новостями и нет необходимости записывать радио или телепередачу, чтобы прослушать ее многократно, ведь подкаст можно прокручивать неограниченное количество раз.

Образовательные подкасты по испанскому языку позволяют решить целый ряд методических задач, однако наиболее приемлемой и реалистичной задачей использования подкастов в учебных целях остается развитие рецептивных аудитивных навыков при работе с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом и умений понимания иноязычной речи на слух: отделять главное от второстепенного, определять тему сообщения, членить текст на смысловые куски, устанавливать логические связи, выделять главную мысль, воспринимать сообщения в определенном темпе, определенной длительности до конца, без пропусков.

Подкасты можно использовать как на аудиторном занятии, так и для самостоятельной работы.

В целом технология работы с подкастом совпадает с технологией работы над аудиотекстом и имеет четкую последовательность в действиях преподавателя и слушателей:

1) предварительный инструктаж и предварительное задание;
2) процесс восприятия и осмысления информации подкаста;
3) задания, контролирующие понимание услышанного текста.

Подкасты можно использовать следующим образом:

- прослушивание подкастов в качестве самостоятельного задания с последующим обсуждением на занятиях;
- прослушивание подкастов с предварительным ознакомлением с лексическими комментариями;
- прослушивание подкастов с транскрипцией;
- использование отдельных отрывков подкастов для диктанта или упражнений на словосочетания, грамматические правила и т.д.;
- прослушивание подкастов с замедленным темпом речи в группах, начинающих изучение языка;
- прослушивание подкастов, начитанных представителями разных испаноязычных стран для знакомства с особенностями языка в этих странах;
- запись слушателями подкастов на заданную тему.

Отличительная черта подкастинга это его динамический характер, периодичность и серийность. Практически все программы принципиально

бесплатны, помогают экономить время преподавателя на подготовку к занятиям, так как некоторые материалы уже содержат транскрипции, вопросы, задания, грамматические таблицы и т.д.

На занятиях по испанскому языку в зависимости от уровня группы мною постоянно используются следующие испаноязычные подкаст п л о щ а д к и:

- videoele.com;
- SGEL ELE Español para extranjeros (Diverso, Vitamina, Impresiones, NEEM);
- Habla con Ñ - Cultura para aprender español «Spanish Sitcom» (nivel a1, a2, b1);
- Centro de Lorca (El curso de español);
- BBC News Mundo;
- Español con Juan. Videos en español para aprender español;
- María Español;
- Tío Spanish: aprender español online;
- Use your Spanish. Aprende español con conversaciones de la vida diaria.

Принимая во внимание все вышесказанное, можно заключить, что подкаст как медианоситель информации является, наряду с другими ресурсами, неотъемлемым техническим средством обучения иностранному языку, позволяющим решать комплексные задачи иноязычного образования.

И. Г. Осмоловская

РАЗРАБОТКА ДИДАКТИЧЕСКОГО СЦЕНАРИЯ ЗАНЯТИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ТЕМЕ «КВАРТИРА»

В данной работе приводится пример дидактического сценария занятия по теме «Жилье» в рамках образовательной программы повышения квалификации «Немецкий язык для межкультурной коммуникации (базовый уровень)», 144 ч, вечерняя форма обучения. На освоение данной темы в учебно-тематическом плане заложено 10 ч, из них – 8 ч практических занятий и 2 часа в форме дискуссии или круглого стола.

Перед началом изложения представляется целесообразным определиться с терминологией, которая будет использоваться в изложении. Первый термин «**электронное обучение**». Как справедливо в своей статье отмечает Т. А. Воробьева, существует большое количество определений, которые делают акцент на разных аспектах электронного обучения, вот н е к о т о р ы е из них:

- «курсы, которые размещаются на сервере, подсоединенном к сети Интернет»;
- «приобретение знаний и навыков посредством использования информационных технологий, таких как программное обеспечение учебного курса через Интернет и Интранет»;

• «создание распределенного сообщества пользователей, ведущих общую виртуальную учебную деятельность» и др.

Определение термина, как явствуют приведенные примеры, может меняться, но несомненной составляющей определения остается использование электронных средств для коммуникации и обучения.

Глоссарий журнала «E-learning World», № 5–6 за 2004 г. предлагает следующую дефиницию: «Процесс формального и неформального обучения, учебные занятия и события, проводимые с использованием электронных средств информации (Интернет, Интранет, CD-ROM, видеозаписи, телевидение, мобильные телефоны, карманные персональные компьютеры и т.д.». Данный термин покрывает широкий спектр приложений и процессов и отличается доставкой контента через электронные носители. В такой работе под электронным обучением подразумевается совместная деятельность преподавателя и субъектов обучения, в ходе которой осуществляется развитие, образование и воспитание их личности посредством передачи знаний через электронные средства и компьютерные сети в любое время и в любом месте и формирование умений и навыков.

Второй не менее важный используемый термин – это «**дидактический сценарий**». Понятие ***сценарий*** обозначает фиксированную последовательность предполагаемых событий для достижения педагогических целей (А. С. Числова, 2008). Обучающие сценарии представляют собой программу, входящую в целостный процесс обучения иностранному языку. На их основе формируется и закрепляется коммуникативная компетенция в условиях, имитирующих реальную деятельность людей, приобретается опыт по овладению иностранным языком как средством общения с другими национальными культурами. Содержание сценариев максимально отражает естественный процесс общения в реальной жизни.

При разработке сценариев учитываются потребности во взаимодействии обучающихся друг с другом и используются различные методы и формы преподавания речевой деятельности (интервью, дискуссия, дебаты, ролевые игры, круглые столы). Еще одним важным условием эффективности использования сценариев является их *ситуативная обусловленность*. Такой подход в обучении позволяет подготовить обучающихся к реалии повседневной жизни и коммуникативному общению в иноязычной среде.

Как отмечают специалисты, методика подготовки и реализации сценарии сценария состоит из трех э т а п о в:

1. ***Подготовка***: Знакомство обучающихся с опорными словами для успешной реализации сценария; создание сценария, соответствующего уровню подготовки, речевым возможностям слушателей и их социально-культурным знаниям; объяснение и распределение ролей, тщательное ознакомление участников со сценарием, постановка задач.

2. ***Реализация***: Здесь очень важно создать и поддерживать положительную мотивацию, в процессе которой участники захотят активно участвовать в речевом общении; преподаватель также может участвовать и координировать деятельность слушателей.

3. ***Рефлексия***: обсуждение со слушателями впечатлений, успехов, трудностей, которые были отмечены во время реализации сценария.

Пример сценария из практики преподавания немецкого языка на базовом уровне обучения при освоении темы «Квартира».

Цель занятия: развитие речевых умений учащихся на продуктивном уровне с использованием языкового материала по теме «Квартира»:

- усвоение лексического материала по теме «Квартира» (наименование предметов мебели, виды домов и квартир) и грамматического материала (предлоги с дательным и винительным падежом);
- развитие коммуникативных навыков (в частности, поиск и прочтение объявлений о съеме жилья, поиск и выбор мебели, написание приглашений на новоселье), способности к выбору лексики и выражений, адекватных ситуации общения, развитие умений обходиться минимумом языковых и речевых средств для решения коммуникативной задачи;
- развитие воображения и абстрактного мышления;
- формирование интереса и мотивации к дальнейшему изучению иностранного языка;
- формирование потребности и способности к сотрудничеству и взаимопомощи при работе в паре и группе;
- воспитание уважительного отношения к культуре страны изучаемого языка.

Согласно сценарию пара (слушатель и слушательница из группы) собирается переезжать в Берлин и ищет подходящие ***варианты для аренды*** жилья. Для поиска им предлагаются следующие существующие сайты, на которых размещаются объявления:

- *immobilienscout24.de/Suche/de/berlin/berlin/wohnung-mieten;*
- *immowelt.de/suche/berlin/wohnungen/mieten;*
- *berlin.de/special/immobilien-und-wohnen.*

В качестве домашнего задания они отбирают по 5 объявлений для обсуждения. Ссылки на отобранные объявления для ознакомления для всех слушателей высылаются в групповой чат в любом оговоренном мессенджере.

На занятии проходит обсуждение достоинств и недостатков отобранных вариантов жилья исключительно на немецком языке, выбирается один, который удовлетворит обоих «квартиросъемщиков». В обсуждении участвуют также все слушатели группы, высказывая свои советы и рекомендации касательно цены, размера, расположения жилья и других критериев.

На следующем этапе участники обсуждают, какая ***мебель*** для каких комнат им необходима (цена, размер, цвет и другие критерии), если квартира сдается без мебели. Для поиска мебели по обозначенным параметрам предлагаются ссылки на сайты, которые специализируются на продаже мебели, например:

- *ikea.com/de/de;*
- *moebel.de;*
- *home24.de.*

В поиске желаемой мебели «помогает» вся группа.

Далее проходит «***меблировка***» нового жилья: дискуссия на тему, как расставить «приобретенную» мебель. При этом закрепляется лексическая тема «Названия предметов мебели» и «Наименование комнат в квартире», грамматическая тема «Предлоги, управляемые дательным и винительным падежами».

Дальнейшим этапом является написание ***приглашения на «новоселье»***. Текст приглашения пара может подготовить дома, может написать на занятии. «*Гости*» могут быть приглашены через электронную почту или через групповой чат. «*Приглашенные*», в свою очередь, должны ответить на приглашение (по электронной почте или в чат): поблагодарить за приглашение, назвать причины невозможности присутствия, выразить согласие на визит, поинтересоваться, что принести с собой.

На заключительной стадии проводится непосредственно само «***новоселье***», где «*хозяева*» принимают «*гостей*» и знакомят с «*квартирой*», «гости» высказывают свое мнение о квартире: что нравится, что можно было бы изменить. Здесь же можно провести и этап «***Рефлексии***» – обсудить со слушателями их впечатления от реализации сценария.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что ситуации и темы для использования сценарного подхода в изучении иностранного языка могут быть разные, в зависимости от степени подготовки обучающихся, но он оправдывает себя на любом уровне обучения, так как позволяет применить полученные знания на практике и овладеть речевыми навыками иностранного языка в общении. А использование электронных средств передачи информации (Интернет-сайты, мобильные телефоны, мобильные приложения, электронная почта и др.) максимально приближает смоделированную ситуацию к реалиям повседневной жизни.

Н. В. Писоцкая

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В современном мире каждый человек находится под воздействием очень интенсивного потока информации, в том числе и на иностранном языке. Значительную часть информации люди получают посредством информационно-коммуникационных технологий, которые пронизывают все сферы деятельности человека. от умения человека ориентироваться в информационных потоках как на родном, так и на иностранном языке зависит его успешность и конкурентоспособность как специалиста. Все это обусловливает становление иноязычной информационной компетенции как цели иноязычного образования и предопределяет поиск эффективного формирования и развития.

Количество пользователей Интернета неуклонно растет по всему миру. По данным «Digital Belarus» в январе 2021 г. в Беларуси уровень охвата интернет-пользователей составил 82,8 %, то есть 7,82 млн человек. В силу общедоступности и понятности использования неоспоримым является тот факт, что с каждым годом все больше людей используют социальные сети по личным и профессиональным причинам. Социальными сетями пользуются 3,5 млн человек.

Понятие социальной сети в области информационных технологий пока не имеет общепринятого определения. Существующие трактовки, как правило, высвечивают только одну или две характерных черты социальной сети.

Е. Бондаренко «**социальной сетью**» называет программное обеспечение в интернете, позволяющее пользователям создавать свои профили и связываться с другими участниками в виртуальном пространстве.

О. А. Клименко под социальной сетью понимает интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети.

М. Д. Бойд предлагает считать социальной сетью в Интернете платформу, онлайн-сервис или веб-сайт, предназначенный для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений между пользователями.

Мы полагаем, что социальную сеть можно определить как онлайн-платформу, которая используется для общения, знакомств, создания социальных отношений между людьми, которые имеют схожие интересы или офлайн-связи, а также для развлечения (музыка, фильмы) и работы.

Существует большое количество социальных сетей, которые можно определить в две группы на основании критерия доступа к ним:

1) общедоступные социальные сети, для которых не важны гендерные, национальные, профессиональные особенности участников. Примерами подобных сетей могут служить: ВКонтакте, Facebook, Instagram;

2) специальные сети, которые создаются для участников, объединенных по определенному признаку. Как правило, участниками таких сетей можно стать только по приглашению.

Наиболее массовый охват в Беларуси в 2021 г. имеет сеть ВКонтакте – 77 % пользователей, второе место занимает Instagram (65 %), третье место – Одноклассники (57 %).

В связи с развитием популярности социальных сетей и все более активным использованием информационно-коммуникационным средств считаем целесообразным привлечением социальных сетей к традиционному обучению иностранным языкам. Согласно В. В. Дегтяревой, социальные сети в образовательном контексте характеризуются нацеленностью на обучающегося, а также учат пользователей поиску необходимой информации и решению конкретных задач в обучении. Социальные сети актуализируют образовательные возможности, расширяя информационно-коммуникативную среду человека и обеспечивая разнообразии ресурсов, поддерживающих реализацию образовательных задач.

Вместе с тем автор подчеркивает необходимость проявлении осторожности использования Интернет-сервисов, так как пользователи не всегда бывают просоциально настроены, а информационный материал сетей может носить дискриминационный характер.

Привлекательность социальных сетей для пользователя определяется их сущностными характеристиками, создающими исключительно комфортные условия для общения:

- идентификация пользователя – возможность указать информацию о себе (школу, институт, дату рождения, любимые занятия, книги, кинофильмы, умения и т.п.) и получить аналогичную информацию о других пользователях (при этом уровень доступности личной информации может регулироваться);
- присутствие на сайте – возможность увидеть, кто в настоящее время находится на сайте; некоторые сервисы предоставляют возможность скрывать свое присутствие;
- отношения – возможность указать статус отношений между двумя пользователями (друзья, члены семьи, друзья друзей (учитель, студент, координатор учебной группы, работодатель, соискатель и т.д.);
- общение – возможность общаться с другими участниками сети (отправлять личные сообщения, комментировать материалы); некоторые сервисы предоставляют возможность игнорировать попытки вступить в контакт;
- группы – возможность сформировать внутри социальной сети сообщества по интересам;
- система оценок (рейтинг, репутация) – возможность оценить материалы, размещенные пользователем в сети (документы, фотографии, ссылки и т.д.), его вклад в развитие ресурса, а также возможность выразить свое отношение к поведению пользователя;
- обмен – возможность поделиться с другими участниками значимыми для них материалами (фотографиями, документами, ссылками, презентациями и т.д.)

Многофункциональность современных социальных сетей позволяет успешно интегрировать их в процесс обучения иностранному языку. В качестве средства связи между преподавателем и обучающимися и обучающихся между собой социальные сети способствуют повышению уровня взаимодействия участников в условиях непрерывного учебного процесса, выходящего за рамки аудиторных занятий.

Координация деятельности участников учебного процесса может осуществляться в рамках ***тематической группы***, созданной для обучающихся на одном учебном курсе или у одного преподавателя. На «стене» группы могут размещаться анонсы мероприятий, ссылки на дополнительные учебные материалы, вопросы для обсуждения, очередные задания и т.п. Все члены группы имеют возможность получать уведомления о появлении новых сообщений по электронной почте.

В рамках социальной сети возможно общение между несколькими учебными группами, обмен материалами и результатами проектной работы и т.п.

Формированию иноязычной коммуникативной компетенции способствует такое общение между представителями разных стран, при котором участники общения изучают язык друг друга.

Тем не менее несмотря на целый ряд преимуществ мы должны отметить, что социальные сети могут использоваться лишь как одна из составляющих образовательного процесса и пока не может заменить полноценного занятия по иностранному языку. Следует также ряд недостатков, выявленных при организации работы в социальных сетях: отсутствие норм сетевого этикета, высокая степень трудозатрат для преподавателя по организации образовательного процесса и внеаудиторной работы с использованием социальных сетей.

Т. Г. Попко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ «ПЕРЕВЕРНУТОМ» КЛАССЕ

Идея «перевернутого» класса получила известность сравнительно недавно и становится все более и более популярной при обучении иностранным языкам. Базовый вариант «перевернутой» модели обучения был предложен американскими учителями Дж. Бергманом и А. Сэмсом. **«Перевернутый» класс** – это попытка переосмысления понятий «пространство – время» с целью эффективного использования времени занятий в классе. Для традиционного урока характерен следующий сценарий построения занятий: объяснение обучающего – практика – домашнее задание для закрепления изученного материала.

Для «перевернутого» класса используется следующая схема: ознакомление с новым материалом вне аудитории – практика – фидбек обучающего. В 2012 г. после публикации книги «Flip your classroom» данный концепт получил свое дальнейшее развитие в работах других исследователей (например, Lebrun, Lecoq, 2015).

«Перевернутый» класс – это не дистанционное обучение, так как предполагается активная работа на занятиях в аудитории. Подход предполагает активность обучающегося, так как ему предлагается самостоятельно ознакомиться с новым материалом (видео, текст и т.п.) в удобном для него темпе, в удобное для него время, а в классе основное внимание посвящается развитию компетенций на основе изученного материала. Именно такой «перевернутый» класс был предложен его создателями.

При развитии данного концепта была предложена идея (например, J.-Ch. Caillez, 2017) ***полностью «перевернутого» класса***, когда сами обучающиеся готовят для своих коллег обучающихся дидактические материалы для работы в классе, представляют новую информацию, готовят презентации, дебаты и т.п. Как мы видим, основная цель «перевернутого» класса – вынести за рамки аудитории теоретические вопросы, объяснения, а непосредственно в классе проверить понимание информации и применить ее на практике.

Для изучения иностранного языка это может быть ознакомление и прослушивание новой лексики, изучение грамматических правил, освоение техники чтения, поиск страноведческой информации и др.

Разработка занятий по методике «перевернутого» класса требует от обучающего большой подготовки, тем более что данный метод появился сравнительно недавно. Безусловно, современные технические средства значительно облегчают работу обучающегося, однако, он должен оценивать содержание того или иного материала, тщательно продумывать сценарии аудиторных занятий, организовывать и координировать работу обучающихся, так как личные отношения обучающего и обучающихся становятся теснее при «перевернутом» классе. Обучающий и обучающиеся выбирают платформу для публикации материала для работы, это может быть «Google drive», «Dropbox», «Moodle» и другие платформы.

Одной из рекомендаций для проведения занятий по методу «перевернутого» класса является тесный контакт обучающего и обучающихся. Для поддержания контакта используются различные социальные сети, например, «Facebook», где можно разместить игры, видео, песни, загадки, страноведческую информацию, информацию о культурных событиях, конкурсы и т.д. Обучающиеся просматривают информацию, оставляют комментарии, обмениваются мнениями. Лучше всего, если подобные материалы размещаются в определенные дни и определенное время.

«Перевернутый» класс позволяет разнообразить обучение иностранным языкам. Как показывает практика, его можно использовать один раз в неделю или раз в две недели. Такая периодичность работы подходит для взрослой аудитории в силу их занятости. Особый интерес вызывают задания по сбору информации по какой-либо теме, задания могут быть самые разные, что зависит от обучающего и обучающихся, так как обучающий хорошо знает своих обучающихся и знает какой вид работы их интересует, и какой вид работы они могут выполнить.

И. Л. Русецкая

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРИМ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ УДАЛЕННОМ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ

Условия пандемии COVID-19 в 2019–2021 гг. в совокупности с непрерывным процессом интенсивной цифровизации общества обусловили беспрецедентное по масштабу внедрение и ускоренный переход на удаленный формат работы специалистов всех сфер профессиональной деятельности. В настоящее время одним из активных потребителей данного формата взаимодействия является сфера образовательных услуг, в первую очередь вследствие способности современных ИКТ-ресурсов обеспечивать интерактивность и всестороннюю мультимедийную поддержку учебного процесса.

Психолого-педагогические особенности обучения взрослой аудитории рассматривает наука **андрагогика**. Применение удаленного формата взаимодействия и его элементов в обучении взрослых обладает по сравнению с традиционным форматом рядом преимуществ, которые созвучны основным положениям андрагогики, связанным с всесторонним развитием потенциала человека. В частности, дистанционная форма организации учебного процесса для взрослых предоставляет следующие в о з м о ж н о с т и:

- получение профессионального образования в условиях уменьшения влияния временных, пространственных и бытовых факторов;
- гибкое совмещение получения образовательных услуг и работы или иных видов деятельности;
- доступ к современным ИКТ-ресурсам как способ повышения личного уровня ИТ-компетенции;
- более согласованное и персонализированное взаимодействие между аудиторией обучающихся и обучающим в общем информационном пространстве.

Неотъемлемым условием организации обучения в удаленном формате в рамках функционирования виртуальной образовательной среды вуза является установление устойчивой дистанционной связи между обучающимися и обучающим, осуществляемой и поддерживаемой, как правило, с помощью различных ИКТ-инструментов:

- системы обмена сообщениями;
- социальные сети;
- онлайн-сервисы и ресурсы с функцией совместного доступа;
- виртуальные учебные платформы.

Продуктивность системы удаленного обучения обеспечивается использованием электронных средств и технологий обучения, основанных на применении функционала цифровой техники, коммуникативных систем и виртуальных образовательных сред. Одной из наиболее эффективных современных электронных технологий обучения, безусловно, является **технология стрим-обучения**, ключевым преимуществом которой является универсальность ее применения по разным направлениям профессиональной подготовки специалистов.

Модель деятельности преподавателя при организации аудиторной и внеаудиторной работы с использованием технологии стримвещания предполагает обмен широковещательным и потоковым видео (подкастами, скринкастами, стримами) с применением соответствующих технологий подкастинга, скринкастинга и стриминга. Техническим требованием для участия в стрим-вещании является наличие цифрового устройства с сетевым подключением, стримингового сервиса, ПО для записи видео и стримов. Возможности организации стрим-вещания в виртуальной комнате зависят от функционала используемого стримингового сервиса. Отдельные сервисы предусматривают ограничения по следующим параметрам:

- вместимость аудитории в виртуальной комнате;
- доступ пользователей в виртуальную комнату без авторизации;
- настройка качества стрима в процессе трансляции;
- организация обратной связи параллельно с вещанием (проведение тестов и опросов, предоставление обучающимся возможности выступить в роли спикера);
- возможность локального устранения технических сбоев;
- хранение записанных файлов и автономное их использование;
- возможность редактировать сохраненную запись.

Стрим-технологии в учебном процессе могут применяться в ***синхронном онлайн-режиме***, когда преподаватели используют стрим-трансляции

для проведения в удаленном формате лекционных, семинарских и практических занятий, консультаций, вебинаров, мастер-классов для аудитории обучающихся, в том числе в режиме групповой видеоконференции.

Асинхронный офлайн-режим предполагает работу с сформированными записями (подкастами, скринкастами), размещенными в файловых хранилищах с предоставлением доступа через URL-адрес записи. Обучающиеся могут успешно использовать записи в следующих целях:

- просмотр перед началом занятия для подготовки к выполнению последующих заданий непосредственно на учебном занятии либо для выполнения предложенных заданий до занятия, в том числе просмотр видеоинструкций и методических рекомендаций,
- совместный просмотр в группе на учебном занятии для последующей работы,
- просмотр после учебного занятия для повторения учебного материала либо для ознакомления с материалом занятия, пропущенного по какой-либо причине,
- использование аудиовизуального контента в качестве материала для самостоятельной работы.

Обучающиеся могут также самостоятельно создавать, редактировать и опубликовывать контент в форме аудиокомментариев, видеоответов и видеоотчетов.

Перечисленные характеристики позволяют рассматривать технологию стрим-обучения в качестве эффективного и перспективного ИКТ-инструмента в процессе обучения взрослой аудитории в удаленном формате. Применение стрим-технологий в обучении взрослых в свете основных принципов андрагогики позволяет обеспечить индивидуализацию обучения и приоритет самостоятельной работы, стимулировать вовлеченность обучающихся в образовательный процесс, интенсифицировать освоение образовательной программы как в ходе учебных занятий, так и в неучебное время, способствует развитию непрерывного образования. Стоит, однако, отметить, что полноценная реализация обучающего потенциала описанной технологии возможна лишь в условиях максимизации ИКТ-ресурсов вуза, которая достигается при использовании высокофункциональной модели виртуальной образовательной среды на всех уровнях организации образовательного процесса.

Н. В. Угринович

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММЫ «ZOOM» ВО ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ И ПРИ РАБОТЕ С ИНОСТРАНЦАМИ

В современном мире, в веке развития высоких технологий, потребность и спрос на онлайн обучение иностранным языкам возник давно. Но с приходом пандемии проблема недостаточной подготовленности и оснащенности для онлайн или дистанционной организации учебного процесса стала особенно остро. Далее закономерно «спрос рождает предложение». За совсем короткий промежуток времени были разработаны и протестированы многочисленные программы, благодаря которым дистанционное обучение стало возможным и успешным.

Одной из лучших программ, на наш взгляд, является разработанная в 2011 г. Ю. Эриком американская программа «Zoom», которая предоставляет услуги удаленной конференц-связи с использованием облачных вычислений. Она делает возможным видеоконференции, онлайн-встречи, чаты, а также мобильную совместную работу.

Отметим, что в период пандемии популярность «Zoom» выросла в 20 раз (с 10 млн в декабре 2019 г. до 200 млн в начале апреля 2020 г.).

Программа имеет ряд преимуществ в сравнении с ранее существовавшими разработками. Так, данная программа позволяет проводить лекционные и практические учебные занятия с неограниченным количеством участников. При этом очень удобны лекционные занятия в онлайн-режиме, поскольку:

- нет постороннего шума, который, как правило, периодически присутствует при аудиторных занятиях;
- есть возможность трансляции презентации на экранах слушателей, что часто вызывало трудности в аудитории, поскольку она должна была быть технически оборудована для этого и иногда все осложнялось погодными условиями, так как в солнечные дни на экране было очень плохо видно слайды.

При работе на практическом занятии преимуществом данной программы являются возможность ***«трансляции экрана»***, что позволяет использовать экран как доску для разъяснения материала: новых слов, грамматических правил и др. Благодаря вышеназванной функции можно показывать учебные видеофильмы, что, несомненно, удобно, поскольку при работе в аудитории не всегда есть необходимое оборудование.

Работа в чате позволяет писать комментарии по ходу занятия, уточнять правильное написание незнакомых слов и др., что необходимо при работе с иностранными студентами.

Следует также отметить, что в данной программе возможно организация парной работы слушателей, а также ***объединение*** их ***в группы*** по три-четыре человека, что несомненно является неотъемлемой частью работы на занятии по обучению иностранному языку.

Однако не бывает ничего идеального, и в этой программе есть н е д о с т а т к и:

- Нехватка средств связи (компьютеров, ноутбуков, планшетов и т.п.) для возможности участвовать в онлайн-занятии. Из-за этого слушатели работали по 3–5 человек за одним ноутбуком, что, конечно, негативно сказывалось на качестве получаемых знаний.
- Для обучения иностранным языкам важным недостатком является также отсутствие возможности провести онлайн тест или письменную работу для проверки качества усвоения материала.

В целом следует отметить, что онлайн занятия не могут заменить и умолить преимущества аудиторных занятий. Однако в целом опыт работы с данной программой положительный и в условиях пандемии «ZOOM» необходим и незаменим.

В. Н. Усоский

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ. КОРПОРАЦИИ. ГОСУДАРСТВО

Основные идеи утопии прогресса были созданы в XVII–XVIII вв. философией Просвещения, сотворившей техногенный миф, получивший законченное выражение в XIX–XXI вв. Во второй половины XX в. наступает эпоха постиндустриального развития, мировоззренческим основанием которой стал постмодернизм. Общество находится в режиме радикальной трансформации фундаментальных структур под воздействием технологической революции информационно-коммуникативных технологий ИКТ (IT). Из каких источников вырастает техногенный миф? Из утопии прогресса. В XXI в. Интернет становится инновационным продуктом, полноценно обслуживающим бизнес-процессы. Волновые потоки прорывных инноваций (мобильные устройства, беспроводные сети, облачные технологии, технологии искусственного интеллекта (ИИ), Big Data) создали массовый потребительский рынок. Утопия техногенного мифа приводит к неоправданным ожиданиям и восторгам, которые вызываются пророчествами футуристов. Проектное техногенное сознание, безоглядно верящее в технический прогресс, сформировало специфический тип квази-религиозной мифологии светского человека. Светский миф прогресса нашел воплощение в IT революции и его субъекте – цифровом человеке (digital man).

Н. Негропонте (p. 1943) ввел в оборот в 1995 г. понятие ‘**цифровая экономика**’ (*digital economy*). Д. Тапскотт (p. 1947) в 1995 г. написал книгу «Электронно-цифровое общество: Плюсы и минусы сетевого интеллекта». В ней он провел анализ воздействия ИКТ на способы ведения бизнеса в системе электронных коммуникаций и ввел понятие ‘***эпоха сетевого интеллекта***’ (*Age of Networked Intellengence*). Являясь сторонником либертарианства, автор понимает под общественным капиталом создание среды «новой экономики», в которой люди, используя сетевые технологии и формируя новые компетенции, повышают благосостояние и изменяют общество в направлении роста экономического равноправия людей наперекор действию принудительной иерархии общества и государства. Предполагается, что ИКТ становятся активно действующей силой, радикально преобразующей общество и экономику. Либертарианство предлагает проект создания «нового общества», в котором с помощью цифровых технологий будут созданы новые общественные отношения, построенные на принципе ***демократии прямого действия***, где отсутствуют государство и структуры представительной демократии со сложной системой взаимоотношений между тремя ветвями государственной власти. Предполагается, что использование ИКТ позволит создать новую экономику, в основе которой будет лежать прямое взаимодействие между производителем и потребителем, где ИКТ неким волшебным образом помогут вытеснить торговых и финансовых посредников из экономики. Двухуровневая банковская система и контролирующее ее государство под напором IT должны будут уйти со сцены истории. В либертарианской концепции ИКТ выступают способом радикальной трансформации общества и экономики, где будет достигнуто равноправие людей.

В 2016 г. Д. Тапскотт пишет новую книгу «Технология блокчейн. То, что движет финансовой революцией сегодня», в которой после двух десятилетий больших надежд цифровых энтузиастов подводятся горестные итоги использования ИКТ в экономике. Несмотря на временные неудачи, автор убежден в том, что основой прогресса общества является создание «удивительнейшей технологии, призванной обеспечить экономическое равенство» между людьми, которые действуют в рамках «открытого, распределенного, уравновешенного пространства Всемирной паутины». Ключевыми критериями «общественного капитала», используемого в «новом обществе» в концепции Д. Тапскотта, являются понятия: открытость; распределенность прав субъектов в сети; равновесие при взаимодействии субъектов; нейтральность распределенной сети и ее параллельное существование вне государства. Предполагается, что распределенная пиринговая сеть – это специфический технологический механизм «мягкой силы», который возьмет верх над «жесткой силой» государства и иерархически организованных корпораций. «Общественный капитал» «нового общества» – это распределенная пиринговая сеть без посредников и государства, которая из потенциальной силы станет реальностью. Стержень, на котором базируется равноправное общество – это инновационные ИКТ, позволяющие перевернуть, изменить до неузнаваемости иерархию и сложную структуру традиционной системы, где регулятивную роль продолжает играть государство, а на рынке доминируют иерархические корпорации.

К своему удивлению Д. Тапскотт увидел, что во время революции Интернета выросли крупные компании «новой экономики» (Uber, AirBnB и др.), которые не позволили реализовать надежды на справедливое согласование интересов людей, ведущих к равновесию, демократии и экономическому равноправию. «Но Империя нанесла ответный удар. Очевидно, что власть, сосредоточенная в бизнесе и госуправлении, подчинила своей воле исходную, демократическую архитектуру Интернета. Огромные учреждения теперь держат в собственности и контролируют эти новые средства производства и социального взаимодействия – структуру в основе Интернета, богатейшие и все увеличивающиеся залежи информации, алгоритмы, которые все больше управляют бизнесом и повседневной жизнью, мир приложений, необыкновенные возможности, такие как машинное обучение и самоуправляемые автомобили».

Мировоззрение Д. Тапскотта трагически амбивалентно, в рамках которого он пытается совместить два несовместимых начала. С одной стороны, ставится цель создания с помощью ИКТ некоего демократического пирингового общества, а с другой – требуется, используя ИКТ, не позволить крупным корпорациям продолжить самодостаточное функционирование, результаты которого нарушают права некорпорированных производителей. Предполагается, что объединенные общими интересами водители с помощью технологии блокчейн смогут обойтись без агрегатора платформы «Uber» и эффективно реализовать свои демократические права на рынке. Д. Тапскотт приводит интервью В. Бутерина (30.09.2015) о возможности вытеснения «Uber» шоферами с помощью блокчейн. «В то время как большинство технологий направлено на автоматизацию повседневной деятельности второстепенных (или вспомогательных) работников, блокчейн автоматизирует и делает ненужным суть

сложившихся вещей. Вместо того, чтобы вытеснить с рынка водителя такси, блокчейн вытесняет «Uber» и позволяет таксисту взаимодействовать напрямую с клиентом». В. Бутерин подменяет понятия. Технология блокчейн – это не волшебное чудо, способное уничтожить структуру «Uber».

Д. Тапскотт убежден, что технология блокчейн обладающая свойствами распределенной пиринговой сети сможет ограничить действие рыночных механизмов взвешивания издержек и выгод, в рамках которых объективные преимущества продолжают демонстрировать иерархически организованные капиталистические фирмы. Блокчейн не дает некорпорированным производителям никаких возможностей обыграть на рынке корпорации. Утописты продолжают верить в чудодейственные свойства технологии блокчейн, которая неизвестным науке образом упрощает сложную структуру общественных отношений до предельного отношения «производитель – потребитель». Футуристы предполагают, что ИКТ могут поставить рыночные отношения на службу некорпорированным производителям в противовес корпорациям, приведя к равноправию общество, дав процветание всем его членам.

Д. Тапскотт остается оптимистом относительно перспектив технологического прогресса недалекого будущего. Он строит свою концепцию на системе неиспользуемых в экономике политических понятий, с помощью которых подменяются экономические смыслы явлений. Он употребляет понятие *демократия* для толкования экономических явлений, которые этим термином не описываются: *демократические технологии, демократизация экономики, демократизация рынка, демократическое распределение прибыли.* Этот утопический прием ведет к некритическому переносу смыслов из политической сферы в экономику. Здесь возникает фундаментальное противоречие. Либертарианство воспринимает появление технологических новшеств информационной эпохи как тот самый чудодейственный инструмент, с помощью которого наконец-то появилась возможность *развязать трагический «гордиев узел» иерархии.* В основе техногенной утопии лежит упрощенное представление о сложной природе человека, который футуристам представляется в качестве свободного индивида, т.е. рационального эгоиста, стремящегося к максимизации полезности и живущего вне стесняющей его жизнь иерархии общества.

Мы считаем, что методологически некорректно переносить принципы демократии на политику, армию, производство, экономику, технологии. Неверно считать, что технология блокчейн, создающая распределенную пиринговую сеть, защищает демократические права человека. Перенос политических смыслов на экономику ведет к построению неадекватных конструкций, не способных объяснить природу объективной реальности, плодит заблуждения в сознании людей. Механистическая утопия строится на предположении о том, что технологии превращаются в активнодействующую силу, изменяющую как природу человека, так и природу общества. ИКТ даже способны элиминировать иерархию общества, упростив его до неузнаваемости. Техногенная утопия приводит к абсурдному утверждению о том, что технологии, созданные человеком, могут подменить активное творчество человека в экономике, делая его пассивным пользователем на фоне чудодейственно растущей силы технологий.

Ф. А. Фаттух

ЭЛЕКТРОННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ В ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ АРАБСКОГО ЯЗЫКА ВО ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ

Обучение русскоязычных студентов арабскому языку признается важным направлением в формировании мультикультурного глобального сообщества. Для достижения указанной цели перед преподавателями встает проблема правильной разработки образовательного процесса. Важно отметить, что в существующих работах обучение арабского языка рассматривается, как правило, в общей методике преподавания иностранных языков без выделения конкретных особенностей.

В современных условиях все большую актуальность получают возможности обучения с использованием электронных и информационно-коммуникативных технологий. В условиях дистанционного обучения электронные дидактические материалы могут быть успешно включены в образовательный процесс для формирования языковых навыков: лексических, грамматических, фонетических. И если вопросы формирования лексических и грамматических навыков при обучении арабскому языку освещены достаточно полно, то преподавание ***фонетики*** арабского языка и формирование фонетических навыков у взрослой аудитории сохраняет ряд неосвещенных вопросов. Фонетические навыки обеспечивают правильное воспроизведение речи на иностранном языке, ее адекватное восприятие на слух, а значит, играют важную роль в формировании коммуникативной компетенции. В связи с этим представляется актуальным рассмотрение имеющихся в настоящее время электронных дидактических материалов для обучения фонетики арабского языка взрослой аудитории.

Происходящий в настоящее время процесс обновления системы образования сопровождается кардинальными трансформациями в педагогической теории и практике. Отличительной характеристикой современного общества является информация, которая проникает во все сферы жизнедеятельности человека. И система высшего образования не является в этом аспекте исключением. *Информатизация* образования обеспечивает получение субъектами образовательного процесса новых знаний, освоение ими новых информационных технологий, нацеленных на реализацию целей обучения и воспитания. Процесс информатизации высшего образования также способствует совершенствованию методов и организационных форм обучения и воспитания, развитию интеллектуального потенциала студента, формированию умений самостоятельного приобретения знания и осуществления информационно-учебной, экспериментально-исследовательской деятельности.

Внедрение информационно-компьютерных технологий (ИКТ) в учебный процесс позволило высшему образованию выйти на качественно новый технологический уровень. В настоящее время **дистанционная форма обучения** как способ реализации электронного обучения (англ. *e-learning*) признается одной из систем образования, которая может быть эффективно использована для вузовской аудитории. Средствами взаимодействия преподавателя и слушателя в процессе дистанционного обучения выступают различные онлайн-сервисы и онлайн-программы с видеосвязью, позволяющие устанавливать аудио- и видеосвязь и проводить занятия разных типов, начиная от лекций и семинаров до мастер-классов и конференций.

Методические функции и дидактические свойства современных ИКТ позволяют обогатить педагогический процесс обучения иностранным языкам, основываясь на существующем разнообразии интернет-технологий. Таким образом, актуальность темы обусловлена тем, что современное высшее образование постоянно развивается, что влечет за собой необходимость внедрения и совершенствования различных форм обучения, в том числе и дистанционного обучения.

Далее остановимся более подробно на электронных дидактических материалах, которые могут быть использованы для формирования фонетических навыков.

В 2018 г. на образовательной платформе «Открытое образование», предлагающей онлайн-курсы по базовым дисциплинам, изучаемым в российских университетах, был размещен «***Арабский язык. Вводный курс***». Данный курс был разработан профессорско-преподавательским составом Восточного факультета Санкт-Петербургского государственного университета. Его основное преимущество в аспекте фонетики заключается в наличии *аудиоприложения*, в котором объясняются и демонстрируются особенности фонетической систем арабского языка.

Аналогичный курс предлагается и на сайте Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». В этом курсе значительное внимание уделяется и формированию фонетических навыков. В частности, представлен материал по таким темам, как:

- сегменты типа da.dØ, da.bØ, da.Øa.dØ, da.Øa [d], [b], [a], [-a.Øa] = [a:] [ð], [h], [m], [u], [-u.Øu] =[u:]; [s], Øa, [-at] → [ah];
- полные и паузальные формы слов;
- орфоэпия чтения и орфоэпия разговора и т.д.

Одним из наиболее информативных, на наш взгляд, является сайт арабского языка «AR-RU» (ar-ru.ru), включающий в себя:

- информацию о событиях, происходящих в арабском мире;
- учебно-методические материалы по обучению арабскому языку;
- различные статьи, связанные с историей, культурой, искусством, медициной и т.д.

«***Курс чтения и письма***» данного сайта представлен тринадцатью уроками, посвященными буквам и фонетическим явлениям арабского языка.

Данный курс открывает урок «Арабский алфавит» со схемой устройства органов речи, при наведении курсора на ту или иную арабскую букву наглядно демонстрируется звучание и место образования звука в полости рта, носа, глотки и гортани. При нажатии на арабскую букву воспроизводится звук, проговариваемый носителем языка. Арабские согласные оказывают влияние на артикуляцию соседних гласных звуков, в результате чего гласные получают различные оттенки звучания.

В данном курсе можно прослушать произношение не только отдельного звука, но и арабских слов, в которых указанный звук занимает разные позиции (начальную, серединную, конечную). Таким образом, обучающиеся имеют возможность получить представление об особенностях звучания арабских звуков. Данный ресурс может быть использован как для самостоятельной работы обучающихся, так и включен в аудиторное занятие, что повышает его дидактическую ценность.

Таким образом, одним из перспективных направлений использования ИКТ в современных образовательных учреждений признается дистанционное обучение, которое представляет собой независимый от пространственного и временного расположения участников образования учебный процесс, при котором субъекты и объекты образования принимают активное участие в учебном процессе, направленном на создание образовательных продуктов, с возможностью индивидуальной траектории обучения для обучающегося при координирующей и направляющей роли обучающего.

Дистанционное обучение представляет собой независимый от пространственного и временного расположения участников образования учебный процесс, при котором субъекты и объекты образования принимают активное участие в создании образовательных продуктов с возможностью индивидуальной адаптации для обучающегося (при координирующей и направляющей роли обучающего).

При правильном методическом сопровождении оно может стать средством достижения образовательных целей как для обучающегося, так и для преподавателя. В аспекте формирования фонетических навыков при обучении арабскому языку взрослой аудитории в настоящее время имеется значительное количество онлайн-ресурсов, которые могут быть успешно использованы как для самостоятельной работы обучающихся, так и включены в аудиторное занятие, что повышает их дидактическую ценность.

Л. В. Шимчук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «LMS MOODLE» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВЗРОСЛЫХ

В статье рассматриваются преимущества, возможности и опыт использования образовательной платформы «Moodle» в организации обучения взрослых обучающихся иностранным языкам.

Основная цель повышения квалификации взрослых обучающихся по иностранным языкам состоит в формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой в их профессиональной деятельности. Для успешного достижения данной цели важно максимально приблизить обучение к условиям естественной коммуникации и обеспечить гибкость в учете потребностей взрослых обучающихся. В арсенале преподавателя иностранного языка сегодня имеется широкий выбор разнообразных электронных средств обучения и технологий, позволяющих повысить эффективность традиционных методов обучения и создать, в связи со сложившимися обстоятельствами, необходимые условия для перехода на комбинированный формат обучения в режиме удаленного доступа, когда взрослый обучающийся вынужденно территориально удален от преподавателя и образовательных ресурсов и дидактических материалов.

Очные учебные занятия в онлайн формате на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов сегодня осуществляются с помощью телекоммуникационных технологий, предоставляющих услуги удаленной конференц-связи (платформы «Zoom», «Skype» и др.), синхронно, когда

преподаватель и обучающиеся максимально взаимодействуют в режиме реального времени. При этом задания от преподавателя к обучающемуся и выполненные задания от обучающегося к преподавателю могут передаваться асинхронно разными способами, например, посредством электронной почты, веб-сервисов типа «Google Class», мессенджеров «Viber», «WhatsApp» и др., либо социальных сетей.

Однако, опыт их использования при организации образовательного процесса в удаленном формате показал, что данные платформы не позволяют в полной мере совместить интерактивный, информативный и контрольный элементы обучения. Возможности осуществлять функции контроля и оценки, учёта работы обучающихся предоставляют системы управления обучением (*learning management systems – LMS*), в силу того, что они создавались целенаправленно для обучения, а не общения или обмена информацией в повседневной жизни. В такого рода системах функции современных интернет-сервисов скомпилированы таким образом, чтобы участники образовательного процесса могли эффективно взаимодействовать в пределах одного сайта, предоставляющего совместное пространство для пользователей, являющегося одновременно и центром создания дидактических материалов, и обеспечения интерактивного взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Образовательная платформа «Moodle», лидер среди всех других LMS по потенциалу услуг и возможностей, имеет следующие достоинства и преимущества:

- бесплатное использование;
- открытый код, т.е. возможность без ограничений модифицировать систему;
- мобильное приложение;
- доступный и эргономичный интерфейс;
- возможность оперативного изменения и обновления структуры и содержания электронных обучающих материалов, хранящихся в Moodle, в зависимости от потребностей образовательного процесса;
- дополнительные плагины для расширения функционала;
- функция поддержки более 40 языков;
- большое разнообразие элементов и ресурсов.

В «Moodle»:

- можно создавать онлайн курсы, включающие глоссарии, вопросы, анкеты и базы данных, есть резервное копирование, встроенный редактор;
- возможность удаленной аттестации обучающихся в автоматическом режиме;
- отсутствие спама;
- возможность адресной рассылки сообщений, оценок и комментариев на e-mail;
- возможность непрерывного мониторинга деятельности как преподавателя, так и обучающегося; установки сроков выполнения заданий и др.

Опыт использования образовательной платформы «Moodle» в образовательном процессе повышения квалификации на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов положительный. В частности,

применение данной многофункциональной образовательной платформы показал ее эффективность для организации тестирования. Всевозможные виды контроля и разнообразные формы их проведения на разных этапах обучения иностранным языкам взрослых обучающихся являются обязательными компонентами эффективного процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся и призваны обеспечивать своевременную обратную связь, поддерживать высокий уровень познавательного интереса обучающихся, способствовать совершенствованию образовательного процесса.

Обучение иностранным языкам взрослых обучающихся предполагает использование различных видов контроля: входного, текущего и итогового. *Текущий контроль* сформированности иноязычной коммуникативной компетенции является обязательным компонентом процесса повышения квалификации руководящих работников и специалистов по иностранным языкам, в первую очередь, в связи с длительностью периода обучения на факультете (от четырех месяцев до двух лет). Чаще всего текущий контроль проводится в форме тестирования для контроля знаний умений и навыков чтения, аудирования, говорения, письма, лексики и грамматики, фонетики, для проверки социокультурных знаний. *Итоговый контроль* в настоящее время осуществляется на факультете для проведения итоговой аттестации слушателей образовательных программ повышения квалификации в форме устного зачета, которому предшествуют итоговые тесты: лексико-грамматический тест и тест по чтению.

Настройки, которыми располагает «LMS Moodle», позволяют осуществлять различные виды контроля и использовать тесты как в диагностирующей, так и в обучающей функции, когда обучающиеся овладевают языковым материалом, отдельными умениями и навыками. В зависимости от функции и вида теста производятся его настройки.

Редактор образовательной платформы «Moodle» дает возможность настроить шкалу оценки и метод оценивания: высшая/средняя оценка, первая/последняя попытка; порядок расположения вопросов; сроки выполнения теста, временной лимит и начисление штрафов. Выполнение обучающимися тестов в «LMS Moodle» значительно экономит время преподавателя на проверку, так как результаты тестов мгновенно выводятся на экран. Таким образом, образовательная платформа «Moodle» предоставляет возможность анализировать траекторию обучения каждого обучающегося, его успеваемость, а также облегчает контроль усвоения знаний.

Использование «LMS Moodle» в обучении взрослых обучающихся иностранным языкам позволяет повысить эффективность процесса обучения в условиях организации образовательного процесса в режиме удаленного доступа. Данная многофункциональная образовательная платформа предоставляет оптимальные возможности для коммуникации и взаимодействия между преподавателем и обучающимися, для совместного решения учебных задач, позволяет создать условия для организации эффективного обучения с учетом личностных особенностей взрослого обучающегося, а также открывает возможность реализовать содержание обучения путем обеспечения обучающихся обширной учебно-методической ресурсной базой дидактических материалов, необходимых для успешного формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Круглый стол
«РУССКИЙ ЯЗЫК: ТЕОРИЯ, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ, ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ»

А. В. Верниковская

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В РАССКАЗАХ А. П. ЧЕХОВА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Для формирования лингвистической компетенции у иностранных студентов, изучающих русский язык, необходимо не только овладение ими языковыми дисциплинами, предусмотренными учебной программой, но и знакомство с русской литературой. Использование в практике РКИ уроков интегрированного характера, в ходе которых проводится работа над грамматикой и лексикой на материале художественного произведения, позволяют совмещать занятия по языку и литературе.

Материалом для проведения занятия такого типа послужил рассказ А. П. Чехова «Каштанка», в котором поднята актуальная проблема ответственности человека за «братьев наших меньших», проблема доброты, сострадания, которых так не хватает в наше время.

Главные персонажи рассказа «Каштанка» – люди и животные. Повествование ведется от лица автора и потерявшейся собаки Каштанки, которая после приключений возвращается к прежним хозяевам, отказываясь от более благополучной, сытой жизни. Автор «очеловечивает» собаку, наделяя ее способностью рассуждать, переживать самые разные чувства: радость, умиление, отчаяние, ужас. Каштанка по-своему, по-собачьи, оценивает обстановку, события, качества предметов. А. П. Чехов сумел проникнуть во внутренний мир животных, увидеть окружающую жизнь их глазами, понять, как они воспринимают людей, их поступки. Поэтому несомненный интерес представляет анализ имен прилагательных, использованных автором для отражения картины мира глазами животного.

Желательно организовать предварительный просмотр иностранными студентами кинофильма по рассказу «Каштанка», что помогает не только лучше понять содержание произведения, представить обстановку, реалии, описываемые А. П. Чеховым, но и более эмоционально воспринять заложенные автором мысли и чувства. Знакомство с экранизацией содействует также более эффективной семантизации новой лексики.

Имена прилагательные, извлекаемые из текста, анализировались прежде всего в лексическом плане: толковалось их значение, отмечались случаи переносного употребления. Должное внимание уделялось культурологическому аспекту: знакомству с социальным устройством и бытом дореволюционной России. Параллельно проводилась работа над грамматическими категориями имен прилагательных, которые распределялись по лексико-семантическим разрядам, а в пределах каждого разряда – по тематическим группам. Выборочно производилась характеристика граммати-

ческих форм прилагательных. Особое внимание было уделено кратким прилагательным в роли предиката, а также в форме сравнительной и превосходной степени.

Считаем, что в пространстве художественного текста грамматический анализ не должен быть самоцелью и мешать эмоциональному восприятию произведения. Его можно проводить различными способами, как правило – по ходу работы над текстом, в пространстве которого рассматриваются прилагательные и атрибутивные словосочетания, в состав которых они входят. Второй способ предусматривает работу над тематическими группами имен прилагательных, служащих для описания обстановки, внешности, внутреннего состояния, звуков, запахов, цвета и т.д.

Рассказ «Каштанка» начинается предложением, описывающим внешний вид Каштанки: «*Молодая рыжая собака… бегала взад и вперед по тротуару…*». Преподаватель предлагает мотивировать кличку собаки окрасом ее шерсти, привлекая однокоренные слова (каштан, каштановый) и синонимы (коричневый, рыжий).

Рассказ состоит из семи глав, названия пяти из которых представляет собой ***атрибутивные словосочетания***. Имена прилагательные, входящие в заголовки, отражают содержание глав. Предварительное чтение рассказа студентами позволяет организовать творческую работу над кратким пересказом с опорой на з а г о л о в к и:

- «Дурное поведение» (Каштанка потерялась);
- «Таинственный незнакомец» (встреча с новым хозяином);
- «Новое, очень неприятное знакомство» (о животных, живущих в доме нового хозяина);
- «Беспокойная ночь» (смерть гуся);
- «Неудачный дебют» (выступление собаки в цирке).

Такая работа сопровождается толкованием лексики с привлечением однокоренных слов: *таинственный (тайна, утаить, притаиться), беспокойная (успокоить, покой), дурной* – ‘плохой’ (*дурной пример, дурной характер*) и др.

Из всего многообразия имен прилагательных (более 200) нами выбирались наиболее употребительные и выразительные по семантике. Они анализировались с точки зрения грамматических, лексико-семантических и функциональных особенностей. Подавляющее большинство имен прилагательных относятся к разряду ***качественных*** (86 %). Некоторые из них повторяются в тексте по несколько раз (*незнакомый, новый, грязный* и др.), что объясняется сюжетом: Каштанка, потерявшись, оказалась в незнакомой обстановке, которую изучала, оценивала по-своему: *грязный, чистый, знакомый, незнакомый, пустой, большой, маленький, бедный, некрасивый.* Часто повторяющееся словосочетание *грязные обои* подчеркивает бедность жилища нового хозяина, приютившего собаку.

Значительную группу составили имена прилагательные, *характеризующие животных и людей*: их внешность, настроение, внутреннее состояние. Каштанка, оценивает людей, с которыми сталкивается, прежде всего с помощью слов *незнакомый, чужой*. Животных она воспринимает по цвету

и размеру (*серый гусь, большие черные собаки, белый кот*, *черная некрасивая свинья, толстая, громадная рожа*). Незнакомые звери, например, слон в цирке, сначала кажутся ей враждебными, вызывают ужас: *страшные рожи, лошадиные, рогатые, длинноухие.*

В рассказе встречается немало ***притяжательных прилагательных***: *приснился собачий сон, лошадиные спины, голос у нее был знакомый, хозяйский; подняла лисью морду* и др. Анализ имен прилагательных данного разряда заключался в установлении того, кому они выражают принадлежность – лицу либо животному, а также в выделении образующих суффиксов.

Имена прилагательные в рассказе служат средством характеристики внутреннего состояния, настроения как людей, так и собаки, которое у нее зависит от того, сыта ли она. Потерявшись, Каштанка страдает от голода (*она была ужасно голодна*), на еду набрасывается *с свирепою жадностью,* а после еды чувствует *приятную истому.* Чехов раскрывает целую гамму чувств животного: *предчувствуя неприятную встречу; ждет чего-то ужасного; почудилось ей что-то такое же тоскливое и страшное; доставляли ей величайшее наслаждение; погрузилась в тяжелую дремоту.* Настроение человека оценивается собакой с точки зрения того, доволен ли он: *он был взволнован, сердит, был недоволен, впадал в добродушный тон.*

Особый интерес представляют имена ***прилагательные***, а также ***глаголы, характеризующие звуки***. Каштанка лает, реже – визжит (от радости), скулит (*тихо, **тонким** голоском*), когда тоскует. А. П. Чехов использует разнообразные прилагательные, характеризующие лай собаки в зависимости от ее настроения: *звонкий, громкий, восторженный, визгливый*: *залилась звонким лаем, громким визгливым лаем, сопровождала звонким, восторженным лаем, с радостным визгом.*

В цирке, где *играла ненавистная музыка,* Каштанку пугают странные звуки: *послышался громкий густой рев, непонятный, оглушительный рев*; *оглушительный выстрел; раздался странный крик, дикий, пронзительный и неестественный; пронзительный визгливый смех.* Для семантизации прилагательных *пронзительный, оглушительный, визгливый* привлекались однокоренные слова и синонимы: *пронзить, оглушить, глухой, визжать, визг, резкий, громкий* и др.

Особое внимание студентов следует обратить на предложение, в котором автор с помощью четырех прилагательных, противоположных по значению, описывает изменения, произошедшее с собакой: *«Каштанка ...из тощей, костлявой дворняжки обратилась в сытого, выхоленного пса».*

Опыт проведения интегрированных занятий является, на наш взгляд, перспективным направлением в методике РКИ. Работа комплексного характера позволяет изучать грамматику в функциональном аспекте, при котором рассмотрение роли имен прилагательных либо других частей речи в реализации авторского замысла проводится в сочетании с анализом грамматических категорий и с семантизацией лексики. Такие занятия способствуют знакомству иностранных студентов с произведениями русской литературы, с историей культурой страны изучаемого языка, приобщению их к чтению, воспитанию нравственных качеств.

А. В. Верниковская, Шэнь Хайян

ЗЕМЛЯ И НЕБО В ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА РУССКИХ И КИТАЙЦЕВ

Концепты «земля» и «небо» отнесены к разряду ключевых, они играют важную роль в религиозной, нравственной и эмоциональной сферах жизни разных народов и поэтому представляются существенными для понимания каждой национальной культуры.

«Земля» и «небо» являются взаимосвязанными антонимическими концептами, образующими оппозицию, основанную на противопоставлениях: материальное – идеальное, человеческое – божественное, тело – душа, преходящее – вечное. Данные концепты связаны с такими понятиями, как *жизнь, смерть, человек, бог, грех, место, время,* что характерно прежде всего для христианства, согласно которому небо – место, где обитают Бог, святые, ангелы и души безгрешных людей (рай). Грешникам же определено место под землей – ад.

С древности человек был тесно связан с землей, которая служила ему опорой, давала кров и пропитание. Небо с его бескрайним простором казалось полной тайн, непостижимой для ума стихией, посылающей на землю тепло, свет, дожди и грозы в зависимости от воли высших сил.

В обыденном сознании русских более значимой является земля. Согласно данным толковых словарей, значения лексемы «земля» можно свести к трем о с н о в н ы м:

1) планета;

2) верхний слой земной коры, почва;

3) территория, государство.

В словообразовательном словаре представлено 67 производных от слова «земля», в то время как словообразовательное гнездо с вершиной *небо* включает всего 14 лексем. Наличие диминивов (*земелька, землиц*а) свидетельствует об эмоциональном отношении крестьянина к земле. Недаром в русском фольклоре она именуется *земля-матушка, мать-земля*. Отправляясь в дальние странствия, люди, брали с собой горсть родной земли.

Такое же соотношение членов оппозиции «земля» и «небо» прослеживается и на фразеологическом уровне. Из 90 русских фразеологических единиц (РФЕ), отобранных из словарей, подавляющее большинство содержат лексему «земля» в ее разных значениях.

Земля олицетворяет физическую смерть человека (*лежать в сырой земле*), небо же – место обитания его души после телесной смерти (*вознестись в небо, на том свете,* т.е. на небе). Земля – это укрытие, убежище, защита (*как сквозь землю провалиться*), опора, поддержка (*земля из-под ног уходит*). В своем сознании люди связывают землю с реальностью, со здравым смыслом (*не отрываться от земли*). Земля – это территория, страна (*до самого края земли; земля обетованная*), это синоним родины (*родная земля и в горсти мила*).

В большинстве русских паремий нашла отражение тесная связь человека с землей как основой его благосостояния (*земля-кормилица, земля – что тарелка: что в нее положишь, то и возьмешь*). Многие пословицы с компонентом *земля* содержат назидания, учат трудолюбию, порицают лень.

Анализ семантики РФЕ с концептом *земля* позволил выделить несколько г р у п п:

1) «состояние человека» (как правило, негативного плана): *земля уходит из-под ног; провалиться сквозь землю* (от стыда);

2) «характеристика человека»: *пуп земли;*

3) «место»: *на край земли, за тридевять земель* и др.

Отдельную группу составляют пожелания, клятвы: *провалиться (мне) сквозь землю; пусть (да будет) земля пухом* (пожелание при погребении умершего или при упоминании о нем).

Среди немногочисленных РФЕ с концептом «небо» наблюдаются разнообразные значения, попытка обобщить которые привела к выделению двух смысловых г р у п п:

1) «действие, его характер»: *превозносить до небес, небо коптить, попасть пальцем в небо, упасть (сойти) с неба на землю,*

2) «состояние человека»: *быть/чувствовать себя на небе (на седьмом небе)*; *между небом и землей (пребывать).*

Оппозиция *земля-небо* присутствует лишь в нескольких РФЕ: *как небо от земли* (отличаться), *между небом и землей* (находиться), *спуститься с неба на землю* (перейти от фантазий к реальности). В последнем примере земля олицетворяет материальное, а небо – идеальное, иллюзорное, оторванное от реальной действительности. Данный фразеологизм близок по смыслу паремии *Лучше синица в руках, чем журавль в небе.*

Анализ корпуса китайских фразеологизмов (КФЕ) с данными концептами показал, что подавляющее их большинство содержит компонент *небо,* что свидетельствует об особой значимости неба в сознании китайцев. Из 90 КФЕ, извлеченных из словарей, лишь в 9 фигурирует лексема «земля», которая также присутствует как член оппозиции «небо» и «земля» в целом ряде китайских фразеологизмов. Немногочисленные КФЕ со словом «земля» характеризуют, в основном, обстановку, состояние чего-либо: полная разруха, богатство, процветание, большие перемены.

Китайские ФЕ с компонентом «небо» с трудом поддаются систематизации, т.к. обладают разнообразными значениями: правда, справедливость, ограниченность, безгрешность, взлет карьеры, утешение (помощь неба), уникальность, неожиданность и др.

При анализе семантики рассматриваемых КФЕ необходимо исходить из понимания китайцами неба как силы, управляющей жизнью людей и природы в целом, что связано с их религиозными и философскими воззрениями под влиянием даосизма, буддизма, конфуцианства. Небо – это не только создатель и властитель всего существующего, но также источник нравственности, моральных качеств и принципов, которыми должен руко-

водствоваться человек. Гармония достигается в результате следования людьми велениям небесных сил, плохие поступки – это не что иное, как нарушение воли неба.

Человек, обращаясь к небу, ищет у него поддержки, утешения, установления справедливости, выражает благодарность:

人命关天 ‘Человеческая судьба связана с Небом’. Данный фразеологизм соответствует русским паремиям *Все мы под Богом ходим; От судьбы не уйдешь*.

丧尽天良 ‘Совершенно потерять доброту Неба’ – озлобиться; потерять человеческий облик.

吉人天相 ‘Доброму человеку небо помогает’ – все будет хорошо.

乐天知命 ‘Благодарить Небо, зная свою судьбу’ – быть благодарным своей судьбе.

Восприятие неба в астрономическом аспекте как необъятного пространства породило китайские фразеологизмы с оппозицией «небо» и «земля» со значением «нечто значительное, огромное, сильное, неординарное».

顶天立地 ‘Головой упираться в небо, стоя на земле’ – исполин; столп общества; могучий; великий; неустрашимый; несокрушимый; богатырь.

极天际地 ‘До пределов неба, до пределов земли’ – огромный, громадный; безграничный.

Отметим особую образность некоторых КФЕ с компонентом «небо».

石破天惊 ‘Камень треснул, небо напугалось’ – нечто из ряда вон выходящее; неожиданное, новое; изумительный; поразительный.

天崩地坼 ‘Небо упало, земля треснула’ – глубокое потрясение; страшное происшествие, имеющее огромный резонанс.

薰天赫地 ‘Растрогать небо и осветить землю’ – обладать огромным влиянием и силой.

翻天覆地 ‘Переворачивать небо и землю’ – грандиозный, потрясающий; колоссальный; преобразить все коренным образом; перевернуть вверх дном; бурные события; крутой перелом.

伏而咶天 ’Припадая к земле лизать небо’ – желания и поступки несовместимы.

Сравнительный анализ корпуса исследуемых русских и китайских ФЕ позволил выявить некоторые черты сходства в способах репрезентации концептов «земля» и «небо». Это выражение противопоставления, несходства чего-либо (*как небо и земля*), неожиданности (*с неба свалился, гром среди ясного неба*).

Следует заметить, что при всем различии религий и культур, в мировоззрении русских и китайцев имеется много общего. Совпадают воззрения на существование душ после физической смерти в раю (на небе) либо в аду (под землей). При этом для славян Бог, обитающий в небесных сферах (в царствии небесном), – высшая сила, строгий, но справедливый судья, управляющий жизнями людей. Китайцы, не оперируя понятием «Бог», приписывают его функции небу, повелевающему судьбами, что получило отражение во многих КФЕ.

Таким образом, концепты «земля» и «небо», относящиеся к числу наиболее важных в человеческой культуре, в формирования языковой картины мира, отражают особенности национального менталитета русских и китайцев на уровне фразеологии обоих языков.

А. А. Дерунова

НЕОДНОСЛОВНЫЕ НАЗВАНИЯ ДОКУМЕНТОВ В СТАРОРУССКОМ И СТАРОБЕЛОРУССКОМ ДЕЛОВОМ ЯЗЫКЕ

Старорусский и старобелорусский языки, функционирование которых исследователи относят к XV–XVI/XVII вв., являются наследниками древнерусского языка, который, в свою очередь, был средством общения в Киевской Руси в XI–XIV вв. В XV–XVII вв. и в Великом княжестве Литовском, и в Московском княжестве активно развиваются социально-экономические отношения, что требует фиксации этих отношений и оформления их в виде документов. Таким образом формируется и развивается язык деловой письменности. Как деловой язык Древней и Московской Руси сыграл заметную роль в процессе формирования русского литературного языка, так и старобелорусский деловой язык внес свой вклад в формирование белорусского литературного языка.

Деловой язык обслуживал разные стороны жизни: государственную переписку, судопроизводство, торговлю, юридическую практику, что находило письменную фиксацию. Все эти памятники старобелорусского и старорусского права дают богатый материал для лингвистических исследований.

Несмотря на генетическую близость и общую основу, и старорусский, и старобелорусский языки развивают свою собственную систему номинации документов. Система номинации документов в обоих языках представлена однословными и двусловными названиями документов. Круг существительных, которые могут выражать значение «документ», сформировался в начале древнерусского периода (общего для обоих языков) и включал в себя следующие единицы: *возписание, грамота, знамение, книга, листъ, написание, опасъ, отлучение, отписъ, печать, писание, свершение, слово, советъ*.

В старорусский период развития языка таких наименований становится больше: *ведомость, выписка, грамота, дача, дело, доездъ, доска, закрепление, записка, запись, знамя, книга, крепость, крепь, листъ, миръ, наказъ, опасение, отпускъ, очистка, память, памятка, перечень, письмо, подпись, послование, посольство, преписание, приездъ, продажа, путь, разрядъ, разъездъ, расписка, распросъ, свидетельство, сделка, сказка, смотръ, соблюдение, списание, списокъ, ссылка* (старорусский язык); *апеляцея, аповед, вольность, выписъ, вырокъ, вызнанье, грамота, декретъ, духовница, довод, загадъ, записъ, зознане, инструкцыя, квитанцыя, листъ, наука, ободъница, опасъ, оповедане, парука, потверженье, привилей, справа, статутъ, судебникъ, устава и др.* (старобелорусский язык).

Однако и этих однословных наименований для именования всех возникающих видов документов оказалось недостаточно. Чтобы конкретизировать названия, а также лучше представить содержание документа в его названии, в наименование документа вводится атрибутивный компонент. Большинство названий строится по типу «прилагательное + существительное». Приведем примеры бивербальных единиц: *запись благословенная, порядная, поступная, складная, служилая, снимочная; книги беспошлинные, высыпочные, данные, загонные, заемные, отъезжие, отказные, приемные, приправочные, свозчиковы*; *списокъ обыскной, перечневой, разрубный, целовальный, явчий.*

Анализ показывает, что наиболее употребительным базовым именем в старорусском языке является слово *грамота*. С этим словом зафиксировано 213 бивербов. Это составляет 32,8 % от общего количества двусловных наименований, т.е. практически третью часть от всех бивербов, что говорит о широком употреблении этого слова как названия документа. Вот некоторые бивербальные образования: *грамота беглая, беломестная, бережельная, береженная, беспошлинная, бессудная, благословенная, богомольная, верющая, вечная, ввозная, вкладная, владенная, владетельная, владельная, вольностная, воскладная,* и др.

Насколько в старорусском языке распространено название *грамота* как наименование документа, настолько в старобелорусском распространено наименование *лист*. Это наблюдение подтверждается данными словарей: в Историческом словаре белорусского языка зафиксировано 91 неоднословное наименование со словом *лист* и при этом только 11 наименований со словом *грамота: листъ благословенный, верющий, вечистый, впоминальный, граничный, еднальный, записанный, позовный; грамота: докончальная, жалованная, опасная, отпустная, светельная, судная, утверженая*.

В Словаре русского языка XI–XVII вв. отражена другая ситуация, когда со словом *грамота* зафиксировано 212 неоднословных наименований, причем список может быть продолжен: *грамоты беглая, беломестная, ввозная, вечная, вольная, вотчинная, нужная, приставная, поклонная, погонная, подорожная* и т.д., а также несколько наименований со словом *лист: лист похвальный*. Такая зеркальная ситуация была связана с практикой правоприменения: слово *лист* пришло в старобелорусский из старопольского языка, что связано с ориентацией на латинскую систему, а слово грамота *grammata* – византийское, именно посредством переводов богослужебных книг на старославянский язык и пришли многие слова в старорусский язык.

Таким образом, зафиксированные и в старобелорусском, и в старорусском языках названия документов имеют один источник – древнерусский язык, однако уже на следующем этапе развития языков с помощью одних и тех же словообразовательных моделей и одинаковых корней образуются слова с разными значениями. На лексическом уровне удается установить новообразования в близкородственных языках.

А. А. Захарова

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ ИЗ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Овладение иностранным языком неразрывно связано с изучением культуры изучаемого языка, таким образом, язык и культура тесно связаны между собой. Язык является не только хранилищем культурных ценностей, но и средством передачи этих ценностей из поколения в поколение.

Только в процессе знакомства с культурой страны изучаемого языка студенты могут приобрести знания, умения и навыки, позволяющие реализовать межкультурную коммуникацию, под которой понимается способность к взаимодействию участников коммуникации (общения), относящихся к разным культурам.

Принадлежность человека к определенной культуре, включающей национальные особенности, специфику поведения, традиции, историю, искусство, указывает иностранным студентам на необходимость получать знания о том, как носители изучаемого языка смотрят на окружающий мир.

Существует широкий выбор средств обучения для формирования социокультурных навыков у студентов-инофонов. К ним можно отнести работу с фильмами и мультфильмами, знакомство с русскими художественными произведениями и фольклорными произведениями, изучение фразеологизмов, пословиц, поговорок, крылатых выражений, а также работа с прецедентными феноменами на занятиях по русскому языку как иностранному.

Задача преподавателя – выбрать наиболее подходящие методы для обучения иностранному языку с учетом социокультурного содержания обучения. Задача студента – научиться преодолевать культурный барьер, осознать ценности языковой картины мира изучаемого языка, а не только научиться говорить на иностранном языке и понимать его.

В процессе обучения русскому языку как иностранному преподаватели зачастую обращаются к текстам публицистического стиля, которые являются отражением социальной и культурной сторон жизни общества.

Публицистический стиль называют официальным стилем средств массовой информации. Это функциональный стиль речи, который используется в таких жанрах, как статья, очерк, репортаж, фельетон, интервью, памфлет, ораторская речь. Он характеризуется наличием общественно-политической лексики, логичностью, эмоциональностью, оценочностью, призывностью. В нем широко используется, помимо нейтральной, высокая, торжественная лексика и фразеология, эмоционально окрашенные слова, употребление коротких предложений, безглагольные фразы, риторические вопросы, восклицания, повторы, прецедентные имена и высказывания. Данный стиль чаще используется в письменной речи, реже – в устных формах тех же репортажей или публичных выступлений политических и общественных деятелей.

В публицистических текстах часто можно встретить феномены прецедентности. Под прецедентным феноменом понимается индивидуальное имя, связанное с широко известным текстом, относящимся, как правило, к числу прецедентных, или с ситуацией, широко известной носителям языка и выступающей в качестве прецедентной.

В современных средствах массовой информации широко распространено метафорическое использование имен собственных для обозначения в переносном значении человека или объекта, который в той или иной степени похож на первоначального носителя соответствующего имени или названия. Этот прием позволяет провести параллели между деятельностью, интересами, взглядами, личными качествами соответствующих субъектов, а также выразить отношение автора к этим людям или предметам и оказать эмоциональное воздействие на адресата.

Прецедентные феномены могут играть различную роль: в одних случаях прецедентность занимает доминирующее положение в смысловой, структурной и эстетической организации текста, а в других случаях указанные феномены служат лишь для привлечения внимания к статье, побуждая читателя прочитать заметку.

При работе с публицистическим стилем речи студентам предлагаются тексты из средств массовой информации. Происходит актуализация прецедентных имен, которые в настоящее время часто можно встретить не только в самих статьях, но и в заголовках газет, журналов, что обусловливается их способностью привлекать внимание читателей. Кроме того, прецедентные имена в печатных средствах массовой информации зачастую определяют тему и идею статьи, обобщают написанное. При чтении статей на занятиях по русскому языку как иностранному также возможна актуализация прецедентных имен, поскольку во многих текстах и статьях данные феномены отражают культурный код страны изучаемого языка (Я. Колас, Ф. Скорина и др.). Также в учебный процесс могут быть включены публицистические тексты с прецедентными именами, относящимися к общей картине и теме занятия с последующим выполнением заданий (например, работая с темой «Космос», преподаватель может предложить задания с такими именами, как Ю. Гагарин, Н. Армстронг и даже И. Маск).

В процессе отбора материала для изучения студентами-инофонами феноменов прецедентности следует отдавать предпочтение аутентичным материалам, отражающим стиль общения носителей изучаемого языка. Аутентичные материалы способствуют построению общения, близкого к реальной коммуникации, поскольку в них отражаются лингвокультурные и социокультурные особенности изучаемого языка. Таким образом, публицистические тексты из периодических изданий способствуют изучению студентами-инофонами лингвистических особенностей изучаемого языка, а также социальных и культурных особенностей страны, тем самым помогая обучающимся прочувствовать своеобразие языка.

А. Л. Карпушина

РОЛЬ И МЕСТО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

По словам С. Г. Тер-Минасовой «каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации». Принцип активной коммуникации является ведущим в современной методике преподавания иностранных языков. А. А. Леонтьев утверждает, что учащиеся усваивают в языке «то и настолько, что и насколько отвечает их потребностям в общении, потребностям мышления и в любой сознательной деятельности». Учебные материалы должны отвечать одному из основных требований: создавать потребность в общении, потому что главная цель обучения русскому языку – это не знания, а действия, на основе полученных знаний.

Практика преподавания показывает, что устная речь и чтение тесно взаимосвязаны. Интенсивное чтение, помимо общего расширения языковых знаний – наращивания лексики, закрепления грамматики, – развивает устную речь.

Роль чтения обусловлена рядом ф а к т о р о в:

- чтение способствует автоматизации речевых навыков;
- чтение играет ведущую роль в получении профессии;
- чтение – обязательное условие «поддержания» языка по окончании обучения.

На начальном этапе обучения РКИ используются ***адаптированные тексты*** разговорно-бытового стиля, в которых содержится программный лексико-грамматический материал. Привлекательные для учащихся текстовые материалы повышают интерес к знаниям, стимулируют мотивацию обучения, запоминание материала происходит намного эффективнее.

На начальном этапе проводится работа с текстами не только базового учебника. Главными п р и н ц и п а м и отбора текстов для начального уровня являются:

- сюжетность;
- занимательность;
- информативность;
- доступность.

Цель чтения таких текстов – развитие навыков инициативной речи в различных ситуациях повседневного общения. Очень важно подбирать тексты, которые интересуют учащихся с поведенческой, эмоциональной, этической или эстетической стороны. При этом гибкое чередование упражнений и видов заданий используется в связи с изучением лексических и грамматических тем. В процессе чтения появляется необходимость в уточнении значения слова или словосочетания. Это дает эффект усвоения языковой единицы.

Обучение устной речи на начальном уровне проводится прежде всего на ***ситуативных*** (в I семестре готовых) ***диалогах***. Диалоги знакомят учащихся со спецификой разговорной речи, с ее функционально-стилистическими

и структурными особенностями. Вырабатывается навык вести разговор на русском языке и словесно выражать экспрессивную реакцию на речь собеседника. Разновидность диалогической формы речи – тематическая беседа.

В процессе чтения применим принцип **интерактивности** – вовлечения учащихся, которые изучают русский язык по учебнику, в жизнь героев текста. Тексты являются информативной основой, стимулом для бесед и обсуждения. Студентов побуждают помочь в решении проблемы, узнать их мнение, получить эмоциональный отклик на событие и т.д. Этот принцип усиливает коммуникативную мотивацию.

Для продуцирования содержания текста на начальном этапе обучения РКИ студенты учатся формулировать и записывать вопросы по содержанию – план текста. План, являясь систематизацией, обобщением семантических элементов текста, сам, в свою очередь, может рассматриваться как особая разновидность текста.

Одной из основных форм в общем комплексе самостоятельной работы учащихся является ***внеаудиторное чтение***. Самостоятельное чтение – один из путей самообразования иностранца. Внеаудиторное чтение играет большую роль в выработке самостоятельной работы с книгой. При систематическом самостоятельном чтении достигается беглость чтения, обогащение словарного запаса, закрепление грамматического материала, изучаемого во время аудиторных занятий по русскому языку.

Таким образом, работа с текстом является основным каналом ввода и закрепления не только важной информации, но и лексико-грамматического материала. На основе текста строится обучение всем видам речевой деятельности, т.е. активного функционирования коммуникативной компетенции.

О. И. Копач

ВОЗМОЖНОСТИ ПЛАТФОРМЫ «MOODLE» ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

«LMS Moodle» представляет собой одну из самых популярных в мире платформ по организации дистанционного обучения с помощью ИКТ. Это обусловлено ее богатым функционалом и способностью обеспечить системность менеджмента процесса обучения. Преимущества ее использования многочисленны: распространяется бесплатно, легко адаптируется под нужды конкретного учебного заведения, обеспечивает круглосуточный доступ к ресурсам, обладает широким инструментарием для всех этапов учебного процесса, допускает создание учебного материала как средствами самой платформы, так и путем привлечения готовых сторонних материалов, дает возможность индивидуализировать процесс обучения, способствует развитию курса через обратную связь со студентами и взаимодействие с коллегами, ведущими подобный курс в других учебных заведениях.

В данном докладе мы покажем, каким образом возможно использовать отдельные инструменты данной платформы («Глоссарий», «Задание», «Тест»,

«Галерея Lightbox», «Файл», «Интерактивный контент», «Книга», «H5P») на разных этапах работы с текстом при обучении аудированию на занятиях по русскому языку как иностранному или во внеурочное время.

1. ***Предтекстовый этап*** предполагает работу по снятию трудностей аудиотекста. Обычно он включает задания на анализ незнакомых слов, фраз и грамматических конструкций, упражнения на первичное закрепление лексики текста, прослушивание трудных для восприятия обучаемых предложений и др.

На данном этапе целесообразно обратиться к таким инструментам «LMS Moodle», как «Глоссарий», «Задание» и «Тест». Для использования каждого из них после входа в аккаунт и добавления темы занятия необходимо в режиме редактирования нажать на кнопку «+добавить элемент или ресурс» и из выпадающего меню выбрать требуемый элемент.

Инструмент «Глоссарий» направлен на то, чтобы систематизировать лексику текста и, шире, изучаемой на данном этапе темы. Преподаватель может разрешить прикреплять файлы к данным записям или комментировать их (за комментарий можно получить отметку). Просмотр записей возможно осуществлять по автору, алфавиту, дате или категории. При использовании автосвязывающего фильтра, единица «Глоссария» автоматически связывается в рамках курса с сочетаниями, в которых она фиксируется. Добавление инструмента «Глоссарий», как и любого другого в Moodle, предполагает настройку вида страницы с использованием полей «Общие», «Записи», «Внешний вид» и др.

Инструмент «Задание» позволяет преподавателю добавлять в систему файлы любого вида и давать задание, при желании ограничивая время определенным количеством мин на его выполнение. После прослушивания трудных для понимания предложений студент может выполнить задание на сайте, вписывая ответ в нужное поле в онлайн-режиме или до определенного времени, обозначенного преподавателем. Преподаватель может оставить отзыв о выполненном задании на сайте и оценить его.

Преимущество *инструмента «Тест»* при обучении аудированию состоит в возможности автоматической проверки и оценки работы студента системой (при предварительной настройке преподавателем параметров для каждого из видов заданий и порядка следования вопросов). По сравнению с «Глоссарием» и «Заданием» он значительно экономит время. Кроме того, данный инструмент позволяет разнообразить процесс обучения упражнениями разного типа: «множественный выбор», «короткий ответ», «выбор пропущенных слов», «перетаскивание в изображение», «перетаскивание в текст» и др. Вопросы могут быть представлены как в текстовом виде, так и аудиофайлом, который загружается в формате .mp3 в окно «Текст вопроса» при помощи кнопки «Вставить Moodle-медиа». После загрузки аудио вводятся варианты ответов и задается правильный ответ / правильные ответы для автоматической проверки.

2. ***Текстовый этап*** предполагает прослушивание текста целиком или по частям с выполнением промежуточных заданий. Прослушивание всего текста

без разбиения на части должно предварять предтекстовое задание. Это может быть подбор заглавия, вопрос на общее понимание текста или, например, угадывание имени героя рассказа по описанию его жизненного пути. Текст, понимание которого контролируется поэтапно, может включать разные виды заданий по ходу прослушивания: ответы на вопросы по просмотренной / прослушанной части текста, анализ использования языковых единиц разного уровня, подбор названий частей текста, выявление подобных явлений по определенному признаку, подстановка пропущенных слов и др.

Для вопросов об известных людях можно воспользоваться инструментом «*Галерея Lightbox*», которая позволяет обратиться к изображениям для соотнесения их с именами личностей, представленных в тексте. Возможность угадать имя героя текста по изображению дает комментарий, который преподаватель при настраивании «Галереи» может разрешить участникам курса.

По-видимому, самый простой из инструментов «LMS Moodle» «*Файл*» можно использовать в качестве носителя самого прослушиваемого текста. В паре с ним часто используют инструмент «Страница», который позволяет разместить различные типы заданий и материалы: графический вариант текста, изображения, звук, видео, веб-ссылки и внедренный код. Страницу можно использовать как вместе, так и вместо «Файла», что будет особенно удобно для тех, кто использует при обучении мобильные устройства связи.

Для выполнения заданий при поэтапном чтении уместно обратиться к самостоятельной разработке заданий с помощью инструмента «*Интерактивный контент*». Результатом применения инструмента станут интерактивные медиафайлы или презентации с остановками после просмотра / прослушивания фрагмента и контроля его понимания с помощью наборов вопросов разного типа с вариантами ответов (как в «Тесте») и автоматической проверкой ответов и подсчетом баллов. Данный инструмент прибегает к модулю «H5P», который используется как средство разработки различного контента на других платформах и другими коллегами-разработчиками, поэтому одноименный инструмент «H5P» дает возможность позаимствовать файлы «H5P» других пользователей на сайтах, которые поддерживают такой формат. Следует отметить, что последние два инструмента LMS Moodle позволяют не только развивать, но и в некотором смысле осуществлять контроль сформированности навыков аудирования даже в условиях отсутствия преподавателя, т.е. будут полезны при удаленном обучении.

3. ***Послетекстовый этап*** предполагает задания типа «верно / неверно», постановку вопросов и ответы на вопросы по тексту (с вариантами ответов и без них), составление плана пересказа и сам пересказ текста, создание монологического высказывания по аналогии с прослушанным текстом или диалога на основе текста, написание письменной работы по теме текста.

Проверка понимания текста, составление плана пересказа и запись видеофайла пересказа с его последующей пересылкой через систему возможна с помощью уже описанных выше инструментов («*Задание*», «*Тест*», «*Страница*»). Многостраничные проекты, которые способствуют развитию навыков устной речи через создание собственных текстов по аналогии или по

аналогичной тематике и записи воспроизведения этих текстов авторами на видео возможны при использовании инструмента «Книга». Последний может использоваться также как портфолио образцов студенческих работ.

Таким образом, использование LMS Moodle при обучении аудированию расширяет возможности работы преподавателя по нескольким направлениям:

- выполнение студентами самостоятельной работы по формированию и развитию аудитивных навыков в любое удобное для них время;
- автоматизация некоторых видов заданий (интерактивное видео, тесты и др.) и условий их выполнения (выполнения задания в определенное время или ограничение времени на его выполнение и др.);
- использование широкого набора разнотипных ресурсов, в т.ч. медиафайлы (аудио, видео);
- обращение к опыту и разработкам коллег, в т.ч. интерактивным файлам, которые позволяют студенту самостоятельно выполнить промежуточные задания и оценить понимание прослушанных фрагментов текста.

С. А. Крапивная, Л. А. Козловская

ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Изучение любого иностранного языка неразрывно связано с изучением культуры народа, для которого данный язык является родным. Без взаимного знания базовых кодов культуры невозможно говорить об успешности межкультурной коммуникации, которая в современном мире является основой социального, экономического и политического сосуществования стран и народов. Понятие **«межкультурная (кросскультурная, межэтническая) коммуникация»** (или «межкультурная интеракция») ввели в научный оборот Г. Трейгер и Э. Холл в работе «Культура и коммуникация. Модель анализа» (1954), которые определяли ее как идеальную цель, к которой должен стремиться человек в своем желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру.

В современном мире существуют огромные территории, структурно и органически объединенные в одну социальную систему со своими культурными традициями. Например, можно говорить об американской культуре, латиноамериканской, африканской, европейской, азиатской и т.д. Эти культуры выделяются по континентальному признаку и в силу своей масштабности получили название макрокультур. В то же время многие люди входят в состав тех или иных общественных групп, характеризующихся своими культурными особенностями. Культурные связи – постоянный и существенный компонент общения между народами и государствами, в результате чего создаются, сохраняются и накапливаются ценности, нормы, знания,

происходит взаимное обогащение разных культур. Некоторые общества долгое время развивались почти полностью изолированно, без внешних контактов, следствием чего были длительная стагнация, отсталость и утрата значительной части собственного культурного достояния (например, у многих коренных народов Севера). Поэтому открытость внешним влияниям, взаимодействие – важные условия успешного развития любой культуры.

Базовые коды культуры любого народа находят отражение в национальном языке и в основном через язык могут быть усвоены представителями других этносов. **Художественные тексты** (в том числе ***поэтические***) в связи с этим являются важным инструментом формирования навыков межкультурной коммуникации у иностранных студентов, изучающих русский язык в вузах разного профиля. При этом важно отметить, что стихи способны оказывать сильное эмоциональное воздействие, обогащать внутренний мир человека, развивать эстетические чувства, стимулировать образное мышление.

Одной из проблем, связанных с привлечением поэтических текстов в процесс изучения русского языка как иностранного, является поиск конкретного материала, использование которого было бы оправданным как в культурологическом, так и в методическом отношении. Вместе с тем поэтические тексты, как показывает практика, при удачном их подборе могут эффективно использоваться на всех этапах обучения при освоении всех видов речевой деятельности.

Безусловно, существует специфика работы с данным учебным материалом на начальном и продвинутых этапах обучения. Так, ограниченный речевой опыт начинающих изучать русский язык как иностранный не позволяет проводить ни лингвистический, ни литературоведческий анализ поэтических текстов. Однако такие тексты весьма эффективны при постановке фонетики изучаемого языка. Многократное повторение методически правильно подобранных поэтических фраз развивает произносительные навыки и настраивает речевой аппарат на воспроизведение наиболее сложных звуков и интонации изучаемого языка. Хороший эффект дает использование стихотворного материала при обучении технике чтения.

При подборе поэтических текстов на всех этапах обучение важно определиться с их тематикой. Стихи – это особый вид текстов, в которых уместно использование лексики в нестандартном значении, широко распространена полисемия, в том числе окказиональная, часто встречаются ассоциативно-авторские параллели. Кроме того, для поэзии не характерны грамматическая правильность, строгость в отношении норм словообразования и др. У иностранцев, изучающих русский язык, понимание подобных «фактов» языка вызывает определенные трудности, а у преподавателя их дополнительное толкование отнимает учебное время. Другими словами, учебный стихотворный текст должен быть небольшим по объему, грамматически правильным, содержать в большинстве своем знакомую лексику, а также так или иначе быть связанным с общей темой конкретного занятия.

На продвинутых этапах обучения русскому языку как иностранному анализу поэтических текстов могут отводиться отдельные занятия, что может эффективно использоваться для формирования навыков межкультурной коммуникации. В учебные программы при этом правомерно включаются стихи классиков русской литературы А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, С. А. Есенина, М. В. Маяковского и др. Из творческого наследия этих авторов подбираются стихи патриотической направленности и, разумеется, лирика, эмоционально близкая студенческой молодежи.

Работа с поэтическими текстами в основной своей части методически аналогична работе с другими видами текстов. Традиционно выделяются:

- блок предтекстовых заданий;
- собственно текстовые задания;
- блок послетекстовых заданий.

В ***предтекстовой части***, как правило, преподаватель знакомит аудиторию с личностью автора стихов, сообщает интересные факты его биографии, проводит необходимую лексическую работу, снимая трудности семантического восприятия текста.

Работа с ***текстовой частью*** начинается с полного прочтения стихотворения преподавателем или в видеозаписи в актерском исполнении, что имеет, как правило, эффект достаточно сильного эмоционального воздействия. Далее студентам предлагается самостоятельно ознакомиться с текстом и прочитать его вслух.

Блок ***послетекстовых заданий*** является самым объемным и формируется в зависимости от характера задач конкретного занятия. Традиционно в этой части преподаватель предлагает студентам поделиться впечатлениями от прочитанного поэтического текста, задавая вопросы, касающиеся как информационной части текста, так и личностного восприятия последнего.

В финальной части занятия могут использоваться задания творческого характера, например, конкурс выразительного чтения данного или выученного ранее стихотворения. В практике работы с иностранными учащимися активно используются такие внеаудиторные ее формы, как конкурсы чтецов, поэтические олимпиады и подобные мероприятия, подготовка к которым начинается уже в рамках аудиторных занятий.

Таким образом, включение поэтических текстов в процесс преподавания русского языка иностранным учащимся является целесообразным вне зависимости от их профессиональной специализации. Это значимо для изучения структуры преподаваемого языка, для создания благоприятного эмоционального фона в студенческой группе, для развития познавательной активности учащихся и др. Кроме того, поэтические тексты отражают как русский этнонациональный характер, так и общечеловеческие ценности, и потому являются инструментом формирования навыков межкультурной коммуникации на занятиях по русскому языку как иностранному.

А. И. Новикова

РАБОТА НАД НОВОЙ ЛЕКСИКОЙ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ

Обучение лексике, являющейся наиважнейшей составной частью языковой системы, направлено на формирование у иностранных учащихся лексических умений и навыков, которые лежат в основе лексической компетенции. Соединяя номинативные средства изучаемого языка с личностной понятийной системой инофона, лексическая компетенция обеспечивает ему осуществление вербальной коммуникации в пределах его уровня владения языком.

Объем лексических единиц (ЛЕ), подлежащих усвоению на подготовительно курсе (ПК) в рамках общего владения, представлен лексическим минимумом, который отражен в учебной программе. В него входят 2300 слов общелексического значения, сгруппированных по ситуативно-тематическому принципу. Эта лексика в достаточной степени покрывает ситуации общения в обиходно-бытовой и учебно-производственной сферах, наиболее значимых для иностранных учащихся ПК.

Необходимо учитывать тот факт, что ***продуктивные*** и ***рецептивные виды*** речевой деятельности (РД) (к первым относятся говорение и письмо, ко вторым – аудирование и чтение) опираются на разные речевые умения и навыки и, следовательно, связаны с разными механизмами их формирования. Отсюда, с точки зрения методики, возникает проблема формирования у иностранных учащихся продуктивных и рецептивных лексических навыков.

В практике обучения неродному языку первые из них служат основой активного словаря инофонов, который обслуживает все виды РД, вторые – основой пассивного словаря, связанного только с рецепцией в процессе чтения и аудирования. Границы между активным и пассивным словарями учащегося проницаемы, и слово может менять свой статус и переходить из одного словаря в другой в зависимости от частоты его употребления в ситуациях общения.

Важную роль в осуществлении вербальной коммуникации учащимся играет и его потенциальный словарь, формирующийся не в результате методически целенаправленного закрепления и активизации ЛЕ, а в результате освоения инофонами языковой системы в целом.

Формирование у иностранных учащихся лексических умений и навыков на основе вводимых слов осуществляется в тесной связи с грамматикой и фонетикой. Определяя приемы работы с новыми словами, мы должны принимать во внимание некоторые лингвистические и экстралингвистические моменты.

К первым из них относятся особенности ЛЕ как сложной многоуровневой структуры, включающей фонетические характеристики, семантический комплекс и способность сочетаться с другими словами. **Экстралингвистические моменты** – это:

- принадлежность нового слова к методически назначенному продуктивному или рецептивному статусу;

- уровень владения языком иностранными учащимися на ПК;
- их личностно-психологические характеристики (возраст, мотивированность, особенности памяти).

Работа над новыми ЛЕ на ПК строится на основе теории речевой деятельности и предполагает 3 этапа:

1) предъявление новых слов и их объяснение;

2) закрепление и активизация введенной лексики через систему методических приемов;

3) контроль усвоения ЛЕ.

Коммуникативный подход к освоению явлений языковой системы и к формированию речевых навыков и умений на их основе действует на всех этапах отработки новой лексики, вводимой по ситуативно-тематическому принципу. На ПК ЛЕ презентируются в предложениях, в составе речевого образца, концентрирующего, с одной стороны, внимание на их семантическом содержании, а с другой – демонстрирующего их функционирование.

Самым важным моментом работы с новым словом на первом этапе является его семантизация – донесение смыслового содержания ЛЕ до сознания инофона. В практике обучения на ПК вводимая лексика чаще всего семантизируется с помощью:

- разного рода наглядности: предметов, рисунков, мимики и т.д. Положительной стороной этого способа семантизации является то, что в ее процессе напрямую устанавливается связь между предметом и его отражением в сознании инофона;
- перечисления (например: огурец, помидор, капуста – это овощи);
- антонимов. Эффективность этого способа семантизации заключается в том, что слова, состоящие в антонимических отношениях, имеют сходные сочетательные характеристики и могут функционировать в одном и том же контексте;
- синонимов;
- словообразовательного анализа, который развивает у иностранного учащегося лингвистическую догадку, расширяет возможности его потенциального словаря;
- перевода на родной язык учащегося. Некоторые исследователи считают этот способ одним из менее эффективных: перевод отвлекает инофона от изучаемого языка и возвращает его на почву родного.

Презентация новых ЛЕ сопровождается объяснением их грамматических и фонетических характеристик. После семантизации слова, выписанного на доске, преподаватель дает эталонный образец его произнесения и контролирует повторение слова учащимися, формируя их артикуляционно-произносительные навыки на основе введенной лексики. При этом обращается внимание на особенности соотношения в слове звуков и букв, дается информация об изменениях, если они встречаются в других грамматических формах ЛЕ.

Вводя на занятиях новую порцию лексики, мы преследуем цель сформировать у учащихся лексические умения и навыки, которые позволяют им

оперировать этой лексикой как речевыми единицами. На достижение этой цели направлен второй этап работы с новыми словами, реализуемый через систему подобранных упражнений.

Психологи отмечают, что наиболее значимое забывание новых слов происходит в первые сутки и рекомендуют начинать работу по их закреплению сразу же после введения. При этом необходимо учитывать тот факт, что употребление введенного слова в продуктивных видах РД требует его тщательной проработки на всех лингвистических уровнях и в ситуациях общения, тогда как при рецептивном статусе слова достаточно указания на его основные характеристики, значимые для его распознавания в процессе аудирования и чтения.

Для закрепления и автоматизации новых ЛЕ используются:

1. ***Языковые упражнения***, работа над которыми позволяет зафиксировать введенные слова в памяти учащихся и осознать их ценность как части языковой системы. К такого рода упражнениям продуктивного характера относятся задания на составление словосочетаний, на тематическую или ситуативную группировку слов. Эти упражнения могут быть дополнены игровыми моментами, активизирующими интеллектуальную деятельность учащихся и создающими атмосферу психологического комфорта на занятии. Это кроссворды, в которых зашифрованы новые слова, игра с мячиком (*Назовите синонимы/антонимы слова, Назовите слово, которое обозначает показываемый предмет* и т.д.), показ жестами и мимикой нового слова, о котором должны догадаться учащиеся и другие.

2. ***Условно-коммуникативные упражнения***, которые строятся на основе речевого образца. Они направлены на формирование у иностранных учащихся навыка незатрудненного употребления новой лексики в соответствии с нормами русского языка. Это имитативные (типа *Согласитесь…, Уточните…* (переспрос), подстановочные, трансформационные, репродуктивные (пересказ текста, составление диалогов по аналогии с использованием введенной лексики и синтаксических конструкций) упражнения.

Вместе с тем выполняемые в устной форме имитативные, подстановочные и трансформационные задания развивают артикуляционно-произносительную моторику и аудитивные механизмы учащихся. Поэтому они используются и для закрепления новых слов рецептивного характера.

3. ***Коммуникативные упражнения***. Их цель – сформировать у учащихся навыки уместного употребления автоматизированных ЛЕ. Это своего рода речевая практика, в процессе которой учащиеся, опираясь на новую лексику в составе грамматических конструкций, решают конкретные коммуникативные задачи в ситуациях общения, имитирующих реальные.

Мастерство преподавателя на этапе работы с этими упражнениями заключается в том, чтобы сформулированные им коммуникативные задачи в обязательном порядке вынуждали учащихся использовать именно новые ЛЕ.

Контроль усвоения новых ЛЕ обычно проводится по завершении работы над конкретной разговорной темой, обеспечиваемой определенными грамма-

тическими конструкциями и их лексическим наполнением. Для этой цели учащимся предлагаются разного рода тесты, задания на составление диалогов, творческие задания (презентации, написание сочинения и т.д.).

Что касается контроля усвоения лексики рецептивного статуса, то он осуществляется косвенным образом на основе тестов, выполняемых после прослушивания аудиоматериалов или после чтения текста. С этой же целью используются задания на заполнение пропусков, вопросно-ответные задания.

Поддержание уровня усвоенных ЛЕ связано с организацией учебных материалов, методическими приемами, используемыми преподавателем в процессе обучения и обеспечивающими необходимую повторяемость изученной лексики и постоянный контроль употребления ЛЕ учащимися при выполнении письменных упражнений и устных заданий.

Н. С. Орехова

ЭТАПЫ РАБОТЫ С ВИДЕОМАТЕРИАЛАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Видео является достаточно популярным средством, которое используется в обучении иностранным языкам, в том числе РКИ. Оно оценивается как лучшее после настоящих жизненных ситуаций презентации языка. Использование видео имеет такие преимущества, как возможность подготовки к просмотру, выбор просмотра определенных эпизодов, демонстрации только изображения или звуковой дорожки. В отличие от аудио или печатного текста, видео имеет преимущество, соединяя в себе различные аспекты речевого взаимодействия. Помимо содержательной стороны общения, видеоматериал содержит визуальную информацию о месте и событии, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации. Визуальный ряд позволяет лучше понять и закрепить как фактическую информацию, так и языковые особенности речи.

Традиционно, в работе с видеоматериалами выделяют 3 э т а п а:

1) преддемонстрационный;
2) демонстрационный;
3) последемонстрационный.

Целью ***преддемонстрационного этапа*** является подготовка к пониманию речи на слух (актуализация фоновых знаний по теме, ознакомление с проблематикой видео, формирование мотивации и готовности к восприятию видеоматериала). На данном этапе осуществляется работа с заголовком видео и/или с его начальными фразами, прогнозирование темы с помощью таких опор, как ключевые слова, картинки, фотографии и т.д., снятие возможных лексических трудностей, развитие языковой и контекстуальной догадки. В качестве примеров могут служить следующие з а д а н и я:

- Посмотрите на следующие картинки/фотографии, которые помогут вам догадаться, о чем будет видео. Составьте 5 вопросов, на которые Вы бы хотели получить ответ.

• С помощью ключевых слов, относящихся к видео, предположите, как эти слова будут связаны с фильмом. Поделитесь вашими догадками с группой.

• Вам предлагается послушать начальный фрагмент видео. Предположите, что будет дальше. После просмотра видео сравните вашу версию с содержанием.

На ***демонстрационном этапе*** осуществляется постановка коммуникативной задачи, однократное или двукратное предъявление видео. Здесь происходит контроль понимания содержания видеофрагмента, а задания могут включать ответы на вопросы, выполнение инструкций (составить схему, дополнить таблицу), ведение записей, нахождение различий, заполнение пробелов или завершение предложения или высказывания. На данном этапе можно выполнять следующие з а д а н и я:

1. *Сейчас вам предлагается посмотреть видео. Ваша задача – сделать записи под следующими заголовками: «Кто?», «Что?», «Куда?», «Где?», «Почему?», «Как?».*

2. *Во время просмотра видео преподаватель будет делать паузы. Ваша задача предположить, что будет дальше.*

3. *Посмотрите видео и расположите предложения в хронологическом порядке.*

4. *Во время просмотра фильма сосредоточьтесь на конкретном персонаже. После просмотра расскажите историю от его лица.*

На ***последемонстрационном этапе*** осуществляется работа с заданиями на интерпретацию и обсуждение видео, задания могут содержать вопросно-ответную работу, расширение или продолжение сюжета. Последемонстрационный этап также может включать в себя тренировочную часть, которая позволяет развивать лексико-грамматические умения и закреплять новый лексический материал.

Для данного этапа характерны задания, предполагающие неподготовленную речь, которая осуществляется в парной и групповой формах работы. В данной ситуации видеоматериалы выступают как смысловая опора и стимул к высказыванию. Содержательная сторона заданий на данном этапе представлена комментированием событий, обсуждением проблем, дискуссиями и т.д.:

1. *После просмотра видео предположите, как будут отличаться события фильма, если бы они происходили в вашей стране?*

2. *Опросите своих друзей, как бы они поступили в ситуации, которая описывается в видео.*

3. *Проведите опрос общественного мнения в группе относительно проблемы, описанной в видеоролике. Подготовьте вопросы, которые вы хотите задать.*

Просмотр видеоматериалов на занятиях по РКИ помогает созданию речевых образцов, служащих эталоном для речевой деятельности. Использование видео позволяет обучающимся непосредственно наблюдать коммуникативно-речевые модели поведения русскоязычных, приобретать фоновые

знания, погружаться в русскоязычный социокультурный контекст. Аутентичные видеоматериалы обладают высоким коммуникативным потенциалом и предоставляют широкие возможности для освоения материала, т.е. есть являются эффективным средством обучения. Видеоподдержка занятий делает процесс обучения более привлекательным и иллюстрирует функционирования языка в естественном контексте.

О. А. Полетава

ФУНКЦИИ АББРЕВИАТУР В НОВОСТНОМ РУССКОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ

Известно, что на номинативные процессы в языках влияют как внешние, так и внутренние причины. ***Экстралингвистические факторы***, заключающиеся, в первую очередь, в необходимости отражения языком динамики общественно-политических и культурных процессов, происходящих в социуме, очевидны в большей степени, чем собственно лингвистические стимулы языковой эволюции. Однако последние играют не меньшую роль в развитии языка. Сказанное касается и такого актуального в современной коммуникации способа пополнения номинативного фонда языка, как аббревиация. Основная задача аббревиатур в любом типе текста экономия речевых усилий, но этот фактор можно считать преимуществом до тех пор, пока аббревиатуры понятны адресату – массовой аудитории.

В современном языкознании под **аббревиатурой** традиционно понимается самостоятельная номинативная единица, имеющая синонимичный прототип, то есть первоначальное слово и его сокращенная форма полностью семантически взаимозаменяемы.

В русскоязычном новостном дискурсе представлены следующие тематические группы аббревиатур:

1) наименование государств (*СССР, США, РБ, ФРГ, КНР, РФ*);

2) наименование международных объединений, ассоциаций (*ЕАЭС, ЕС, СНГ, ООН, НХЛ*, в том числе заимствованные *ЮНЕСКО, УЕФА, ФИФА*);

3) наименование органов государственной власти (*ЦИК* – Центральная избирательная комиссия*, МИД, МВД, СК* – Следственный комитет, *НБ* – Национальный банк, в том числе историзмы *НКВД* – Народный комиссариат внутренних дел*, ОГПУ* – Объединенное государственное политическое управление при Совете Народных Комиссаров СССР*, НКТ* – народный комиссариат труда, наркомат труда);

4) наименование предприятий и других субъектов экономики (*ООО, ЗАО, ОАО, БелАЗ* – Белорусский автомобильный завод, *НПО* – научно-производственное объединение, *ССЗ* – судостроительный завод, *ЖКХ* – жилищно-коммунальное хозяйство);

5) термин (*СМИ* – средства массовой информации, *ТРИЗ* – теория решения изобретательских задач, *ИБС* – ишемическая болезнь сердца, *ЭВМ* – электронно-вычислительная машина, *ТБ* – техника безопасности, *ОТ* – охрана труда);

6) наименование партий и общественных объединений (*БРСМ*);

7) наименование научных, образовательных и культурных учреждений (*БГУ*, *МГУ*);

8) наименование периодических изданий и информационных агентств (*АиФ* – «Аргументы и Факты», *БЕЛТА* – Белорусское телеграфное агентство).

По структуре фиксируются следующие разновидности сокращенных слов:

1) аббревиатуры инициального типа, образованные из названий первых букв или звуков слов, входящих в исходное словосочетание (*ЦИК*, *ОДА* – опорно-двигательный аппарат, *ТРИЗ*, в том числе заимствованные *BBC (British Broadcasting Corporation* – 'Британская вещательная корпорация', *OPEC (Oil Producing European Countries – ОПЕК*);

2) аббревиатуры слоговые (*профком*);

3) аббревиатуры инициально-слоговые (*гороно, БелАЗ*);

4) аббревиатуры, состоящие из начальной части слова и целого слова (*запчасти, оргработа*);

5) аббревиатуры, состоящие из сочетания начальной части слова с формой косвенного падежа существительного (*управделами*);

6) телескопические (*военкомат, мопед*).

Аббревиатуры, употребляемые в публицистических текстах, представлены лексическими единицами разных структурных типов, однако доминируют инициальные сокращения.

В зависимости от сферы употребления представлены аббревиатуры трех типов: общеупотребительные, специальные и контекстуальные.

Общеупотребительные аббревиатуры известны всем носителям русского языка, к этой группе относятся такие сокращения как *ГОСТ (государственный стандарт), ЖКХ (жилищно-коммунальное хозяйство), ООН (Организация Объединённых Наций).*

Специальные сокращения известны только в пределах определенной сферы деятельности и в свою очередь они подразделяются на

- *термины* (*ФСП – функционально-семантическое поле*, *СД – синдром Дауна, НОТ – Научная Организация Труда*)
- *профессионализмы* (*главбух – главный бухгалтер, главреж – главный режиссёр*). Узкоспециальные термины-аббревиатуры в новостном дискурсе употребляются только в сочетании со своим прототипом, который, как правило, находится в препозиции к сокращению (например, *Синдром Дауна (далее СД)*). Поскольку семантический объем аббревиатур определяется не только ее словарным толкованием, но и контекстуальной реализацией, в новостном дискурсе употребляются и контекстуальные сокращения (*ТРИЗ – теория решения изобретательских задач*). Контекст снимает омонимичность в конкретной языковой ситуации (ср.: *МАРТ – министерство антимонопольного регулирования и торго*вли и *МАРТ – Международная ассоциация русских театров*).

Следует отметить, что именно с помощью контекстуальных сокращений в тексте создаются коннотативные оттенки значения аббревиатуры, что и отличает их от аббревиатур, зафиксированных в словарях.

Вследствие быстрого развития процесса аббревиации и постоянного увеличения количества сокращений в языке новостей в сфере аббревиатур развивается омонимия. При этом можно выделить два типа омонимов:

1) омонимия с существующими в языке словами,

2) омонимия различных сокращений.

Первый тип омонимии – это результат совпадения сокращения с общеупотребительным словом разных частей речи, чаще с существительными (*ВЕК – Восточно-Европейская компания, МАКС – Московский авиакосмический салон*). Второй тип омонимии носит межаббревиатурнный характер (*СПС – Союз правых сил; СПС – Союз профессионального спорта*).

Большинство аббревиатур в новостном дискурсе стилистически нейтральны, поскольку призваны выполнять функцию компрессии текста. Однако, учитывая необходимость привлечения внимания аудитории, в газетных текстах, чаще в заголовках, встречаются окказиональные образования, выступающие в качестве инструментов языковой игры. В нашем материале зафиксированы такие механизмы языковой игры с аббревиатурами:

1) созвучие и трансформация прецедентного феномена (*А ВУЗ и ныне там; Хлопот полон МРОТ, ЦУР меня*);

2) межсловная контаминация и трансформация прецедентного феномена (*Взять на ИИСпуг ЗОЖивём лучше!; НеблаCOVIDный бизнес; ОБАЛЛдеть! Что ПАСЕешь, то и вернёшь*);

3) омонимия (*Вся из себя ФИФА, Как в ВАДА опущенный*);

4) двойная мотивация, т.е. омоакронимия (*НОС для Сорокина*, где НОС – премия «Новая словесность»);

5) псевдомотивация, т.е. визуальная неологизация (*Обойдемся без ОПЕКи*).

Таким образом, в языке современной прессы наблюдается тенденция к увеличению числа сокращений, которые функционируют как в качестве средства компрессии, так и в качестве экспрессивного средства. В функционировании аббревиатур в современном новостном дискурсе можно отметить несколько актуальных тенденций. С одной стороны, общеупотребительные частотные аббревиатуры в новостном дискурсе используются без своих прототипов, а в случаях их совместной встречаемости сокращения находятся в дистантной позиции от своего прототипа, с другой – фиксируется появление значительного количества аббревиатур неологического характера, поводом для возникновения которых служат новые социокультурные реалии. Кроме того, актуальной тенденцией в функционировании аббревиатур в новостной газетной публицистике становиться стремление к использованию аббревиации в качестве инструмента создания языковой игры. Это позволяет усилить прагматический эффект текста, поскольку возрастает экспрессивность и необычность публикации. Подобные лексические инновации часто становятся средством привлечения внимания аудитории.

О. А. Полетаева, А. П. Тур

НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТЕКСТ В ПОСОБИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ БЕЛОРУССКИХ АВТОРОВ

В системе обучения русскому языку как иностранному исключительно важная роль принадлежит чтению, поскольку оно способствует не только овладению языком, но и приобщает к культурному богатству, хранимому изучаемым языком. Любой курс русского языка как иностранного (РКИ) всегда базируется на определенной совокупности последовательности текстов, реализующих процесс учебной и прогнозируемой реальной коммуникации обучаемых.

Среди всего многообразия текстов в учебных пособиях по РКИ необходимо выделить национально-ориентированный текст, которые имеет особую практическую и теоретическую значимость в курсе изучения русского языка как иностранного, поскольку он позволяет реализовать в образовательном процессе диалог культур.

В практике преподавания РКИ в Беларуси национально-ориентированные тексты особо значимы, поскольку в свете культуроведческого подхода к обучению иностранным языкам необходимым становится включение в контекст обучения фактов не только русской культуры, но и культуры белорусского народа. В связи с этим перед преподавателем русского языка как иностранного в образовательном пространстве Беларуси стоит целый ряд важных задач: он должен формировать у учащихся-иностранцев интерес не только к русской, но и к белорусской культуре, следовательно, в учебный процесс должны вовлекаться материалы, демонстрирующие черты национального менталитета, культуры, быта не только русских, но и белорусов.

Под **национально ориентированным текстом** принято понимать текст, в котором элементы его денотативного поля обнаруживают национально-культурную специфику, т.е. включают соответствующие концепты в концептосфере национальной культуры.

Рассмотрим основное средство экспликации национально-культурного компонента в учебном тексте – реалии. Культуроспецифичные элементы, или реалии, достаточно подробно описаны в научной литературе, в частности по лингвострановедению и теории перевода.

По мнению исследователя Г. В. Томахина, ***реалии*** – это названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т.п. При сопоставлении языков слова, обозначающие эти явления, относят к безэквивалентной лексике.

К числу реалий в лингвострановедении относят, во-первых, ономастические реалии:

1) географические названия (топонимы), особенно имеющие культурно-исторические ассоциации;

2) антропонимы – имена исторических личностей, общественных деятелей, ученых, писателей, деятелей искусства, популярных спортсменов, персонажей художественной литературы и фольклора;

3) названия произведений литературы и искусства; исторические факты и события в жизни страны; названия государственных и общественных учреждений и многие другие.

Во-вторых, – реалии, обозначаемые апеллятивной лексикой:

1) географические термины, обозначающие особенности природно-географической среды, флоры и фауны;

2) некоторые слова (в том числе общеизвестные термины), относящиеся к государственному устройству, общественно-политической жизни страны, юриспруденции, военному делу, искусству, системе образования, производству и производственным отношениям, быту, обычаям и традициям, и другие.

В-третьих, к реалиям относятся также цитаты, крылатые слова и выражения. Это реалии афористического уровня.

Объектом нашего исследования стали национально-ориентированные учебные тексты пособия белорусских авторов Г. В. Вариченко, Е. В. Кишкевич, Ж. В. Прокониной «Русский язык как иностранный (базовый уровень)» (Минск: БГУ, 2006. – 235 с.), которые были проанализированы по следующим параметрам:

- типы реалий;
- их репрезентация в тексте;
- тематическая принадлежность;
- степень адаптации;
- соответствие критериям учебных текстов.

Данное учебное издание содержит 45 национально-ориентированных текстов.

Тематический анализ рассмотренных текстов показал, что ведущими в них являются такие темы, как города и достопримечательности Беларуси, Великая отечественная война, знаменитые люди Беларуси, искусство и история Беларуси. Тема «Города Беларуси» нашла отражение в 12 текстах, «Достопримечательности Беларуси» – в 11 текстах, «Деятели науки и искусства» – в 10 текстах. Кроме того, белорусский национально-культурный компонент содержат также тексты, посвященные истории (6), спорту (2), системе транспорта (2).

Из анализируемых текстов были отобраны 148 единиц. Нами зафиксированы все три типа реалий: ономастические (84,5 %), апеллятивные (12,8 %), афористические (2,7 %).

Наиболее обширную группу представляют ***ономастические реалии***. Из них:

- 25 реалий – это антропонимы (*Марк Шагал, Ефросинья Полоцкая, Михаил Огинский, Валентин Елизарьев, Дмитрий Колдун, Якуб Колас* и др.).

• Многочисленны упоминания фактов культуры: 21 – произведение литературы и искусства (например, *«Венок», «Пан Тадеуш», полонез «Прощание с Родиной»*);

• 20 – названия достопримечательностей и исторических памятников (например, *Памятник букве Ў, Дом-музей Якуба Коласа*);

• Остальные 59 – топонимы, среди них:

o 28 названий частей города Минска (*Курасовщина, Купаловский парк, Парк имени Горького*);

o 12 названий городов и деревень (например, *Минск, Витебск, Полоцк, Вязынка*);

o 8 названий озёр и рек (*Западная Двина, Витьба, Нарочь*);

o наименования городских объектов (11), наприер, *Дом быта, «Венок», «Мир музыки»* и учреждений образования: *БГУ, Институт Культуры.*

Апеллятивный тип реалий представлен в меньшей степени. Нами зафиксировано 19 (12,8 %) подобных лексем, среди них:

• 10 слов-реалий, обозначающих флору Беларуси (например, *пуща, васильки, лён*);

• 2 слова-реалии, называющих фауну Беларуси (*зубр, косуля*);

• 3 обозначения типов населенных пунктов (*хутор, агрогородок, вёска*);

• 3 реалии, связанные с историческими событиями (*партизаны, оккупация, партизанская республика*);

• 1 реалия для номинации по социальному статусу (*пан*).

Реалии ***афористического уровня*** наименее частотны (4, 2,7 %) в анализируемых текстах. Можно отметить, что это преимущественно лозунги (например *Хай жыве!*, *Мама, папа, я – счастливая семья*, *За здоровый образ жизни*,*Покори свою вершину*»).

Включенные в учебник национально-ориентированные тексты в большинстве своем адаптированы, однако не потеряли уникальности. Есть несколько аутентичных текстов, которые несут национально-специфичную информацию, поскольку представляют собой отрывки из рассказов белорусских писателей, стихотворения, песни.

Следует отметить, что многие из включенных в пособие текстов не в полной мере соответствуют требованию доступности, поскольку несут большое количество лигвострановедческой информации, насыщены реалиями, что усложнят понимание прочитанного иностранными учащимися. В таком случае, безусловно, необходимо учитывать уровень владения языком у обучающихся, поскольку не всегда подобные трудности могут быть решены посредством предоставления справочной лингво-культурологической информации.

Таким образом, текстовый материал данного пособия содержит большое количество национально-ориентированных текстов, связанных с историей, культурой и жизнью в Беларуси, что действительно важно в процессе обучения русскому языку иностранных студентов в Беларуси. Тексты пособия разносторонне характеризуют социокультурную среду пребывания иностранного учащегося в Республике Беларусь, демонстрируют широкий спектр

национально маркированных реалий, соответствуют большинству требований, предъявляемых к учебным текстам. Данные тексты с успехом могут быть использованы на занятиях по русскому языку как иностранному для расширения кругозора учащихся в сфере белорусской истории, культуры и быта.

А. В. Рачковская, Л. Б. Армоник

КИНОФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ

Художественные фильмы в обучении РКИ обладают богатыми дидактическими возможностями. Прежде всего они используются с целью развития языковой и речевой компетенций (расширение словарного запаса, развитие навыков восприятия живой разговорной речи, совершенствование навыков аудирования, выход в речь и т.д.). Работа с кинофильмом на занятиях РКИ способствует реализации коммуникативных задач благодаря синтезу зрительных и слуховых впечатлений, которые являются неиссякаемым источником информационного насыщения. Благодаря видеоряду фильма учащиеся воспринимают коммуникативную ситуацию в ее целостности: они не только слышат речь, но и видят коммуникантов в реальных обстоятельствах, в которых происходит общение. Такое наглядно-ситуативное восприятие помогает учащемуся усвоить новые слова и выражения во множественных связях с окружающим миром и с помощью метода имитации и комбинирования использовать их в сходных контекстах.

Видеоряд кинофильма позволяет учащимся формировать компенсаторную компетенцию, направленную на умение преодолевать затруднения, возникающие в процессе восприятия речи. Кроме того, просмотр фильмов направлен на расширение и обогащение социокультурной компетенции учащихся. В современном поликультурном мире непонимание элементов чужой культуры способно привести к коммуникативным неудачам. Художественные фильмы непосредственно иллюстрируют живое функционирование языка в естественном для него культурном и социальном контексте. Аутентичные художественные фильмы имеют высокий мотивационный потенциал, а также удовлетворяют многие познавательные, развлекательные и эмоциональные запросы учащихся.

К настоящему моменту накоплен довольно обширный багаж не только учебно-методических материалов по работе с российскими художественными фильмами в иностранной аудитории, но и учебных пособий. Только в последние годы вышли п о с о б и я с методическими материалами по работе с советскими и российскими фильмами:

- *«О русских фильмах по-русски» Н. Н. Глебовой (М., 2012);*
- *«Коротко о главном. Смотрим короткометражные фильмы» О. Г. Араповой (М., 2019);*
- *«Эпизоды. Видеокурс для развития речи» Я. В. Эрлих (М., 2020)* и др.

Большинство методических материалов и пособий направлено на развитие устной речи учащихся. Целью ряда пособий заявлено не только обучение говорению, но и развитие аудитивных навыков учащихся. Пособия по совершенствованию навыков аудирования на материале кино различаются не только репертуаром художественных фильмов, но и методикой работы с ними.

Пособие ***«Судьбы» Е. Г. Гильдебрант (СПб., 2002)*** представляет собой видеокурс, направленный на корректирование и совершенствование навыков аудирования на материале советской киноклассики: «Ирония судьбы, или С лёгким паром», «Осенний марафон», «Москва слезам не верит». Автор разбил фильмы на эпизоды и разработал к каждому эпизоду блок заданий.

Е. Г. Гильдебрант рекомендует после первого предъявления каждого эпизода фильма ответить на вопросы по содержанию сюжета.

Затем предлагается большой блок подготовительных упражнений, обеспечивающих формирование навыков аудирования (узнавание и различение речевого сигнала, интонации, определение количества слов в предложении и др.).

Учащиеся должны прочитать слова, прослушать и поставить ударение, написать диктант, определить интонацию, воспроизвести реплики с правильной интонацией и др.

Далее к упражнениям на формирование аудитивных навыков подключаются речевые упражнения, в ходе выполнения которых также формируются умения аудирования (выделение главной мысли предложения, разделение текста на составные части, понимание смысла в целом).

Учащимся предлагается текст диалога из фильма с пропусками, которые нужно заполнить при просмотре фильма. После чего следует послушать/посмотреть еще раз эпизод и поставить ударение. Затем предлагается послушать фразы из диалога и повторить их вслед за диктором, наконец, прочитать диалог по ролям и провести озвучивание эпизода.

Подобная кропотливая работа с материалом фильма, несомненно, обучает аудированию, но требует большого количества времени и может утомить учащихся и снизить их мотивацию смотреть художественные фильмы.

В пособии ***«Эпизоды. Видеокурс для развития речи» Я. В. Эрлих*** **(М., 2020)** используются лишь эпизоды художественных фильмов (наряду с фрагментами телепередач). Выбор видеофрагментов определяется разговорной темой (их 32: «Приятно познакомиться!», «Язык тела», «В поисках работы» и др.).

Методика работы с фрагментом состоит из традиционных этапов: предпросмотрового, просмотрового и послепросмотрового. Если на первом этапе снимаются возможные лексические трудности, то на втором осуществляется презентация эпизода и проверка понимания. По замыслу автора, именно этот этап должен отвечать за развитие аудитивных навыков.

Автор пособия предлагает учащимся посмотреть эпизод трижды. Первый раз эпизод предъявляется для общего понимания смысла. Показ предваряют вопросы, ответы на которые учащиеся должны найти во время просмотра. Второй и третий просмотры необходимы для детального понима-

ния. При втором предъявлении рекомендуется останавливать просмотр и проверять правильность понимания. Третий просмотр предполагает дословное понимание реплик персонажей, поскольку учащиеся во время просмотра должны вписать в предложенный им текст диалога / монолога пропущенные слова. Завершается работа с фрагментом фильма отработкой лексико-грамматического материала, активизацией материала и выходом в речь.

В учебном пособии по аудированию ***«Послушайте!» И. А. Гончар (СПб., 2014)*** художественные фильмы также представлены в виде фрагментов, с которыми предлагается работать в удобной для преподавателя форме и последовательности. В пособие помимо эпизодов фильмов входят фрагменты сериалов, ток-шоу, новостей, киножурнала «Ералаш» и др. Предлагается авторская методика работы с видео, направленная на развитие аудитивных умений.

Для снятия аудитивных трудностей автор предлагает учащимся задание на повторение «цепочек» слов и фраз из видео, причем без предъявления визуальной опоры. Затем даются установочные вопросы и предъявляется видеофрагмент. После просмотра рекомендуется тест на проверку понимания. Автор категорически не рекомендует использовать синхронные тексты и советует ограничиться двумя просмотрами (при домашней самостоятельной работе – тремя). Завершается работа с фрагментом фильма заданиями на развитие речи.

Фрагменты художественных фильмов нередко используются в качестве материалов для подготовки к сдаче сертификационного экзамена по РКИ (субтест «Аудирование»). В учебном пособии ***М. Н. Маковой «В мире людей. Вып. 2. Аудирование. Говорение» (СПб., 2019)*** фрагменты художественных фильмов включены в материалы для подготовки к субтесту по аудированию на уровни B2 и C1. В пособии предлагается использовать фрагменты фильмов для достижения двух целей. Во-первых, для подготовки к прохождению тестирования по аудированию. Для этого авторы предлагают лишь тест на проверку понимания после просмотра сюжета. Во-вторых, фрагменты можно использовать с целью развития навыков аудирования и говорения, а также для формирования языковой компетенции. По сути, работа над развитием навыков собственно аудирования здесь сводится к проверке понимания в виде теста.

Такой же принцип реализован в различных тестах для подготовки к сертификационному экзамену по РКИ. Например, в ***«Тестовом практикуме по РКИ: второй сертификационный уровень. Общее владение» Н. П. Андрюшиной и М. Н. Маковой (СПб., 2019)*** для контроля навыков аудирования предлагается выполнение теста после просмотра фрагментов кинофильмов «Самая обаятельная и привлекательная» и «Афинские вечера».

Анализ учебных пособий по работе с российскими фильмами в иностранной аудитории позволяет говорить о традиционной структуре организации работы над ними. Перед просмотром фильма снимаются не только лексические и грамматические трудности, но и аудитивные. Задания, сопровождающие просмотр, направлены на формирование различных уровней

понимания содержания, а послепросмотровые носят контролирующий характер. Основная задача всей последующей работы – развитие продуктивных видов речевой деятельности в процессе интерпретации кинопроизведения и обсуждения поднятых в нем проблем.

Таким образом, работа над видеофильмом, конечно, не сводится только к обучению аудированию. Кинофильмы являются многоплановым средством обучения, предполагая комплексное развитие навыков рецептивной и продуктивной речевой деятельности, прежде всего, аудирования и говорения, которые тесно связаны в учебном процессе. Адекватное понимание речи героев кинофильма и ситуаций, отраженных в каждом его эпизоде, является основой для последующего говорения. Соединение аудитивной наглядности с визуальной позволяет эффективно обучать иностранных учащихся живой разговорной речи.

Т. А. Сикорская

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Нельзя недооценивать роль аудирования при обучении иностранному языку. По мнению психологов и методистов, обучение аудированию является одним из наиболее сложных видов учебной деятельности. Аудирование как ведущий вид речевой деятельности востребовано и в бытовом общении, и в учебном процессе. Задания на аудирование способствуют развитию устной речи. Если для носителей языка аудирование не составляет большого труда, то у иноязычных учащихся возникают существенные проблемы. Так, для китайских студентов аудирование является наиболее сложным видом речевой деятельности.

На овладение навыками и умениями аудирования в китайской аудитории влияют лингвистические и экстралингвистические факторы. Глобальное различие русского и китайского языков – главный лингвистический фактор, осложняющий обучение аудированию. Есть существенные различия в фонетических системах двух языков:

1) в китайском языке нет звука [р], поэтому при произношении студенты часто заменяют его звуком [л];

2) в отличие от русского в китайском языке нет противопоставления звонких и глухих согласных звуков: в основном все звуки глухие, которые произносятся без участия голосовых связок, и лишь четыре звука – звонкие. Отсюда возникают трудности у китайских учащихся в произношении звонких и глухих согласных;

3) китайский язык является тональным. Значение каждого слова зависит от тона (4 тона). Он зафиксирован, поэтому в китайском языке не бывает безударных гласных. Каждый слог характеризуется тем или иным тоном, который выполняет смыслоразличительную функцию и ставится над гласным. Один и тот же иероглиф, прочитанный разными тонами, может озна-

чать совершенно разные вещи. Таким образом, отсутствие понятия ударения приводит к неправильной артикуляции русских безударных гласных (все гласные китайскими учащимися произносятся четко);

К интонационным ошибкам можно отнести повышение и понижение голоса в интонационном центре, что также связано с отсутствием изменения тона в иероглифах. В китайском языке тональность служит для различия слов, а не для передачи эмоций: свои чувства китаец может выразить с помощью определенной лексики. В китайском языке нет даже вопросительной интонации. Фраза произносится с одинаковой интонацией в любой ситуации.

Все это объясняет несколько монотонную речь китайских студентов на русском языке.

Для успешного овладения русским произношением

1) китайским студентам необходимы пособия по фонетике с комментариями на родном языке и артикуляционные схемы русских звуков с китайским переводом;

2) на начальном этапе обучения восприятие иностранной речи должно происходить с обязательным проговариванием вслух;

3) особое внимание следует уделять работе над интонационными конструкциями.

К экстралингвистическим факторам, определяющим трудности в обучении китайских студентов аудированию, относятся:

1) замкнутость и сдержанность китайцев (они стесняются инициировать беседу с незнакомыми людьми);

2) влияние традиционной методики преподавания (главной задачей учащегося в Китае является запоминание огромного количества материала и его воспроизведение, не предусматривающее его анализа и выражения своего отношения к нему);

3) традиционное китайское образование применяет письменные формы учебных заданий и контроля, поэтому китайские студенты неохотно выполняют устные задания.

Преобладание грамматико-переводного метода изучения иностранных языков и письменных форм работы в традиционной китайской школе делает актуальной визуализацию звукового ряда. Китайцы хорошо запоминают визуальные образы и вербальные знаки. Во время работы с аудитивными заданиями нужно применять подчеркивание, заполнение пропусков, выделение цветом.

Вводить новые слова следует в письменной форме. Китайский студент не способен усвоить слово, не увидев, как оно пишется.

В работе с китайскими студентами можно использовать аудитивные игры («снежный ком», «испорченный телефон», «угадай слово»). Но в связи с тем, что китайцы редко проявляют себя в творческих формах работы, игры должны быть с четкими правилами и понятным алгоритмом поведения.

Сейчас все большей популярностью пользуются подкасты, представляющие собой короткие тематические аудио- или видеозаписи, созданные

пользователями интернета или самими студентами. Подкасты характеризуются несложной лексикой, простыми разговорными конструкциями, непринужденной формой общения. Они улучшают понимание языка на слух, помогают совершенствовать разговорную речь, позволяют практиковать язык везде, бывают очень интересными и познавательными. На основе подкастов особенно эффективно взаимосвязанное обучение говорению и аудированию.

Таким образом, при обучении аудированию китайских студентов нужно учитывать интонационные особенности китайского языка; национальную методику обучения иностранным языкам, преобладание письменных форм работы над устными; этнопсихологические характеристики (интровертность, медленное переключение с одного вида деятельности на другой). На занятии формирование произносительных навыков должно происходить с опорой на артикуляционные схемы и имитацию; диалоги, речевые клише, аудиотексты нужно заучивать наизусть; применять интерактивные программы, работать с подкастами; визуализировать аудитивный ряд.

При выборе аудиозаписей важно проследить, чтобы речь передавалась четкой артикуляцией и выраженной интонацией. Важно перед аудированием проработать текст или хотя бы определить его основную мысль, чтобы при аудировании можно было различить интонацию и в соответствии с ней понимать суть речи.

Обучение китайских студентов будет успешным, если будет проводиться последовательно и целенаправленно с учетом вышеперечисленных особенностей.

О. Г. Сокольник

АДАПТИРОВАННЫЕ ИГРЫ НА УРОКАХ ПО РКИ

Игра – это деятельность, которая знакома каждому человеку с детства, через игру мы познаем мир и себя, свои возможности, тренируемся взаимодействовать с людьми в различных ситуациях.

Многими методистами игра рассматривается как эффективный метод при обучении иностранному языку, в частности, РКИ. Используя игру в учебных целях, мы как правило определяем учебный материал, который необходимо отработать и закрепить, ставим цели и задачи, организуем работу в аудитории и стимулируем учащихся – все это дает основания считать игру полноценным методом обучения.

Игра положена в основу некоторых интенсивных методик преподавания иностранных языков. В качестве примера можно привести ***суггестопедический метод***, предложенный болгарским ученым Г. Лозановым, и в последствии развитый Г. А. Китайгородской и другими учеными. Мы придерживаемся мнения, что игру можно использовать в комбинации с другими, более традиционными методами обучения, она должна быть элементом урока. При этом каждый преподаватель решает сам, в каком объеме, в каком формате и какие именно игры использовать. Это зависит и от контингента учащихся,

и от степени их подготовленности, и от уровня языковой подготовки, и от готовности участвовать в такого рода уроках. Для каждой аудитории и каждого этапа подбор игр разнится.

Игры могут быть методические, то есть такие, которые придуманы и используются специально для отработки конкретных грамматических моделей, речевых умений, языковых явлений, лексики, и т.д. В современной методике различают несколько типов игровых заданий:

- игровые некоммуникативные задания (используются для отработки языковых форм, лексики, речевых моделей);
- игровые предкоммуникативные задания (используются для формирования и развития лексических, грамматических, фонетических и речевых навыков и умений, при этом без реализации задачи общения);
- игровые коммуникативные задания (используются для формирования коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности).

Так, к ***некоммуникативным*** можно отнести всем известные игры «Снежный ком», «Кто больше», в которых эффективно отрабатываются и автоматизируются грамматические формы.

К ***предкоммуникативным*** относится разыгрывание диалогов по модели или по схеме интенций, подбор синонимов или антонимов. В виде игры можно организовать работу с новой лексикой. Бросая игральный кубик, участник получает задание семантизировать слово разными способами, например, привести синоним или антоним, дать дефиницию, нарисовать, изобразить при помощи пантомимы или объяснить, отвечая на вопросы (ответы должны быть «да» или «нет»).

К ***коммуникативному*** типу относятся ролевые и деловые игры, конкурсы и другие задания, во время которых учащиеся вовлечены в реальное речевое общение на русском языке.

Помимо методических на уроке можно применять адаптированные игры, то есть те, которые существуют для носителей языка и используются на занятиях в адаптированном варианте, возможно с измененными правилами, приспособленными к конкретной аудитории.

Нам хотелось бы рассказать об опыте использования на уроках некоторых настольных игр, неметодического характера, то есть игр, в которые играют взрослые и дети во многих странах. На наш взгляд такие игры целесообразно проводить на этапе, когда учащиеся уже в достаточной мере владеют языком. Все эти игры не занимают много времени, их можно проводить в конце урока и представить в качестве отдыха или поощрения за интенсивную и продуктивную работу на уроке.

Приведем примеры некоторых игр, которые достаточно успешно использовались нами на уроках РКИ:

1. *Игра «Соображарий»* состоит из двух наборов карточек. Первый набор – это карточки с буквами русского алфавита, второй – карточки с различными категориями, такими как, например, «животные», «мебель», «летает», «заканчивается на -ство», и т.д. В зависимости от группы и от времени, которым вы располагаете, можно отобрать интересующие вас катего-

рии. Ведущий (обычно это преподаватель) открывает карточку с категорией и карточку с буквой. Цель каждого игрока первым назвать слово на открытую букву, относящееся к этой категории. Назвавший первым слово участник забирает карточку. Таким образом, побеждает тот, кому удалось набрать больше всего карточек. Игра может длиться 10–15 мин в зависимости от количества отобранных преподавателем карточек-категорий. В этой игре активизируется лексика по разным темам, учащиеся тренируются быстро реагировать, взаимодействовать друг с другом в более непринужденной обстановке.

2. *Игра «Пакля-рвакля»* содержит набор карточек, на каждой из которых изображены четыре простых объекта. Выложив шесть карточек, мы видим двадцать четыре объекта. Цель игры увидеть два объекта, названия которых рифмуются (например, конфета – ракета). Первый придумавший рифмы забирает карточки с изображениями этих объектов. На пустые места выкладываются новые карточки, чтобы их снова было шесть. Оригинальный вариант игры можно предложить в группах высокого уровня, так как рифмовать слова непросто. Для более низких уровней можно предложить другой вариант: участник, который первым сможет назвать по-русски все четыре предмета, изображенных на одной карточке, забирает ее. В обоих вариантах побеждает игрок, набравший большее количество карт. В этой игре также повторяется лексика, при этом на занятии создается благоприятный психологический климат, обеспечивающий отсутствие страха перед говорением.

3. *Игра «Кто я?»* представляет собой набор карточек с изображением различных предметов, как одушевленных, так и неодушевленных. Каждому игроку на голове при помощи специальной повязки закрепляется одна карточка таким образом, чтобы все другие участники, кроме него, видели изображенную на ней картинку. Задача каждого игрока – задавая вопросы другим игрокам, угадать, что изображено у него на карточке. Вопросы надо задавать так, чтобы игроки могли отвечать «да» или «нет». Побеждает тот, кто за меньшее количество вопросов угадает карточку. В отличие от оригинальных правил на уроке можно допустить подсказки со стороны других игроков в виде дополнительной информации и пояснений ответов, так как это тоже развивает коммуникативные навыки, устанавливает более тесный контакт между участниками. С методической точки зрения в этой игре отрабатывается навык постановки вопросов, их интонационное оформление, а также происходит обогащение лексического запаса.

На наш взгляд, преимущества таких игр, в которые играют носители языка, в том, что они позволяют учащимся почувствовать себя полноценно включенными в языковую среду, раскрепощают их, снимают определенные языковые барьеры, связанные с ситуацией урока, дают возможность употреблять и отрабатывать речевые обороты, которые обычно на уроке не используются.

У любого вида работы на уроке есть цель, и игровые задания не являются исключением. Помимо методических в игре мы можем решать

одновременно и психолого-педагогические задачи. Например, такая деятельность помогает учащимся отдохнуть, переключить внимание, размяться физически. В определенной степени участники игры отвлекаются от учебной обстановки, раскрепощаются, чувствуют себя более свободно. Участвуя в игре, вы нацелены на выигрыш, чувствуете азарт. Такие эмоции способствуют более эффективному запоминанию. Также важно по окончании игры поощрить не только победителя, но и всех участников. Игра создает позитивную эмоциональную атмосферу, придает свободу действиям, привносит игровой азарт, развивает коммуникативные умения.

Е. В. Тихоненко

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ С ГРАММАТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ В ОБУЧЕНИИ РКИ

Проблема построения системы упражнений является одной из центральных проблем при обучении иностранным языкам, русскому как иностранному в частности. В отечественной методической системе **упражнение** рассматривается как:

- структурная единица методической организации учебного материала;
- единица обучения иноязычной речевой деятельности. Упражнения реализуют разнообразные приемы обучения, создают условия для речевой практики.

В методике термин «упражнение» трактуется как:

- специально организованная и целенаправленная деятельность (Е. И. Пассов);
- учебные действия, направленные на формирование и совершенствование речевых умений и навыков и составляющие главную часть учебной работы на уроке (М. С. Ильин);
- процесс решения условно-коммуникативных или коммуникативных задач (И. Л. Бим);
- «специально организованное в учебных условиях одно- или многоразовое выполнение отдельной операции, ряда операций либо действий речевого (или языкового) характера» (С. Ф. Шатилов).

В основе упражнений для обучения русскому языку как иностранному должны лежать определенные закономерности:

- характер упражнения должен соответствовать приобретаемым навыкам или умениям;
- всякое новое языковое явление лучше усваивается в результате сопоставления с уже известным;
- всякое новое языковое лучше осознается, если оно встречается в разных контекстах.

Система упражнений лежит в основе системы обучения и представляет собой организованные и взаимосвязанные действия учащихся, направленные на достижение конкретной учебной цели при формировании навыков и умений.

Обязательными характеристиками системы упражнений являются:

- коммуникативная направленность всей системы,
- взаимообусловленность упражнений, их доступность,
- последовательность и повторяемость языкового материала и речевых действий.

В практике преподавания РКИ преподаватели часто сталкиваются с проблемой, когда учащийся знает лексику и грамматику, но не имеет представления о том, в какой ситуации могут быть использованы те или иные лексические единицы и грамматические конструкции. Он не может применить свой лексический и грамматический багаж в речи.

Существует большое разнообразие классификаций упражнений, но, как правило, в основе этих классификаций лежит принцип деления упражнений на две группы: доречевые и речевые. Грамматическими в строгом смысле можно назвать лишь упражнения первой группы. В то же время в работе с грамматическим материалом речевые/коммуникативные упражнения составляют необходимый компонент системы: учащийся должен уйти с урока, сознавая не то, что он выучил формы существительных в предложном падеже, а то, что научился сообщать или спрашивать о местонахождении предмета, человека, учреждения.

В подготовительных упражнениях основное внимание уделяется закреплению введенного материала, в частности организации усвоения базовых грамматических навыков. Выделяются следующие виды упражнений:

- *имитативные* (в этих упражнениях учащийся находит новый материал «в готовом виде»: общем вопросе преподавателя, на который он должен дать утвердительный ответ, в реплике преподавателя, которую нужно подтвердить, в речевом образце, опираясь на который, нужно прочитать подстановочную таблице);
- *подстановочные* (упражнения с модификацией подставляемого элемента. Во многих учебниках можно найти задания типа: «Раскройте скобки», «Вставьте вместо точек...», «Ответьте на вопросы утвердительно», где в ответе используется материал вопроса);
- *трансформационные* (упражнения предполагают изменения конструкции в зависимости от изменившегося коммуникативного задания или ситуации. При этом изменение задачи подсказывается учащемуся, а упражнение выполняется с опорой на речевой образец, рисунок, контекстную подсказку и т.п.

При выполнении ***репродуктивных упражнений*** учащиеся продуцируют высказывание, используя введенный материал. Элементарные репродуктивные упражнения – *вопросно-ответные*. Подобные упражнения могут выполняться с опорой в виде таблицы, рисунка, схемы или без опоры. Основой репродуктивного упражнения может служить небольшой текст или диалог, прослушанный или прочитанный несколько раз. Нужно только помнить, что текстовый материал подбирается таким образом, чтобы учащиеся не могли обойтись без обрабатываемого грамматического материала. Репродуктивные упражнения можно считать переходными к речевым.

Речевые (коммуникативные) упражнении с грамматической направленностью имеют целью формирование умений в каком-либо виде речевой деятельности (говорении, слушании, чтении, письменном выражении мыслей), умения «включиться» в речевой акт, побудить собеседника к высказыванию, регулировать его речевое поведение и т.п. Эти упражнения составляют необходимое звено в работе над грамматическим материалом, без них грамматические навыки недостаточно совершенны, а грамматические знания не находят выхода в речь, остаются мертвым грузом в памяти учащегося. В современных учебных пособиях из упражнений второй группы наиболее часто используются ситуативные упражнения, ролевые игры и различного рода упражнения, построенные на основе текста и наглядного материала. Прекрасный эффект дают видео-, кино- и компьютерные упражнения. Рисунок или серия рисунков может служить базой для составления рассказа-описания, рассказа-повествования, рассуждения или умозаключения.

Коммуникативные и ролевые игры – это высший уровень коммуникативных упражнений, которые решают языковые, коммуникативные и деятельностные задачи. Коммуникативные игры имеют целью активизацию совместной речевой деятельности учащихся, совершенствование различных речевых умений и навыков, в том числе грамматических.

Ведущая идея построения упражнений – последовательная опора на систему учебно-речевых действий, включающую восприятие и первичное осмысление нового материала, подготовленное на предварительном этапе урока повторением «сопровождающей» лексики, тренировочные упражнения и речевое применение изученного материала. Количество упражнений каждой ступени устанавливается в зависимости от трудности материала и успешности его усвоения.

М. О. Тригук

АУДИРОВАНИЕ НА КУРСАХ РКИ
(на материале новостей)

Аудирование – это процесс восприятия и понимания речи на слух, обеспечивающий возможность общения на иностранном языке. По мысли Азимовова и Щукина, при обучении иностранному языку конечной целью является выработка таких аудитивных умений, при наличии которых не расчленялись бы форма и содержание. По отзывам слушателей, аудирование является самым трудным видом речевой деятельности.

Трудности аудирования могут быть вызваны условиями предъявления текста (быстрый темп, одно предъявление, отсутствие опор, особенности речи предъявителя текста). Также выделяются лингвистические трудности (наличие незнакомых наименований, идиом, необычных сочетаний слов, паронимов).

Согласно «Государственным образовательным стандартам», к аудированию монологической речи предъявляются следующие требования. Иностранец понимает на слух:

- A1 – информацию текста бытовой, социально-культурной и учебной сферы общения объемом;
- A2 – тему, главную и дополнительную информацию смысловой части сообщения с достаточной полнотой и точностью (текст актуален для сферы повседневного общения и социально-культурной сферы);
- B1 – тему и основную идею, главную и дополнительную информацию каждой смысловой части сообщения с достаточной полнотой, глубиной и точностью текстов социально-бытовой и социально-культурной сфер общения;
- B2 – содержание законченного по смыслу аудиотекста (преимущественно с эксплицитным способом выражения), основное тематическое содержание и семантику отдельных фрагментов текста и ключевых единиц, определяющих особенности развития тематического содержания текстов социально-бытовой, официально-деловой и социально-культурной сфер общения.

Количество слов в текстах для аудирования возрастает от 120–150 слов до 500–600 слов, процент незнакомых слов составляет A1 – 1 %, A2 – 1,5–2 %, B1 – 3 %, B2 – 10 %. На элементарном и базовом уровнях текст предъявляется 2 раза, на 1 сертификационном уровне – 1–2 предъявления, на 2 сертификационном – только 1.

Для аудирования предлагаются тексты разного типа:

- A1 – специально составленные или адаптированные сюжетные тексты;
- A2 – сообщение, повествование, тексты смешенного типа, специально составленные или адаптированные сюжетные тексты, построенные на основе лексико-грамматического материала, соответствующего уровню;
- B1 – сообщение, повествование, описание, тексты смешанного типа с элементами рассуждения, тексты аутентичные (допустима мин. степень адаптации);
- B2 – монолог описательно-повествовательного характера с эксплицитно выраженной оценкой, информационные мини-монологи оперативно-фактического характера.

Аудирование как вид речевой деятельности системно включен в программы курсового обучения. В качестве самостоятельного вида речевой деятельности выступает в тех случаях, когда студенты слушают различные объявления, новости радио и телевидения, инструкции, рассказы собеседников, выступления актеров, лекции, собеседника по телефонному разговору. Однако практически на курсах на базе текста для аудирования организуется взаимосвязанное обучение разным видам речевой деятельности, прежде всего говорению, а также совершенствование лексической и грамматической компетенций. На элементарном и базовом уровнях в качестве текстов для аудирования, в основном, предлагаются диалоги, небольшие рассказы, реже фрагменты телепередач, соответствующих уровню.

После овладения слушателями уровнем А2 можно начать работу над освоением языка средств массовой информации. Язык средств массовой информации – новая разновидность языка для слушателей, владеющих РКИ на базовом уровне и знающих к этому моменту 1300 нейтральной и (в меньшей степени) разговорной лексики. Аудирование на уровне А2+ можно проводить на материале языка СМИ. Сам факт работы с языком СМИ служит мотивацией для слушателей, поскольку новости попадают в сферу интересов взрослой аудитории и позволяют говорить о реальных событиях на изучаемом языке вне контекста учебных ситуаций.

В силу названных причин на материале новостей основан ряд известных пособий по РКИ:

- (после овладения базовым уровнем – В. Л. Шунников «Говорит и показывает Россия: Курс аудирования на материале теленовостей» и С. И. Дерягина [и др.] «В газетах пишут»;
- на уровне В1 и выше – А. Богомолов «Новости из России. Русский язык в средствах массовой информации»; Я. В. Эрлих «Пульс времени. Читаем и обсуждаем новости по-русски»).

Пособие В. Л. Шунникова ставит целью развитие навыков аудирования неадаптированной речи и позволяет совместить аудирование с изучением лексики, грамматики и стилистики русского языка. Пособие С. И. Дерягиной готовит к чтению оригинальных материалов текущей периодики. Пособия Л. И. Москвитиной, А. Богомолова, Я. В. Эрлих рассчитаны на владеющих русским языком на уровне В1 и выше и представляют собой тематически организованный аутентичный материал, взятый из печатных источников.

Чтобы подготовить слушателей к восприятию аутентичных русскоязычных новостей, нужно дать им начальное представление об основном круге тем стандартного выпуска новостей, входящих в разделы «Внутренняя и внешняя политика» (Выборы. Встречи. Демонстрации), «Экономика» (Экономический кризис. Бизнес), «Общество» (Образование. Медицина), «Наука» (Научные премии. Новые технологии), «Культура и искусство» (Выставки. Спектакли. Музыкальные фестивали), «Экология» (Экологические проблемы. Стихийные бедствия), «Криминальная хроника» (Преступления. Аварии), «Спорт» (Соревнования). Для слушателей уровня А2+ аутентичные тексты новостей нуждаются в адаптации, которая предполагает отбор наиболее частотных и доступных по уровню лексических единиц и грамматических конструкций. Переработанный текст начитывается и предлагается к прослушиванию (2 раза), что позволяет понять текст новости детально. Система работы с новостным аудитекстом имеет стандартный характер и состоит из предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий.

На предтекстовом этапе выполняются з а д а н и я, направленные на снятие лингвистических трудностей:

- примеры употребления новых лексических единиц в контекстах и фразы, которые необходимо дополнить ими;
- соотнесение лексем и их толкований;
- группировка однокоренных слов.

Для погружения в тему можно обсудить в группе или в парах один-два вопроса, связанных с темой новости.

Задание может одновременно выполнять две задачи: и активизировать лексический материал, и вводить в тему новости. При рассмотрении темы «Природные катастрофы» целесообразно соотнести изображение стихийного бедствия с его названием и обсудить, какие природные катастрофы бывают в их регионе, какие из них самые опасные для человека.

Для осознанного восприятия текста на слух необходимо дать установку слушателям. ***Первичное прослушивание*** имеет глобальный характер и направлено на понимание основной информации, хотя в реальности глобальное и детальное слушание происходят одновременно. В этой ситуации слушающего интересует общее содержание информации, его основная тема: что произошло, где, когда и кто причастен к этому событию.

Для первичной ориентации в тексте можно задать слушателям несколько вопросов, предложить согласиться с несколькими утверждениями по основному содержанию или опровергнуть их, отметить фотографии, подходящие к новости, и вспомнить информацию, связанную с ними. Можно также спросить, что еще запомнили слушатели, тем самым уточнив уровень сложности новости для них. При наличии интереса к новости глобального слушания недостаточно – в первую очередь нас интересуют детали, для вычленения которых, однако, нужно понимание общего содержания.

Вторичное прослушивание позволяет усвоить полную информацию (детальное понимание). Можно предложить слушателям вставить пропущенные слова в напечатанный текст новости, выполнить тест, ответить на вопросы к новости, закончить предложения, развернуть утверждения на материале новости. Для развития аудитивных навыков важно приучать слушать без опоры на текст, однако целесообразно иметь напечатанный вариант новости. Для «слабых» слушателей он может служить опорой при выполнении послетекстовых заданий. Важно предложить слушателям прокомментировать содержание новости: оценить роль события, выразить свое отношение к информации, вспомнить о похожих событиях в других странах.

После работы над содержанием новости предлагается комплекс упражнений, направленных на изучение нового лексического и грамматического материала. В качестве речевых упражнений используются пересказ новости со сменой лица (например, для новости о происшествии), подготовленная дискуссия с аргументацией точки зрения, прогноз дальнейшего развития ситуации и др. В качестве домашнего задания возможна подготовка письменного сообщения, аналогичного по тематике новости, благодаря чему происходит закрепление усвоенного лексического и грамматического материала, развиваются навыки письменной и – при проверке задания – устной связной речи.

Таким образом, аудирование на материале новостей носит комплексный характер и позволяет одновременно изучать язык СМИ, на его базе расширять лексический запас, систематизировать лексику по тематическому принципу, развивать умения говорения, письма и чтения.

И. Г. Урбанович, Б. Нуржикова

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ ОБРАЗНОСТИ В ГАЗЕТНОМ ТЕКСТЕ

Как известно, публицисты в поисках более эффективных инструментов манипуляции вниманием читателя стремятся расширить функционально-стилевые возможности фразеологизмов. Неизбежное в условиях творческой обработки, это желание влечет за собой различные преобразования фразеологических единиц. Общий образ, как правило, сохраняется, однако замена либо добавление структурных элементов придает фразеологизмам новизну внутренней формы, что нередко вызывает любопытство у аудитории.

Под такой **окказиональной трансформацией** понимается оригинальное, лишенное автоматизма использование фразеологизмов с семантическим изменением формы и содержания, при этом фразеологизм должен адаптировать метафорический смысл выражения под условия конкретного контекста. Поскольку контекст в широком понимании – это не что иное, как речевой поток, в котором конкретизируются языковые единицы, то контекстуальная специфика фразеологизма – это фразеологическая специфика взаимодействия язык – речь.

Каждый автор продумывает фразеологические трансформации в соответствии с теми акцентами, которые хочет сделать в своей работе.

В рамках исследования специфики трансформации фразеологизмов было проанализировано 7 выпусков крупнейшего общественно-политического печатного издания «Беларусь сегодня» (№ 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132). Всего было выделено 12 трансформированных ФЕ, среди которых отмечены следующие случаи трансформации:

- Замена лексического компонента (7 ед.): *выставили ультиматум, даже стены помогают, душа города, ключи от неба, пеллет в будущее, щепа рубль бережет, бить на жалость.* Примеры трансформации:

  ○ Душа компании → *города*: ***Душа*** *любого* ***города*** *– в мозаике уютных уголков, куда в выходной день хочется отправиться на прогулку.* (Статья «Отдых на все сто», № 126 (26011) среда, 1.07.2020).

  ○ Копейка рубль бережет → *щепа*: В названии статьи «***Щепа рубль бережет***» (№ 130 (26015) среда, 8.07.2020).

- «Расщепление» фразеологизма, усечение компонентного состава (2 ед.): *свои кровные, стоять на грани.* Примеры трансформации:

  ○ Кровные деньги → *свои*: *К сожалению, понимаем, что* ***своих кровных*** *мы, скорее всего, уже не увидим, но есть надежда наконец распутать этот клубок и заставить обманщика ответить*. (Статья «Разобраться по закону и по совести», № 131 (26016) четверг, 9.07.2020)

  ○ Быть на грани → *стоять*: *Республика* ***стояла на грани*** *голода.* (Статья «Мудрый человек из Чемолгана», № 129 (26014) вторник, 7.07.2020)

• Создание новой фразеологической единицы по образцу (2 ед.): *деревня красоте не помеха, рачительный платит меньше.*

○ Узуальный фразеологизм: *возраст делу не помеха*. *Деревня красоте не помеха*. (Статья «Очарованные Припятью», № 131 (26016) четверг, 9.07.2020)

○ Узуальный фразеологизм: *скупой платит дважды*. В названии статьи «***Рачительный платит меньше***» (№ 129 (26014) вторник, 7.07.2020)

• «Расщепление» фразеологизма, введение новых компонентов, расширение состава (1 ед.): *кот больше наплачет.*

○ Пример трансформации: Кот наплакал → *больше наплачет*: *Или все-таки местные воспитанники, которых сегодня в составах –* ***кот больше наплачет***.

Таким образом, окказиональные варианты узуальных ФЕ – это всегда преобразование семантики фразеологизма без нарушения тождества, однако, с получением дополнительного смыслового оттенка. Данная трансформация актуальна, т.к. обновленная форма заостряет внимание на содержании текста. Приведенные примеры говорят о тенденции к творческому индивидуально-авторскому подходу при создании статей.

К. Ф. Федоришина

РАБОТА С ВИДЕО НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ РУССКИХ СЕРИАЛОВ

Известно, что для эффективного овладения языком необходимо учитывать не только его лингвистические, но и экстралингвистические аспекты. Зачастую в рамках учебного курса далеко не всегда возможно охватить все стороны языковой среды, так же как и не всегда удается постоянно поддерживать высокий уровень мотивации студента. Именно поэтому преподаватели часто обращаются к аутентичным видеоматериалам как средству повышения эффективности обучения.

Однако следует отметить, что «прямое» включение фильма окажется малоэффективным. Следует помнить, что такой вид работы должен иметь конкретные цели и обладать четкой структурой.

Работа с аутентичным видеоматериалом предполагает определенный уровень языковой подготовки, поэтому целевой аудиторией являются студенты, владеющие русским языком не ниже уровня В1.

Немаловажным является и выбор самого фильма или сериала. Здесь необходимо учитывать актуальность темы, страноведческий аспект, возрастные и национальные особенности студентов. Так, чтобы ближе познакомить студентов с национальными особенностями *празднования Нового года*, на занятиях демонстрировались фрагменты из фильма «Ирония судьбы».

В рамках лексической темы «*Семья и семейные ценности*» к просмотру предлагался эпизод из сериала «Сваты».

Следует отметить, что на материале данного сериала так же достаточно подробно рассматривалась и *разговорно-бытовая лексика*. Особый интерес у студентов вызвал сериал «Универ». Он достаточно прост для понимания, а ситуации из жизни главных героев хорошо знакомы студентам. Серия длится около 20 мин, что так же очень удобно в плане организации.

Особенно актуальной сейчас является тема *пандемии коронавируса*. События, которые разворачиваются в сериале «Эпидемия», напоминают наши дни, тем самым вызывают на дискуссию даже самых не разговорчивых студентов.

В рамках *криминальной хроники* к просмотру предлагались отрывки из сериала «Метод». Сериал достаточно сложный из-за большого количества узкоспециальной лексики, поэтому демонстрируется на более высоком уровне владения языком.

В преддверии *Дня Победы* планируется провести занятие на основе фильма «А зори здесь тихие». Это позволит затронуть не только языковой, но и историко-культурный аспект.

Что касается форм работы, необходимо отметить, что предполагается развитие не только такого вида речевой деятельности как аудирование, но и говорение, чтение, а так же письмо.

Этапы работы стандартные: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Основной задачей ***подготовительных (предпросмотровых) упражнений*** является снятие лингвистических и экстралингвистических трудностей, которые могут возникнуть у студентов при просмотре.

После просмотра выполняются упражнения на понимание содержания, а также на закрепление и выведение в речь новой лексики. После некоторых отрывков студентам предлагается отключить звук и озвучить по ролям просмотренные фрагменты. Кроме упражнений-дискуссий предлагаются также упражнения-ситуации. Студентам предлагается разыграть ситуацию, аналогичную той, которая была показана в фильме или сериале.

На ***этапе просмотра*** видео может ставиться на паузу, студенты должны спрогнозировать поведение героев, поставить себя на их место или дать оценку их поступкам.

Кроме заданий на развитие речи, в систему работы включены также и языковые упражнения, например, подстановочные упражнения на словообразование или определение вида глагола.

Из практики видно, что упражнения, в которых присутствует юмор, герои которых имеют актуальные для обучаемых интересы и проблемы, оживляют аудиторию и выполняются быстрее и успешнее.

Таким образом, можно утверждать, что использование художественных фильмов и сериалов значительно повышают эффективность обучения, вносят новизну и повышают мотивацию и интерес студентов.

Н. Н. Федорович

СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УПОТРЕБЛЕНИЯ БЕЗЛИЧНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ТЕКСТАХ ДЛЯ ЧТЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Обучение речевым навыкам предполагает знакомство с наиболее распространенными конструкциями предложений. У учащихся формируются представления о субъекте, предикате, прямом объекте и способах их выражения в синтаксических конструкциях. Студенты изучают активные и пассивные конструкции, определенно-личные, неопределенно-личные и безличные предложения, учатся правильно согласовывать субъект и предикат.

Наибольший интерес в данной ситуации представляют **безличные конструкции**, поскольку они, как правило, отличаются от аналогичных конструкций в родных языках студентов. В процессе обучения мы выделяем с е м ь таких конструкций.

Две со смысловым субъектом в родительном падеже:

1) У кого? чего? много (мало, несколько, сколько) кого? чего?
2) У кого? чего? нет (не было, не будет) кого? чего?

и пять со смысловым субъектом в дательном падеже:

1) Кому? чему? 20 лет.
2) Кому? чему? нужно (надо) + инфинитив
3) Кому? чему? + предикативное наречие
4) Кому? чему? + безличная форма глагола (хочется, живется, дышится…)
5) Кому? чему? + отрицательное местоимение или наречие (нечего, некуда, не с кем, некому, не о чем) + инфинитив.

Данные конструкции изучаются и закрепляются в ходе выполнения различных тренировочных и контрольных заданий по грамматике. Кроме того, на них постоянно обращается внимание в ходе работы с текстами для чтения, они включаются в изучаемые устные темы. Нужно сказать, что, несмотря на все усилия по привитию навыков применения подобных конструкций в речи, студенты используют их крайне редко. В связи с этим появилась необходимость проверки актуальности данных конструкций на этом этапе обучения и частоты их использования в учебных текстах.

Объектом внимания нашего исследования стало Пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык «Шкатулка» под редакцией О. Э. Чубаровой. Книга содержит более ста текстов. Нам было интересно узнать, какие безличные конструкции предложений встречаются в этих текстах, какова их частотность и семантическая классификация. Это было важно понять, чтобы оптимизировать содержание учебного материала по обучению говорению, исключить редко встречающиеся конструкции и добавить те, которые, возможно, остались незамеченными.

В результате анализа всех текстов пособия, было обнаружено более 250 примеров безличных конструкций. Если учесть тот факт, что данное пособие имеет более 220 страниц текста, такое количество примеров свидетельствует о довольно низкой частотности употребления безличных конструкций в текстах, предназначенных для начального этапа обучения.

Подобный анализ не может стать основой для объективного анализа применения безличных конструкций в разговорном языке, поскольку учебные тексты являются все-таки адаптированными и в определенной степени искажают реальную языковую картину. И тем не менее очень интересно было узнать, что ожидает студентов на этом этапе обучения, к чему они должны быть готовы и что должны усвоить для успешного понимания содержания прочитываемых текстов.

Сопоставив результаты такого анализа, нам представилась следующая картина:

Таблица

	Тип конструкции (программа)	Тип конструкции (в пособии)	Число примеров	% от общего числа
1	У меня много (мало)…	*Было много дел.*	36	14,4
2	У меня нет (не было)	*Денег не было.*	26	10,4
3	Мне 20 лет	*Никите было 9 лет.*	15	6
4	Мне хорошо	*Тане было скучно*	80	32
5	Мне надо (нужно) идти	*Мне надо вымыть машину*	39	15,6
6	Мне нечего делать	***(примеров не найдено)***	0	0
7	Мне не сидится	*Мне хочется есть*	5	2
8		*Можно (невозможно, нельзя) ходить в театры*	28	11,2
9		*Мне казалось, что…*	8	3,2
10		*Детям денег не хватило*	6	2,4
11		*Мне повезло*	1	0,4
12		*Было 12 часов ночи*	2	0,8
13		*Было минус 10*	1	0,4
14		*Пора (поздно, рано) идти домой*	2	0,8
15		*Детям вредно (полезно) пить много колы*	2	0,8

Первое, что бросается в глаза, это количество конструкций, не учтенных в условном программном списке. Против имеющихся 7 конструкций в текстах обнаружено 14. Следует отметить, что в анализируемых текстах не найдено ни одного примера безличной конструкции с негативными местоимениями и наречиями (*Мне нечего делать*). Вероятно, авторы пособия сочли подобную конструкцию достаточно сложной для начального этапа обучения и исключили ее. Хотя в повседневной жизни такие примеры встречаются довольно часто. Из обнаруженных в пособии конструкций с неучтенным семантическим значением отметим следующие:

- конструкции с наречиями «полезно (вредно)»;
- конструкции, обозначающие ***время*** (*было 12 часов*);
- конструкции, обозначающие ***температуру воздуха*** (*было минус 10*);
- конструкции с безличным глаголом «повезти (посчастливиться)»;
- конструкции с безличным глаголом «хватать (хватить)»;

- конструкции с глаголом «казаться (показаться)»;
- конструкции с модальными наречиями «можно, невозможно, нельзя»;

Отмеченные конструкции имеют узкое и конкретное значение. Процент их использования в текстах невысок, но они заслуживают внимания, поскольку могут применяться для обсуждения актуальных разговорных тем: погода, время, достаточность или дефицит чего-либо, удачное стечение обстоятельств и выражение предположения.

Конструкция *Мне живется хорошо* в исследуемых текстах была отображена только с одним глаголом *хочется*. Хотя по форме эти конструкции очень похожи, но по значению они все-таки значительно отличаются, т.к. конструкция с глаголом *хочется* имеет больше модальное значение и отображает наличие желания или его отсутствие, тогда как конструкции с глаголами *Мне живется* (*гуляется, пишется, работается, дышится, спится, сидится, служится, отдыхается, танцуется* и т.д.) кроме модального значения могут иметь оценочный характер. *Мне не спится* (я не могу уснуть, я не хочу спать, я часто просыпаюсь) и *мне спится хорошо* (я хорошо сплю, у меня нет проблем со сном).

Конструкции с номерами 1, 2, 3 и 5 имеют очень конкретное и узкое значение, поэтому обнаруженные в текстах их эквиваленты не добавили никаких новых значений. А вот конструкция под номером 4 (с предикативными наречиями) требуют особого анализа, т.к. семантика этих конструкции может значительно отличаться. Отметим, что такие конструкции имеют самый высокий процент презентативности. Они составляют почти треть всех обнаруженных примеров безличных конструкций. Студенты в первую очередь знакомятся с подобными конструкциями для описания психо-эмоционального и физического состояния человека (*Мне жарко, холодно, больно. Мне весело, грустно, одиноко. Мне понятно, видно, слышно. Мне трудно, легко, удобно, высоко, низко* и т.д.)

Выявленные в исследуемых текстах конструкции с предикативными наречиями имеют и другие значения:

- описание погоды и климата (*Иногда жарко, иногда сухо, иногда прохладно. В сентябре красиво. В Москве в апреле было холодно.*);
- описание времени (*Было еще темно. Уже было светло.*);
- выражение жалости и нежелание тратить какой-либо ресурс (*Старику было жалко курицу, коня, жену. Мне жаль времени*.);
- выражение предпочтительности (*Вам лучше было остаться дома. Быстрее было добраться на метро. Дешевле было пообедать в кафе*.).

Полученные результаты исследования адаптированных текстов говорят о том, что даже в этих упрощенных для начального этапа обучения образцах встречаются достаточно разнообразные безличные конструкции с множеством значений. Они применяются для выражения довольно широкого спектра речевых интенций. Успешное овладение речевыми навыками без применения безличных конструкций вряд ли возможно. При всей их незначительной представленности в адаптированных текстах, значение подобных конструкций очень велико и их изучению необходимо уделять особое внимание с первых этапов обучения речи.

Круглый стол
«ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН»

Е. В. Будник, А. В. Разумова

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СТРАНОВЕДЕНИЯ КАНАДЫ, АВСТРАЛИИ И НОВОЙ ЗЕЛАНДИИ НА 5 КУРСЕ ФАКУЛЬТЕТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В 1966 г. под началом профессора Д. Д. Козикиса и профессора Л. С. Барановского дисциплина «Страноведение» начала преподаваться в МГПИИЯ (сейчас МГЛУ).

Важность ее введения в число одних из самых главных для лингвистического ВУЗа обусловлена тем фактом, что изучение любого иностранного языка на профессиональном уровне невозможно без привлечения культуроведческого и лингвострановедческого компонентов. Лингвострановедческий аспект способствует выработке представления о «стереотипах национального мышления» и «национальной психологии адресата». Он является «аспектом методики преподавания иностранных языков, в котором исследуются приемы ознакомления изучающих язык с новой для них культурой».

Изучение иностранного языка находится в тесной связи с культурой народов, говорящих на этом языке. Задача высшего учебного заведения и его преподавателей заключается не только в том, чтобы научить владеть языковыми средствами, но и привить студентам навыки общения на межкультурном уровне, сформировать у них коммуникативную способность, а также развить аналитическое мышление. А это не представляется возможным в отрыве от знаний ими истории, географии, культуры, политики и общественной жизни стран изучаемого языка.

Говоря о вышеупомянутой коммуникативной способности, следует упомянуть, что ее развитие неразрывно связано со страноведческими и социокультурными знаниями, а именно «вторичной социализацией». Без знания социокультурного фона нельзя сформировать коммуникативную компетенцию на профессиональном уровне, как это требуется для выпускника лингвистического ВУЗа.

Так как важность аспектов «Страноведение» и «Лингвострановедение» продолжала расти, в конце 1990-х гг. назревает необходимость подготовки специалистов со специализацией «Страноведение», и в МГЛУ начинается подготовка выпускников с данной специализацией.

Начиная с третьего года обучения, студенты углубленно изучают страноведение стран изучаемого языка. На 5 курсе факультета английского языка, на завершающем этапе обучения студенты изучают страноведение Канады, Австралии и Новой Зеландии. Цель изучения дисциплины формулируется учебной программой и Стандартом о высшем образовании как «совершенствование социокультурной и лингвистической компетенций будущих специалистов (учителей английского языка)». На третьем и четвертом курсе студенты изучали страноведение Великобритании и США, поэтому предмет им знаком.

В ходе изучения данной дисциплины рассматриваются такие аспекты, как история, культура, национальные символы, география, экономика стран. Первостепенными задачами при обучении студентов 5 курса являются углубление знаний студентов о культуре стран изучаемого языка, расширение вокабуляра, связанного с культурными и социальными реалиями этих стран, воспитание национального сознания через изучение иных культур.

Учебная дисциплина «Страноведение» опирается на лингвистические и общеобразовательные знания и умения, полученные студентами в процессе изучения других практико-ориентированных дисциплин. К примеру, изучая предмет «Язык профессионального общения» на пятом курсе, студенты повышают свою политическую грамотность, овладевают лексикой для описания общественно-политической, социальной и экономической сфер, что способствует лучшему усвоению соответствующих тем страноведения.

Дисциплины «Страноведение Великобритании» и «Страноведение США» очерчивают круг тем, рассматриваемых страноведением в целом, что формирует у студентов представление о предмете. Пройденный курс по «Культурной антропологии» помогает понять особенности национального характера, стереотипов о народах Канады, Австралии и Новой Зеландии и связи этих стереотипов с реальностью. Так как согласно образовательному стандарту «Страноведение» является дисциплиной государственного компонента цикла общенаучных и общепрофессиональных дисциплин, она должна обеспечить формирование у студентов академических, социально-личностных и профессиональных компетенций.

В результате изучения данной дисциплины студенты лингвистического вуза должны овладеть навыками использования технических устройств, управления информацией и работой с компьютером. Это необходимо, так как для представления и усвоения нового материала студенты составляют электронные презентации с использованием основного материала из учебника и дополнительного, как правило, из интернет-источников. Также они часто используют иллюстрации, найденные там же.

Не менее важной компетенцией является способность анализировать и оценивать собранные данные. Подготавливая презентации, студенты учатся

критически смотреть на найденную информацию, оценивать ее правдивость и важность для определенной темы. По окончании курса студенты умеют ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и учитывать особенности ценностно-смысловых ориентаций различных социальных, национальных, религиозных и профессиональных общностей и групп в определенном социуме. Как известно, у разных социумов и народов существуют различные традиции, ценности и социальные нормы. Изучение дисциплины «Страноведение» помогает усвоить их и успешно коммуницировать с уроженцами этих стран, обладать качествами гражданственности. В процессе усвоения знаний о культуре стран изучаемого языка студенты сравнивают ее с культурой своей страны, понимают ее место среди других стран, чем она похожа и отличается от них.

Немаловажным является и умение работать в команде, обсуждая проблемные вопросы на семинарских занятиях в малых группах. На занятиях по дисциплине «Страноведение» используются также групповые задания, в которых студенты обсуждают вопросы по текущей теме и приходят к общему выводу. Это развивает умение слушать и слышать, корректно выражать несогласие с собеседником, а также приходить к консенсусу.

Лингвистическое образование во всем мире становится все более ориентированным на реальные условия коммуникации, а, следовательно, методика преподавания иностранных языков также соответствует запросам современности. Направленность на развитие коммуникативной компетенции, как результат обучения, предполагает не только изучение непосредственно иностранного языка, но и усвоение внеязыковой информации, необходимой для профессионального общения и взаимопонимания, поскольку оно недостижимо без изучения в том числе и страноведческой информации, условиях развития и жизни народов и стран, особенностями их исторических событий, развития культуры, общественно-экономического строя, политической системы и т.п. Отсюда следует однозначный вывод о необходимости лингвострановедческого подхода при обучении иностранному языку, преподавания дисциплины «Страноведение» в лингвистических вузах, а также подготовки выпускников со специализацией «Страноведение».

Е. И. Будникова

ПРЕОДОЛЕНИЕ КОМПЛЕКСА ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Суть так называемого **комплекса выученной беспомощности** сводится к тому, что при длительной невозможности изменить некоторые обстоятельства жизни человек перестает предпринимать такие попытки, даже если

цена усилий существенно уменьшается и вероятность победы увеличивается. Обнаружив, что ни одно из предпринимаемых действий не ведет к улучшению ситуации, субъект впадает в указанное состояние, которое существенно ухудшает качество его жизни и в отдельных случаях приводит к депрессии и суицидам.

Изучения данного поведенческого феномена начались в 1960-х гг., а попытки найти эффективные способы его преодоления продолжаются до сих пор.

Феномен был открыт и впервые описан американским психологом-бихевиористом М. Селингманом, который проводил опыты на собаках. Животных помещали в замкнутые пространства, одну группу собак подвергали воздействию чувствительных импульсов тока, исходящих из пола, которые нельзя было никак прекратить; у второй группы собак была возможность переместиться в другую часть клетки, где не было тока; на третью группу не воздействовали. Спустя некоторое время собаки из первой группы просто ложились на пол и начинали скулить, вторые все перешли в другую часть клетки. Затем всех собак поместили в одинаковые клетки, разделенные барьером, где в первом части был ток, а во второй нет. В таких обстоятельствах собакам требовалось сделать небольшое усилие – перепрыгнуть барьер – чтобы избежать удара током. Собаки второй группы сделали это быстрее всех, собаки третьей группы – спустя небольшое время, а первая группа животных так и осталась в первой части клетки лежать на полу и скулить.

Уже в 2020-х гг. нейрофизиологи доказали, что, как ни странно, беспомощность и неверие в собственные силы – это скорее не выученный навык (этот вывод первоначально был сделан Селингманом), а возврат к более раннему состоянию, характеризовавшему поведение человека и способ его мышления на более ранних этапах развития. Контроль же над собственной жизнью и, соответственно, желание действовать, а не приспосабливаться под ухудшающиеся условия – это как раз то, что человек приобрел сравнительно недавно, а ребенок выучивает с детства.

Сам автор термина говорил о том, что выученную беспомощность гораздо легче предупредить, чем лечить. Он посвятил свою научную карьеру преимущественно выявлению эффективных путей решения данной проблемы. Одна из его наиболее известных книг называется The Learned Optimism. В ней предлагается стратегия преодоления данного состояния с помощью детального анализа негативного опыта, который препятствует дальнейшему приложению усилий для достижения целей. Стратегия делится на 5 этапов, и в итоге из целостного образа негативной ситуации остаются отдельные фрагменты, которые не являются негативными (субъект убеждает себя в этом).

В научной литературе, как было сказано выше, существует целый ряд способов преодоления комплекса выученной беспомощности и в процессе обучения (см. В. Ромек (2000), Э. В. Семенов (1990), О. И. Андреева (2015) и др.). Суммируя все предложения, можно выделить основные принципы поведения преподавателя, который стремиться предотвратить появление признаков данного состояния у обучающихся.

1. На первых этапах учебного процесса (например, в начале новой дисциплины) его организация должна быть построена таким образом, чтобы успех был гарантирован каждому (к успеху – маленькими шагами).

2. Педагог должен стремиться как можно раньше определить те сферы деятельности, где обучающийся может добиться максимального успеха, и обеспечивать участие студента в данной сфере.

3. Образовательный процесс не должен быть обезличенным – индивидуальный подход.

4. Обучающихся надо учить воспринимать причины своих неудач в позитивном ключе (схема Селигмана).

5. Обучающегося надо учить видеть положительные стороны во всем – задание на дебаты.

6. Создание больше ситуаций для выбора, даже незначительных вещей – читать хором или про себя, определять очередность выполнения заданий, выбирать роли – что поможет в некоторой степени вернуть контроль над собственной жизнью.

О. М. Долженкова

ВЗАИМООЦЕНКА КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

На семинарских занятиях по теоретическим дисциплинам, а также на практических занятиях, если частью работы является презентация материала студентами, мини-уроки в их исполнении, часто возникает проблема вовлеченности студентов. Практика показывает, что в обычных условиях слушают своих товарищей только особо заинтересованные, а таких – единицы. Проведение занятий в онлайн формате только усугубляет эту проблему, часто студенты считают достаточным всего лишь подключится к занятию без звука и видео, не принимая при этом никакого участия в работе.

Частично решить эту проблему помогает использование на занятиях **взаимооценки**. Такой подход хорошо зарекомендовал себя на занятиях по «Введению в переводоведение» на 4 курсе факультета английского языка. Частью обязательного задания, необходимого для получения зачета, является подготовка мини-урока на 10–15 мин по теоретическому материалу. Каждый

студент должен провести один такой урок за семестр, причем вся теория представлена в учебном пособии, дополнительной исследовательской работы проводить не нужно, только оформить и интересно преподнести теоретический материал своим одногруппникам. Для того чтобы последние не отвлекались во время презентации, я предлагаю своим студентам после каждого такого мини-урока заполнить анкету «Google Forms», которая выглядит следующим образом:

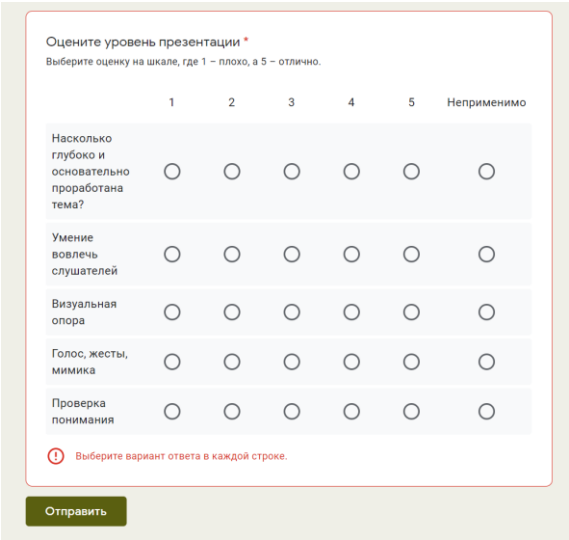


Рис. 1. Внешний вид анкеты

Студенты получают ссылку на анкету (пример: forms.gle/Nty2QoWwe VP1KVhP9) и заполняют ее в реальном времени прямо на занятии. Вписывать ответы и формулировать словесный отзыв не нужно, так что заполнение проходит обычно очень быстро. При проведении занятия в онлайн формате удобно сразу же демонстрировать студентам результаты опроса; в аудитории, если нет оборудования, этот этап приходится пропускать. В задачу преподавателя входит согласиться либо не согласиться с большинством голосов, дать развернутую вербальную оценку проделанной работе, прокомментировать презентацию по всем пунктам, подчеркнуть плюсы и обратить внимание на те моменты, где нужны доработки. Если в ответах обнаруживаются большие разногласия или преподаватель совсем не согласен с оценкой студентов, можно дать им возможность высказать и обосновать свое мнение.

Использование таких опросов для взаимооценки студентов дает возможность решить две важные з а д а ч и:

1. повышается мотивация того, кто готовит презентацию, студент понимает, что готовится не просто перечитать раздел из учебника и получить «плюсик» в списке преподавателя. Теперь ему/ей нужно хорошо разобраться в теме, заинтересовать своих одногруппников, преподнести материал понятно, доступно и в то же время на должном теоретическом уровне.

2. при такой постановке вопроса у слушателей меньше шансов весь мини-урок просидеть на сторонних сайтах или в мессенджерах, они намного активнее вовлечены в занятие, так как каждый раз следует, во-первых, проверка усвоенного со стороны выступающего студента, а во-вторых, – сверка оценок студентов и преподавателя.

Практика показывает, что студенты действительно начинают слушать друг друга, задавать уточняющие вопросы, комментировать выступления друг друга. В большинстве случаев оценки студентов и преподавателя совпадают, т.е. студенты не просто нажимают на пятерки, чтобы не обидеть товарищей.

Таким образом, использование мини-опросов Google Forms (или любого другого формата) для взаимооценки на семинарах и практических занятиях помогает повысить как мотивацию выступающих студентов, так и вовлеченность слушающих.

Н. А. Копачева

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ТИПОЛОГИЯ РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ»

В настоящей публикации ставится цель представить некоторые аспекты развития и совершенствования профессиональных умений у студентов выпускного курса факультета английского языка МГЛУ в процессе изучения типологии родного и английского языков.

Названный курс прошел длительный путь становления и развития, начиная с 70-х гг. прошлого столетия, когда был издан первый учебник «Сравнительная типология английского и русского языков», автором которого был выдающийся российский лингвист В. Д. Аракин. В связи с этим следует также отметить вклад бывших профессоров МГЛУ О. А. Нехай, Н. Ф. Смирновой, Д. Г. Богушевича в развитие сравнительной типологии английского, русского и белорусского языков на факультете английского языка. Созданные ими учебники и учебные пособия не потеряли актуальность и до сих пор используются в учебном процессе.

Место названного курса в учебном плане определяется его целью – развитие и совершенствование у студентов пятого курса умений анализировать и синтезировать полученные ранее теоретические знания и практические навыки и умения по английскому языку с целью их применения в будущей преподавательской и переводческой профессиональной деятельности. В соответствии с учебным планом специальности «Современные иностранные языки (преподавание)» дисциплина «Типология родного и иностранного

языков» является дисциплиной учебного плана на заключительном этапе обучения, после завершения теоретических курсов по лингвистике и методике преподавания иностранного языка, а также практических занятий по специальным языковым дисциплинам.

Курс типологии построен на основе сопоставления уровневых языковых единиц с выявлением дифференциальных признаков фонологической, лексической и грамматической систем. Такое представление материала выявляет взаимосвязь и взаимозависимость уровней языковой структуры, что создает возможность понимания языка как совокупности частично пересекающихся, но относительно самостоятельных систем, а также существенно влияет на содержание обучения, которое является определяющим компонентом в формировании и развитии профессиональной компетенции студентов языкового вуза.

В соответствии с целями и задачами курса типологии на кафедре стилистики английского языка разработано учебно-методическое обеспечение для проведения аудиторной и самостоятельной работы студентов, так как развитие профессиональных умений выпускника любого вуза зависит от его способности к самообразованию, самообучению, самовоспитанию, планированию и прогнозированию результатов собственной деятельности.

Учебно-методический комплекс (УМК) по указанной дисциплине включает в себя известные учебники и практикумы по сравнительной типологии, созданные известными российскими авторами, а также учеными нашего университета. Учебно-методическое обеспечение курса постоянно совершенствуется и обновляется. Группой преподавателей кафедры создано электронное сетевое пособие для студентов дневной и заочной формы получения образования. По указанной дисциплине разработаны тесты и практические задания для контролируемой самостоятельной работы на электронных и бумажных носителях, предназначенные для закрепления языковых явлений на фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом уровнях с целью предотвращения ошибок и нежелательной интерференции.

Следует отметить, что практические задания построены таким образом, что они дают возможность студенту посмотреть на такие стороны структуры современного английского языка и на особенности его функционирования, которые могут вызвать наибольшие трудности в процессе их изучения. Сопоставительный метод при этом выступает не только как средство выявления случаев интерференции, но создает научную основу для методики их устранения и предупреждения на основе полученных знаний по теоретическим и практическим дисциплинам. Особое внимание уделяется тем языковым фактам, при которых межъязыковые расхождения проявляются в форме частичного сходства сопоставляемых явлений, так как именно здесь наблюдается особенно сильная интерференция со стороны родного языка.

Однако больше внимания обращается на алломорфные черты. Именно учет алломорфных черт систем языков позволяет избежать нежелательной интерференции на различных уровнях языков.

При анализе программного материала на семинарских занятиях студенты имеют возможность на основе сопоставления родного и английского языков представить и объяснить различия, а также обосновать свой выбор форм изучаемого языка, адекватных с точки зрения системы, нормы и узуса. В таких ситуациях родной язык должен выступать «союзником» и помощником в совершенствовании английского языка. Как справедливо отмечают лингвисты, при сопоставительном подходе система родного языка служит своеобразным языком-субстратом, который не может не оказывать влияния на изучаемый иностранный язык, так как родной язык всегда участвует при освоении иностранного языка, как бы мы ни хотели его изгнать.

Следовательно, типология родного и английского языков является той областью лингвистики, которая систематизирует лингвистическую основу изучения и преподавания английского языка. Умение сопоставлять и анализировать явления родного и иностранного языков позволяет развивать такое важнейшее профессиональное качество, как методическое прогнозирование возможных ошибок обучаемых, возникающих вследствие влияния системы родного языка на систему соответствующих уровней английского языка и наоборот. В плане профессионализации обучения и с целью закрепления практического и теоретического материала обязательным заданием на семинарских занятиях становится разработка студентами фрагментов урока на определенные языковые явления, что способствует их профессиональной подготовке к преддипломной педагогической практике.

Разработанные упражнения на перевод с родного языка на английский и наоборот, а также занятия по курсу перевода являются благодатной почвой для совершенствования профессиональных умений студентов в плане адекватной передачи особенностей структуры и функционирования единиц различных уровней языка в сопоставительном аспекте. Именно при переводе проявляются лингвистические механизмы адекватной передачи содержания высказывания в тексте в соответствии с принципами и закономерностями переводящего языка.

Таким образом, типология как наука лингвометодическая вносит определенный вклад в повышение уровня профессиональной подготовки студентов языкового вуза. Она позволяет сформировать такое важнейшее профессиональное качество, как умение сопоставлять и анализировать явления родного и иностранного языков с целью прогнозирования возможных ошибок обучаемых и интенсификации процесса обучения. Типология учит применять полученные знания в собственной англоязычной речевой деятельности и в практике перевода; развивать аналитическое мышление, работать с теоретической литературой по лингвистике.

Н. В. Копытко

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБСУЖДЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Роль обсуждения произведений современной англоязычной художественной литературы на занятиях по дисциплине «Язык профессионального общения» со студентами пятого курса, обучающимися по специальности «Современные иностранные языки (преподавание)», бесспорна, как и в целом, роль изучения литературы на языке оригинала в процессе обучения иностранным языкам. Во время работы с оригинальными литературными текстами происходит активное формирование текстотипологической, межтекстовой, лингводидактической и других компетенций у студентов-выпускников факультета английского языка.

При этом важно учесть специфику организации работы с текстами художественных произведений с тем, чтобы максимально подготовить студентов 5 курса к преддипломной производственной практике, которая запланирована на 10 семестр, а также к самостоятельной педагогической деятельности после завершения обучения в университете. Для этого следует решить ряд з а д а ч:

1) выработать четкие критерии отбора художественных произведений для изучения и обсуждения на практических занятиях;

2) определить объем самостоятельной работы студентов, необходимый для эффективной актуализации данного вида учебно-познавательной деятельности в аудитории;

3) описать методические приемы и формы работы с лингвистическим материалом литературного произведения, направленные на формирование у студентов профессиональных компетенций.

Одним из таких форм работы является ***подготовка индивидуальных и групповых проектов*** по прочитанному произведению, в процессе которой у студентов формируются коммуникативно-проектировочные умения, что особо значимо для будущих учителей английского языка, которые должны не только обладать достаточными знаниями по своему предмету, но и уметь доходчиво и умело их представить, обеспечивая их усвоение в условиях деятельностной коммуникации.

Примером литературного произведения, которое подходит для осуждения на 5 курсе факультета английского языка, может служить роман современного британского писателя С. Фолкса «Неделя в декабре» (*A Week in December*, 2009). Данная книга требует от читателя глубокой эрудиции, вдумчивого чтения, межтекстовой компетенции. На сегодняшний день автора (род. в 1953 г.) является автором почти двух десятков романов, эссе и сборников новелл. Среди них следует назвать исторические романы «И пели птицы…» (*Birdsong,* 1993), «Шарлотта Грей» (*Charlotte Gray*, 1998), романы, в которых реальность настоящего тесно переплетена с кажущейся иллюзор-

ностью прошлого: «Энглби» (*Englby*, 2007), «Там, где билось мое сердце» (*Where My Heart Used to Beat*, 2015), «Парижское эхо» (*Paris Echo*, 2018), авторское продолжение романов Я. Флеминга о Джеймсе Бонде «Дьявол не любит ждать» (*Devil May Care*, 2008) и П. Г. Вудхауза – «Дживс и свадебные колокола» (*Jeeves and the Wedding Bells*, 2013) и проч.

В романе «Неделя в декабре» рассматриваются актуальные проблемы современности, связанные с миром бизнеса и капитала, их ролью в жизни людей, потребительским обществом и его влиянием на характеры и судьбы жителей мегаполиса, социальной стратификацией и детерминизмом, религиозным фанатизмом и вытекающим из него терроризмом, подростковой наркоманией, зависимостью от телевидения и виртуальной реальности Интернета, поликультурностью и полиэтничносью.

Таким образом, студентам предлагается обсудить все эти темы в небольших группах (по 2–3 человека), а затем подготовить по ним проекты. Подобная форма работы побуждает их к более внимательному и вдумчивому прочтению романа, поскольку перед выпускниками стоит задача выбрать наиболее значимые проблемно-тематические узлы, найти и раскрыть смысл ключевых цитат, которые наиболее точно описывают мысли, чувства и переживания главных героев, связанных с развитием той или иной сюжетной линии.

Первоначальной трудностью, с которой сталкиваются студенты-пятикурсники при выполнении данного задания, становится большое количество персонажей (семь главных героев с их семьями, друзьями, знакомыми и коллегами по работе) и сопряженных с ними сюжетных линий (семь основных сюжетных линий). Дополнительной сложностью является и то, что роман имеет своеобразную мозаичную структуру, где эпизоды, связанные с жизнью одного героя, выстраиваются не последовательно, а постоянно сменяют друг друга. Чтобы несколько облегчить задачу, студентам можно предложить выбрать одного из персонажей книги (в идеале того, с кем они больше всего себя идентифицируют) и инсценировать его/ее манеры и поведение во время рождественской вечеринки, которая устраивается в конце семестра после обсуждения всего романа (технически она совпадает с последней неделей декабря, что в большой мере может способствовать повышению мотивации пятикурсников).

Еще одной из форм эффективной организации профессионально-ориентированного обсуждения книги является ***микропреподавание***. Здесь важно четко сформулировать требования, которые студенты должны выполнить при подготовке и проведении фрагмента практического занятия. В качестве задания для микропреподавания можно предложить пятикурсникам организовать викторину «Лондон глазами героев романа», одним из вопросов которой будет следующий: «как передвижение персонажей в пространстве города отражает их социальное положение?».

Профессор кафедры английского языка Вологодского государственного университета, участница международного семинара «Современная британская литература в российских вузах» Л. В. Егорова утверждает, что при

работе с качественной современной литературой все сложно и все интересно: каждый берет, сколько может вместить. Тем самым коллега из России подчеркивает широкие возможности, которые открывает использование художественных произведений на языке оригинала для реализации принципов индивидуализации и дифференциации при обучении английскому языку. Так, в зависимости от уровня владения языком пятикурсникам можно предложить провести небольшое ***исследование***, касающееся межтекстового взаимодействия романа С. Фолкса «Неделя в декабре» и святочной повести Ч. Диккенса «Рождественская песнь в прозе» (*A Christmas Carol*, 1843).

Такой анализ может быть связан со сравнением повествовательных функций привидений, которые предстают в сочельник перед скрягой Скруджем из повести Ч. Диккенса, и неизвестного велосипедиста, который носится по ночному Лондону с выключенными фарами, из романа С. Фолкса. Задание такого рода ориентировано на студентов с высоким уровнем владения английским языком и развитыми аналитическими способностями. Студенты со средним или низким уровнем владения языком в свою очередь могут подсчитать, сколько раз в произведении возникает образ неизвестного велосипедиста, и определить, какая повествовательная функция отводится ему в случае с тем или иным персонажем, а также ответить на следующие вопросы (на выбор): *Каково внутреннее состояние героя в момент столкновения с велосипедистом?* или *К чему в результате приводит это столкновение?*

В качестве примера можно использовать образ одного из героев книги – Хасана аль-Рашида, родители которого являются уроженцами Пакистана, переехавшими в Великобританию несколько десятилетий назад в поисках лучшей жизни. Скорее всего, многим из студентов будут понятны тревоги и проблемы, с которыми сталкивается именно этот персонаж, потому что он близок им по возрасту (22 лет) и статусу (студент университета). На протяжении всего романа Хасан пытается найти ответы на существенные вопросы бытия, среди которых «кто я?», «каково мое место в мире?» и «каков смысл моей жизни?» Процесс его самоопределения осложняется этническими отличиями от большинства британцев.

Герой постоянно чувствует свою потерянность в многолюдном и многонациональном Лондоне: и в момент, когда сталкивается с неизвестным велосипедистом, практически сбивающим его с ног, и в конце романа, когда он бродит по одному из городских мостов, тщетно пытаясь выяснить свое местоположение у прохожих, которые в буквальном смысле не слышат его, потому что-либо заняты разговорами по мобильному телефону, либо слушают музыку в наушниках. Найти выход из этой замкнутости «одиночества на миру» помогает Хасану его старая знакомая Шахла Хаджиани.

Таким образом, предложенные формы работы с текстом художественных произведений на английском языке в значительной мере активизируют творческое мышление студентов, побуждают их обращать внимание на значимую линвокультурологическую информацию в тексте романов, искать нетривиальные решения, что в конечном итоге способствует формированию у них ключевых профессиональных компетенций.

С. Е. Кунцевич

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В условиях социально-экономических перемен в жизни современного социума востребованным является выпускник лингвистического университета, который умеет критически мыслить, может принимать самостоятельные решения, готов к постоянному профессиональному росту, способен осуществлять иноязычное образование и готовить обучаемых к диалогу культур.

Профессионально-ориентированное обучение рассматривается в научной литературе как способ формирования ключевых компетенций студентов. Актуальными выступают проблемы разработки технологий, позволяющих использовать потенциал практических занятий по иностранному языку для методической подготовки учителя, востребованного временем. Иными словами, в центре внимания исследователей оказались проблемы опосредованной методической подготовки учителя иностранного языка. При этом вне сферы достаточного внимания остается ***методический потенциал теоретических дисциплин*** в формировании востребованного временем выпускника лингвистического университета.

При проведении занятий по дисциплине «Стилистика» нами используются следующие образовательные технологии, направленные на развитие профессионального мастерства будущих педагогов:

- интерактивные лекции;
- проблемное обучение;
- технология «Case Study»;
- технология контроля «портфолио».

На занятиях активизируются знания студентов по теории языка, по дисциплинам психолого-педагогического цикла, а также выражения классного обихода, которые предлагались им на занятиях по практике английской речи уже на I и II курсах.

Для непрерывного совершенствования лекционного курса применяется:

- обновление содержания лекций за счет инновационных технологий;
- подкрепление теории практикой (примеры из личного опыта преподавания, моделирование ситуаций);
- проблемное изложение материала;
- осуществление оперативной обратной связи через специальные задания.

Практическим выходом интерактивных лекций оказываются профессионально-ориентированные разработки. С использованием практики рефлексивного преподавания, такие разработки готовятся на основе анализа

и обобщения письменной обратной связи с обучаемыми. Исходя из студенческих мнений, кратко высказанных ими в предыдущие годы, были составлены материалы, соответствующие двум р у б р и к а м:

1. *Jointly constructed knowledge.* Она включает такие работки, как:
   - The students' expectations from the course of stylistics;
   - Lecturing – the teacher's reflection on the student's feedback;
   - Some tips for a good sudent-teacher;
2. *Managing errors* как профилактика наиболее типичных ошибок, отмеченных в письменных ответах, типа *the golden rules of the article* и т.д.).

В ходе семинарских занятий с применением подобных разработок студенты готовят свои мини-уроки, проекты, презентации, используя таким образом те стили и приемы преподавания, которые демонстрируются им в учебном процессе. Межпредметные связи между стилистикой и методикой преподавания иностранного языка декларируются уже на вводной лекции, когда студенты вовлекаются в коллективную выработку определения лингвистического понятия стиль. Здесь же им предлагается дать трактовку понятия **стиль преподавания**, исходя из наиболее типичной для дидактического, исследовательского либо интерактивного стиля инструкции (e.g. ***I tell you! / Find out for yourself. / Let's talk. Jointly constructed knowledge – that's great!*** *Which* ***teaching style*** *– didactic, exploratory or interactional – do you prefer and why?*).

В рамках проблемного обучения студентам предлагается проанализировать лингвистическую или методическую ситуацию / проблему и осуществить поиск путей изменения данной ситуации к лучшему, например, посредством постановки такого вопроса: *What students / teachers should do / should not do at the lecture to make it more effective?* В отличие от традиционной, интерактивная лекция развивает логику и активизирует познавательную деятельность студентов.

Технология «Case Study» может быть эффективным образовательным ресурсом для семинарских занятий по любому курсу. Кейс метод позволяет демонстрировать преподавание с точки зрения тех событий, которые могут возникнуть в ходе преподавания иностранного языка как в школе, так и в вузе. Он позволяет заинтересовать студентов в изучении теоретической дисциплины, способствует активному усвоению знаний и навыков сбора, обработки и анализа информации, характеризующей различные ситуации на занятии, позволяет развивать педагогическое мышление.

Целесообразной технологией контроля, дополнительно к традиционным тестовым заданиям и вопросно-ответному методу, представляется ***технология портфолио***. Основная цель формирования портфолио – сохранить документальное подтверждение достижений студента в процессе усвоения дисциплины, а также накопить иную полезную информацию, советы, документы, список ресурсов, самостоятельные практические разработки фрагментов семинарского занятия, конкретных упражнений, миниуроков и т.п. Портфолио является не только современной формой самооценивания резуль-

татов образовательной деятельности студента, но и способствует его многоплановой мотивации к образовательным достижениям. Материалы, разработанные студенческой группой, в систематизированном виде отправляются на электронную почту преподавателя в конце курса перед выставлением рейтинга. В последующем они находят успешное практическое применение в новых студенческих аудиториях.

Важную роль играют также ***профессионально-ориентированные*** (своего рода «внеклассные») ***мероприятия***, в частности, выставка индивидуальных практических разработок и командных проектов студентов по дисциплине, импровизированная защита командных проектов в рамках учебной лекции-конференция по проблемам функциональной стилистики с назначением членов оргкомитета, написанием программы конференции и ее документированием с применением современных фотографических средств и компьютерной презентацией подготовленных группами проектов.

Для студентов в настоящее время используются различные формы организации онлайн и оффлайн занятий:

- виртуальные лекции;
- обсуждение вопросов освоения дисциплины в рамках чатов;
- выполнение совместных работ с применением технологий проектной деятельности с возможностью включения всех участников образовательного процесса в активную работу по изучаемым в ходе освоения дисциплины вопросам.

Формирование методической компетенции студентов может и должно осуществляться на двух уровнях: репродуктивном и репродуктивно-творческом, базироваться на рефлексии их опыта изучения иностранного языка, организованном наблюдении за деятельностью преподавателя. Это способствует формированию профессионально-педагогической направленности личности студентов, их иноязычной коммуникативной компетенции.

В настоящее время **инновацию** в образовании справедливо понимают, как успешное применение эффективных технологий, что обеспечивает хороший итоговый результат и в будущем удовлетворенность студентов качеством полученных в ходе обучения знаний.

По мнению студентов, организованный подобным образом учебный процесс позволяет совершенствовать умение аргументировать высказываемую точку зрения, развивает память и логику, умение выступать перед аудиторией, способствует активизации творческих способностей. Вместе с тем предмет стилистики интересен и сам по себе, он углубляет знания о языке, развивает умение анализировать, читать «между строк». Занятия по стилистике воспринимаются студентами как практика не только по самому предмету, но и как небольшая репетиция будущей преподавательской деятельности. Однако опыт показывает, что представленные выше приемы работы наиболее эффективны в аудитории, ибо только она обеспечивает реальную коммуникацию участников.

В заключение подчеркнем, что в современных условиях важен не формальный набор технологий, а максимальный образовательный р е з у л ь т а т.

Нельзя упускать из вида то, что в процессе применения инновационных технологий изменяется позиция самого студента: его целью становится активное взаимодействие с преподавателем и своими сокурсниками, использование самых разнообразных информационных источников и ресурсов с применением компьютерных технологий, самостоятельный поиск и осмысление необходимой профессиональной информации.

Л. В. Левшун

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Опыт руководства научно-исследовательской работой студентов позволяет выявить и классифицировать наиболее серьезные проблемы и обозначить некоторые пути их возможного разрешения.

Прежде всего следует отметить проблемы методологического уровня. Речь идет о ***недостаточной актуализации индивидуально-профориентационного подхода*** к разным категориям учащихся. Несмотря на то, что в качестве ведущего используется практико-ориентированный подход с задачей подготовить специалиста к его профессиональной деятельности, на деле не всегда соблюдается основной принцип такого подхода – дифференцированность в методах и приемах подготовки учащихся: всем студентам, независимо от их увлечений и профессиональных интересов, в обязательном порядке предлагается один вид квалификационной работы – научное исследование. Это зачастую приводит к результату, прямо противоположному тому, который ожидается от практикоориентированности: формирующейся профессиональной личности трудно развивать свои способности и нарабатывать необходимые в профессии навыки и умения, ведь профессиональная деятельность по специальности, обозначенной в дипломе о высшем образовании, не предполагает занятий научными исследованиями.

И тут стоит обратиться к статистике: какой процент выпускников остаются преподавать в вузе (и планируют писать магистерскую и кандидатскую диссертации) и сколько идут в академическую науку. На наш взгляд, показатель этот не превысит соответственно 2–5 %.

Другой комплекс проблем организации НИР студентов тесно связан с первым. Наиболее значимыми в данном комплексе представляются нам ***отсутствие мотивации*** у учащихся и, как одно из следствий, – их недостаточно широкий для ведения научного исследования культурный кругозор.

Научно-исследовательская работа невозможна без сильного мотивирующего фактора, каким бы он ни был. Однако часто мотивацией студента, как показывает опыт, является желание «отписаться», по возможности, не

вникая в суть квалификационного задания. Цель студента в этом случае – как можно быстрее заполнить требуемый объем курсового или дипломного сочинения все равно каким материалом, иногда далеким от его темы.

Вместе с тем бывают случаи, когда студент мотивирован *«карьерно-оценочными» соображениями*: иметь высокий балл в дипломе, получить поощрение, собрать к моменту рассылки резюме приличное портфолио и т.п. Однако в силу недостаточной подготовки к выполнению научно-исследовательской работы он обращается к реферированию без должного осмысления излагаемых в курсовом и дипломном проектах источников. Такой подход к студенческой научно-исследовательской деятельности может привести к завышенной самооценке студента, которая на этапе написания магистерской и кандидатской работ не позволяет ему полноценно учиться у научного руководителя или ввергает молодого исследователя в состояние, близкое к панике, что также не способствует полноценному ведению научно-исследовательской работы.

Кроме того, *недостаточный для ведения научного исследования культурный кругозор* немотивированных студентов сужает возможную тематику и проблематику курсовых и дипломных сочинений: учащимся не по силам анализировать сложные произведения на должном уровне. Им трудно проводить сопоставительный анализ, потому что у них нет знаний о закономерностях развития мирового культурного процесса, и они не знакомы с ключевыми литературными произведениями. Остается небольшое поле описательного статистико-классификационного изучения текстов: найти определенные явления, описать их и классифицировать.

Положение осложняется тем, что студент не может выбрать для анализа то произведение, которое он знает и/или которое ему нравится, и ту проблему, в которой он более или менее ориентируется: тему работы, а значит, и ее проблему определяет руководитель, студент, в свою очередь, может лишь выбрать из предложенного.

Третий блок проблем – ***учебно-организационный***. Речь идет о количестве учебных часов, выделяемых на подготовку квалификационной работы студенту и на консультации и правки текста – руководителю. Провести «с нуля» даже минимальное для верифицируемых данных исследование за 40 ч (курсовая) не в состоянии даже квалифицированный исследователь. А научить студента применять на практике методологию научного исследования (при условии, что он освоил теорию в процессе лекций по дисциплине «Основы методологии научного исследования»), несколько раз прочесть и поправить варианты текста, сделав замечания и дав рекомендации, за 8 ч (для курсовой) и 20 (для дипломной) столь же проблематично.

Таким образом, можно утверждать, что система организации научно-исследовательской работы студентов не в полной мере соответствует современным требованиям, предъявляемым к качеству университетского образования.

Исправить эту ситуацию можно и должно. Причем некоторые корректировки сделать довольно просто, другие потребуют небольших исправлений в учебных планах и нагрузках.

Прежде всего, целью научно-исследовательской работы студентов должна стать именно подготовка будущих исследователей, и, значит, ***привлекать*** к ней целесообразно ***учащихся***, интересующихся проблемами филологии и ***планирующих посвятить себя*** университетской или академической ***науке***. А их, как уже было отмечено, не более 2–5 %. Следовательно, система таковой подготовки, чтобы быть продуктивной, должна охватывать все ступени обучения данной профессии от написания курсовой работы до защиты кандидатской диссертации.

Написание курсовой и дипломной ***работ должно стать*** не неизбежной необходимостью, а ***привилегией***. Для этого:

- в учебных планах должна быть предложена альтернатива научно-исследовательскому сочинению обоих уровней – *практико-ориентированное квалификационное (курсовое или выпускное) задание* учебно-методического характера, выполняемое под руководством опытных специалистов соответствующих кафедр (разработка цикла занятий по определенной теме, разделу и т.д.; серия факультативных занятий для углубленного изучения некой проблемы с аудио- и видеосопровождением; комплекс тестовых заданий с сопроводительными пояснениями; тематическая подборка текстов с учебными заданиями к ним; на ступени выпускного квалификационного задания – это может быть и ЭУМК или один из его разделов и т.п.), причем в последнем случае возможна командная работа нескольких студентов;
- позволить студенту выбрать вид курсовой квалификационной работы, но при этом к написанию научно-исследовательской допускать лишь тех, кто имеет рейтинг не ниже 7–8 баллов, а студентов, получивших за курсовую работу отметку ниже 7, не допускать к написанию научно-исследовательской дипломной работы, обязав их выполнить практикоориентированное квалификационное выпускное задание;
- позволить студенту самостоятельно, в соответствии с его интересами выбирать и предлагать тему научно-исследовательской работы, помогая ему лишь с ее грамотной формулировкой, разработкой гипотезы и плана, обозначением перспектив дальнейшего исследования (на ступени магистерской и кандидатской диссертаций);
- увеличить количество часов как на самостоятельную работу студента над курсовым/дипломным сочинением, так и на руководство научно-исследовательской деятельностью студентов, что позволит повысить качество работ и квалифицированность выпускников, а также облегчит им написание магистерского сочинения и, в перспективе, кандидатской диссертации;

• рассчитать и выделить необходимое количество часов на выполнение практикоориентированного квалификационного задания и на руководство им специалистами вуза.

Предложенные меры, как видится, помогут не только повысить качество научно-исследовательской работы студентов и защитить ее от формализма, но и улучшат мотивацию учащихся, позволят им развивать свои индивидуальные способности, трезво оценивать результаты своей деятельности. Кроме того, станет реальной (а не формально обозначенной) практическая значимость студенческих работ и возможность использовать их в учебном процессе.

А. В. Ломовая

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСА «GOOGLE FORMS» ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Дисциплина «Язык профессионального общения» преподается на завершающем этапе подготовки учителей либо преподавателей иностранного языка и нацелена на формирование дискурсивной компетенции последних по тематике образования, воспитания и становления личности, языковой политики, мобильности в современном обществе. Такие разноплановые области предполагают изучение довольно объемного лексического материала, при этом значительно возрастает роль современных интернет-технологий в качестве не только вспомогательного, но даже основного инструмента для закрепления лексических единиц и коллокаций в качестве активного словарного запаса студентов. Одним из таких инструментов является онлайн-сервис «Google Forms», который выделяется среди других средств подобного рода доступностью с любых устройств, в том числе мобильных, а также простотой созданий образовательного контента.

Остановимся подробнее на механизмах адаптации традиционных лексических тестов к формату «Google Forms», а также на достоинствах и недостатках такой адаптации. Отметим, что речь пойдет исключительно о заданиях с автоматической (компьютерной) проверкой, которая позволяет студентам немедленно увидеть результат, а также проверить ошибки и исправить их (если работа не является проверочной, но и в этом случае преподаватель может провести работу над ошибками, основываясь на статистических данных, предоставляемых компьютером).

Задавая вариант с ручной проверкой, преподаватель имеет возможность расширить спектр лексических заданий и сделать их более творческими, однако проверка таких работ потребует дополнительного времени, и студенты не смогут узнать и скорректировать свои ошибки сразу, рискуя просто забыть ход своих мыслей.

Первый тип заданий, который позволяет проверить умение составлять подходящие для указанной тематики словосочетания, формулируется как *Make the relevant collocations* ‘создайте релевантные коллокации’. Прежде всего необходимо создать новую форму «Google», в меню справа выбрать опцию «Добавить раздел», куда ввести задание; далее из того же меню справа нужно выбрать опцию «Добавить вопрос», а затем – опцию «Один из списка». В графу «Вопрос» следует ввести начальное слово коллокации, а в графу «Вариант» – второе слово или слова коллокации. Преподаватель может выбирать произвольное количество вариантов, из которых только один будет верным, а остальные – неверными. Для автоматической проверки необходимо войти в меню «Ответы», отметить там правильный вариант, а также задать количество баллов за правильный ответ. Кроме того, рекомендуется отметить вопрос как обязательный в правом нижнем углу формы (при этом переключатель станет цветным). Описанные выше действия следует осуществлять при создании каждого пункта (отдельного вопроса) лексического теста, вне зависимости от типа задания.

Второй тип заданий *Match the collocation with the definition* ‘соедините коллокацию с дефиницией’ проверяет знание студентами значений устойчивых выражений и идиом. Порядок действий повторяет изложенный выше: сначала создаем новый раздел с заданием при помощи опции «Добавить раздел», потом выбираем опцию «Добавить вопрос», а затем – опцию «Один из списка». Далее в графу «Вопрос» следует ввести проверяемую идиому, а в графу «Вариант» – несколько определений, из которых только одно будет верным.

Третий тип заданий на знание синонимов предполагает самостоятельный ввод студентами правильного ответа. Само задание (которое вводится при помощи опции в меню справа «Добавить раздел») формулируется как *Give a synonym to the word* ‘дайте синоним к следующему слову’. Можно добавить примечание ниже (для этого есть специальная строка): например, о том, что синоним должен быть только один и исключительно из определенного списка слов, также можно уточнить требования к грамматическому оформлению ответа (нужен ли артикль с существительными и частица с глаголами). Все это важно для корректной автоматической проверки, так как при самостоятельном вводе ответов студентами вариативность ответов возрастает, что может интерпретироваться искусственным интеллектом как неверный ответ. Далее нужно выбрать в меню справа опцию «Добавить вопрос» и тип вопроса «Текст (строка)». Для автоматической проверки преподаватель должен самостоятельно ввести все возможные варианты правильных ответов в графе «Ответы», учитывая тот факт, что идентичные ответы, введенные со строчной и заглавной буквы, будут рассматриваться компьютером как разные.

Четвертый тип заданий *Translate Russian words or collocations into English to complete the sentence* ‘переведите русские слова или словосочетания на английский, чтобы завершить предложение’ с технической точки зрения аналогичен предыдущему: повторяются все те же шаги. С методической точки зрения задание представляет собой гибридное предложение на иностранном языке, в котором слово или словосочетание заменены русскими эквивалентами, соответственно, студенту необходимо восстановить иностранные компоненты, чтобы предложение стало грамотным. Здесь важно учитывать не только лексическое, но и правильное грамматическое оформление различных частей речи (артикли, видовременные формы), порядок слов, согласование местоимений по роду и т.п. В скобках необходимо указать количество слов (для снижения вариативности), при этом важно уточнить, что под словами понимаются элементы, разделенные пробелами (так, артикль и предлог будут отдельными словами, равно как и сложное прилагательное, которое пишется через дефис). Вот пример такого задания: *The **учебная программа** in today’s schools has survived relatively unchanged for many years* (1 word). Ответ, который студенты должны вбить в строку ниже самостоятельно, – *curriculum* либо *syllabus*, поэтому преподаватель должен внести эту вариативность в список правильных ответов.

На завершающем этапе создания теста необходимо закрепить некоторые параметры выполнения заданий – найти в верхнем правом углу страницы меню «Настройки» (обозначено значком в виде шестеренки) и отметить те характеристики, которые соответствуют цели тестирования. Если это самопроверка, то можно не собирать электронные адреса (которые выполняют роль идентификации) и разрешить пользователю видеть верные и неверные ответы, а также заполнять форму несколько раз. Если данный тест позиционируется как проверочный, то обязательным является назначение баллов, сбор электронных адресов, запрет на просмотр правильных ответов и повторное заполнение формы. Данные требования могут варьироваться по желанию преподавателя.

Таким образом, онлайн-ресурс «Google Forms» дает возможность решать разнообразные учебные задачи, связанные с усвоением и закреплением лексического материала, в том числе и на завершающем этапе обучения иностранному языку.

А. Н. Полукошко, А. А. Степченко

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Нынешний этап развития общества характеризуется огромным влиянием компьютерных технологий, которые пронизывают все сферы деятельности

человека, обеспечивают распространение информации, формируя тем самым информационное пространство. В свою очередь, это приводит к компьютеризации образования. Современные компьютерные технологии, содержащие огромный образовательный потенциал, могут предоставить возможность использования учебного материала даже продуктивнее, чем традиционные средства.

Благодаря развитию информационных технологий появилось множество интерактивных ресурсов, которые можно эффективно применять в процессе преподавания дисциплины «Язык профессионального общения». Эта дисциплина, помимо всего прочего, подразумевает изучение огромного количества лексики. Ее закрепление и повторение посредством традиционных упражнений ни в коем случае не утрачивает свою значимость, однако наступила эпоха информатизации, и стоит признать, что студенты 2021 г. отличаются от студентов 90-х. По этой причине сегодня перед преподавателями стоит двойная цель:

- вернуть заинтересованность аудитории в формировании профессиональных знаний и компетенций;
- найти более приемлемый формат подачи материала. Для достижения этой цели можно использовать различные Интернет-ресурсы.

Например, рассмотрим онлайн-сервис «***JeopardyLabs***», разработанный по мотивам известной во всем мире американской телеигры. Данный сервис предназначен для генерации тематических викторин и обладает рядом преимуществ: на сервисе не нужно регистрироваться, только ввести пароль для редактирования; он поддерживает кириллицу; задан привычный шаблон викторины в виде таблицы с ячейками. В самой верхней строчке по горизонтали в каждую ячейку преподаватель вписывает категорию вопросов, а затем под каждой категорией помещаются сами вопросы с разным «весом»: чем сложнее вопрос, тем больше баллов получают студенты за правильный ответ. Далее преподавателю необходимо ввести ответы на все вопросы, при этом количество категорий и вопросов выбирает сам преподаватель. После внесения данных, сервис предложит ссылку для работы с викториной.

Онлайн-сервис «JeopardyLabs» применялся нами при повторении таких тем дисциплины «Язык профессионального общения», как «Визиты, переговоры, конференции», «ООН и другие международные организации», «Торгово-экономические отношения», «Выборы» и «Стихийные бедствия». Всего мы разработали 5 категорий с 5 вопросами различных уровней сложности: за правильный ответ студент получает от 100 до 500 баллов. Например, категория «Synonyms» включала в себя задания на нахождение синонимов к предложенным активным словам. Чем больший был «вес» вопроса, тем сложнее было найти подходящий синоним из активной лексики, либо тем большее количество синонимов из активной лексики предлагалось

назвать. Категория «Antonyms» включала аналогичные задания, но уже на нахождение антонимов. Категория «Abbreviations» предлагала студентам задания на перевод или расшифровку пройденных аббревиатур международных организаций. В данную викторину мы также включили привлекающую внимание категорию «Surprise», которая предусматривала абсолютно разные задания, как непосредственно касающиеся пройденного материала дисциплины (например, задание на определение верного предлога), так и сторонние задания для повышения мотивации и интереса студентов (например, назвать имя преподавателя или придумать самостоятельно такое задание другой команде в рамках дисциплины, чтобы она не смогла ответить, и в этом случае заработать баллы).

Предлагается следующий алгоритм применения ресурса «JeopardyLabs» на занятии. Первым делом преподаватель переходит по ссылке и демонстрирует студентам викторину. Студенты делятся на команды и по очереди выбирают категорию и «вес» вопроса, а преподаватель открывает выбранную командой ячейку путем нажатия на нее. Если команда правильно выполняет задание, то получает указанное количество баллов. Если команда задание не выполняет либо выполняет неверно, баллы, соответствующие выбранному вопросу, либо просто не добавляются, либо вычитаются из уже имеющихся баллов команды. После каждого задания и ответа команды преподаватель нажимает на кнопку «*Reveal Correct Response*», и студентам открывается правильный ответ. Победителем является команда, набравшая наибольшее количество баллов.

Нынешние информационные технологии предоставили возможность разнообразить процесс обучения на занятиях по модулю «Перевод». Здесь можно выделить несколько типов ресурсов:

1) ресурсы, которые предоставляют материал для осуществления устного или письменного перевода:

- например, «***Speech repository***» (webgate.ec.europa.eu/sr) – интернет-источник, подготовленный переводчиками Европейской комиссии, представляющий собой банк речей. Интерфейс веб-сайта достаточно понятен и прост в использовании: на главной странице существует фильтр, применив который можно отыскать видео, отвечающее уровню подготовленности студентов (*basic, beginner, intermediate, advanced/test-type, very advanced*). Также можно выбрать тему видео: культура, климат, политика, образование, семья, окружающая среда, экономика, транспорт, юмор, спорт и др. Репозиторий содержит видео на различных языках: английском, русском, немецком, итальянском, французском, испанском и др.
- К схожим ресурсам можно отнести такие веб-сайты, как ***americanrhetoric.com***. Здесь представлены речи американских политиков со скриптами, что удобно также для самостоятельной тренировки устного перевода студентами.

o Популярными ресурсами все еще остаются ***ted.com***, ***youtube.com***. Эти платформы могут предоставить материал не только для тренировки перевода, но также могут содержать некоторую полезную образовательную информацию.

2) ресурсы для закрепления навыков письменного перевода: различные корпусы текстов, новостные сайты или сайты с текстами и рассказами на английском языке:

o Наиболее полезны параллельные корпусы текстов: так, указав определенную лексическую единицу на английском либо на русском языке на сайте ***ruscorpora.ru*** и выбрав поиск в параллельном корпусе, можно получить два одинаковых текста на этих языках. Такие корпусы хороши для анализа перевода текстов различных стилей, что помогает развить навыки определения языковых средств, характерных для текстов определенной жанрово-стилевой принадлежности. Они могут также служить наглядным примером использования приемов перевода различных лексических единиц, в том числе вызывающих трудности.

o Для обучения различным видам перевода можно использовать англоязычные и русскоязычные новостные сайты: ***bbc.news.com***, ***theguardian.com, telegraph.co.uk, economist.com, nytimes.com, rbc.ru, tass.ru***.

o Полезным для отбора материала для тренировки письменного перевода будут ресурсы ***eastoftheweb.com/short-stories*** (содержит короткие рассказы различных жанров на языке оригинала) и ***imsdb.com*** (хранит сценарии множества голливудских фильмов). Все упомянутые выше источники не только полезны для развития умения перевода, но также для использования иностранного языка как средства обучения и саморазвития. Они помогают учиться ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и принимать во внимание особенности различных культур.

3) интернет-ресурсы, которые позволяют отработать частные приемы перевода:

o на странице ***wheelofnames.com*** в графе ввода нужно первым делом обозначить конкретные приемы, которые требуют тренировки (генерализация, конкретизация, компенсация, добавление, опущение, целостное преобразование и т.д.). Студенты, перейдя на сайт, крутят барабан и узнают, какой из приемов нужно использовать для построения предложения на английском языке.

o Далее студенты переходят на сайт ***davebirss.com/storydice***, где, раскинув кубики, получают картинки, опираясь на которые нужно составить предложение для перевода. Смысл, который заложен в картинках, не обязательно использовать буквально, его можно использовать метафорически либо заменять общим, связанным с концептом понятием. Такое задание

подойдет для работы в парах или группах. Оно помогает развивать умение применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач.

Таким образом, в условиях глобального развития и распространения Интернета, процесс обучения приобретает все более инновационные формы, несколько отличающиеся от всем привычных. Различные ресурсы ИКТ являются важным средством для осуществления целей и задач образовательного процесса, помогая не только обучить студентов, но и сформировать у них желание самостоятельно овладевать знаниями и применять креативный подход к их усвоению.

Г. А. Родионов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ «CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS» НА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СТИЛИСТИКА»

В данной статье приводятся методические рекомендации по организации семинарских занятий по дисциплине «Стилистика» для студентов 4 курса факультета английского языка с использованием вспомогательных учебных пособий. Несмотря на то, что их основной задачей является помощь в расширении словарного запаса, данные пособия можно также использовать в качестве дополнительного источника практических упражнений на семинарских занятиях по дисциплине «Стилистика». Рассмотрим подробнее предлагаемые учебные пособия, выделим их основные преимущества, а также проанализируем конкретные упражнения.

Линейки учебных пособий «English Vocabulary In Use», «English Collocations In Use» и «English Idioms In Use» выпускаются издательством Кембриджского университета «Cambridge University Press» с 1994 г. (последние переиздания были в 2017 г.). Серия «English Vocabulary In Use» направлена на расширение и отработку лексического запаса на уровнях Elementary, Pre-Intermediate & Intermediate, Upper-Intermediate и Advanced, пособия «English Collocations In Use» помогают усовершенствовать навык употребления английских коллокаций, а «English Idioms In Use» призваны пополнить словарный запас идиоматическими выражениями различных тематик.

Анализируя содержание вышеперечисленных серий, мы пришли к выводу, что они могут быть полезны в рамках преподавания дисциплины «Стилистика», в частности, на этапе усвоения и отработки таких фонетических и лексических стилистических средств, как ономатопея (*onomatopoeia*), мета-

фора (*metaphor*), сравнение (*simile*) и устойчивые выражения (*set expressions*). Помимо этого, данные учебные пособия можно применять на семинарских занятиях, посвященных официально-деловому, газетному и рекламному стилям.

Каждый из разделов представлен теоретической частью, где в контексте вводятся лексические единицы, указываются их значения и приводятся дополнительные примеры, а также практической частью, в которой предлагается отработать новый лексический материал. Большая их часть относится к подстановочным и имеет такие формулировки, как *Insert the missing letters*, *Fill in the gaps with the words from the opposite page*, *Complete the sentences with the collocations from B* и др. Однако стоит отметить и такой вид упражнений, где студентам необходимо раскрыть значение стилистического средства. Например, в нескольких упражнениях раздела «Metaphor: seeing the light» учебного пособия «English Vocabulary In Use Advanced» предлагается объяснить значение метафоры.

Большим преимуществом использования учебных пособий «Cambridge University Press» является визуализация вводимого лексического материала. Так, в разделе «Onomatopoeic words» учебного пособия «English Vocabulary In Use Upper-Intermediate» лексические единицы *moo*, *meow*, *purr*, *buzz*, *roar* и *tweet* дополнены иллюстрациями животных, издающих вышеперечисленные звуки.

Отдельно стоит упомянуть разделы, посвященные лексическим единицам определенных функциональных стилей. Например, хорошим подспорьем в отработке идиоматических выражений, характерных для газетного и рекламного стилей, станут разделы «Journalism» и «Advertising» учебного пособия «English Idioms In Use Advanced».

Ниже мы приводим таблицу с перечнем разделов учебных пособий издательства «Cambridge University Press», которые мы рекомендуем в качестве источника дополнительных упражнений для семинарских занятий по дисциплине «Стилистика». Для удобства указаны номера конкретных семинарских занятий, в рамках которых материал из учебных пособий может быть использован.

Phonetic and lexical stylistic devices	**Functional styles**
Seminar 1 • Onomatopoeic words (English Vocabulary In Use, Upper-Intermediate, Unit 81). Seminar 2 • Metaphor (English Collocations In Use, Intermediate, Unit 12); • Metaphor (English Collocations In Use, Advanced, Unit 6);	Seminar 6 • Register (English Collocations In Use, Advanced, Unit 5); • Register: degrees of formality (English Vocabulary In Use, Advanced, Unit 97); • Formal and informal English (English Vocabulary In Use, Pre-Intermediate & Intermediate, Unit 95);

• Metaphor: seeing the light (English Vocabulary In Use, Advanced, Unit 93). Seminar 3 • Similes (English Idioms In Use, Advanced, Unit 9); • Similes (English Vocabulary In Use, Upper-Intermediate, Unit 97); • Similes and idioms with like and as (English Idioms In Use, Intermediate, Unit 62); • Idioms for everyday situations and feelings (English Vocabulary In Use, Advanced, Unit 94); • Proverbs (English Idioms In Use, Advanced, Unit 11); • Proverbs (English Vocabulary In Use, Upper-Intermediate, Unit 98).	• Formal and informal words (English Vocabulary In Use, Upper-Intermediate, Unit 95–96); • Formal writing (English Idioms In Use, Advanced, Unit 41); • Red tape (English Vocabulary In Use, Advanced, Unit 101); • Headline English (English Vocabulary In Use, Upper-Intermediate, Unit 100); • In the headlines (English Vocabulary In Use, Advanced, Unit 100); • Journalism (English Idioms In Use, Advanced, Unit 39). Seminar 7 • Advertising (English Idioms In Use, Advanced, Unit 40).

М. В. Турчинская

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫПУСКНОГО КУРСА ФАКУЛЬТЕТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА МГЛУ: СЛОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Сложная эпидемиологическая ситуация в 2020–2021 гг. вызвала необходимость приостановления или существенного ограничения аудиторных занятий в образовательных учреждениях по всему миру. Организация дистанционного обучения в сжатые сроки стала актуальной проблемой и для преподавателей кафедры стилистики английского языка, которым предстояло столкнуться не только с проблемами доступа и работы с ранее неиспользуемыми технологиями, но и с целым рядом иных сложностей методологического характера. Обеспечение непрерывности обучения студентов выпускного курса факультета английского языка на фоне пандемии стало приоритетной задачей для коллектива кафедры.

Профессорско-преподавательский состав кафедры стилистики английского языка обладает компетенцией и многолетним опытом профессиональной подготовки студентов выпускного курса, получающих образование в заочной форме обучения. Однако учебные программы для заочного отделения предусматривают аудиторные занятия и традиционные экзаменационные сессии. Поскольку вирулентность коронавируса не позволяла реализовать такую форму образовательного процесса, возникла необходимость разработки новых форматов и подходов к дистанционному обучению.

Ввиду того, что все аудиторные занятия, включая практические и лекционные, были постепенно перенесены в онлайн-формат, учебный процесс был организован посредством дистанционных технологий обучения и доступных инструментов коммуникации обучающихся и преподавателей в электронной информационно-образовательной среде. Так, для размещения образовательного контента и проверки знаний студентов использовались онлайн-платформы (например, «Google Classroom»), для онлайн-лекций и консультаций – вебинарные сервисы (такие как «Zoom», «Skype»), для коммуникации студентов и преподавателей – социальные сети («Facebook», «ВКонтакте») и мессенджеры (например, «Viber»), рассылка учебных материалов также осуществлялась по электронной почте.

Анализ практики организации дистанционного обучения и применения новых подходов, адаптированных к формату учебного процесса в условиях пандемии, позволил выявить целый ряд проблем и трудностей, с которыми пришлось столкнуться как преподавателям, так и студентам факультета:

- сложности технического характера;
- необходимость академической поддержки тех студентов, для которых переход на этот формат обучения оказался особо проблематичным;
- вопрос разработки единых критериев оценки результатов дистанционного обучения;
- проблема мотивации студентов в необычной академической среде;
- обеспечение контроля качества преподавания профессионально ориентированных дисциплин в удаленном формате;
- сложности координации научно-исследовательских работ студентов в рамках удаленного взаимодействия;
- необходимость разработки методических рекомендаций по организации дистанционного профессионально ориентированного обучения и проведению экзаменационной сессии в формате онлайн и др.

Таким образом, режим удаленного обучения может быть связан с широким спектром проблем, которые становятся особенно острыми с точки зрения организации дистанционного курса обучения будущих преподавателей английского языка, поскольку профессионально ориентированное лингвистическое образование предполагает не только освоение обширной теоретической базы, но и достаточную языковую практику.

Тем не менее произошедшие изменения заставляют задуматься о перспективах такого вида обучения и трансформации методов и подходов предоставления качественного профессионально ориентированного образования в современном мире.

Во-первых, представляется, что полученный опыт в области дистанционного обучения позволит оптимизировать организацию самостоятельной работы студентов, которая протекает во внеаудиторное время в отсутствии непосредственного руководства преподавателя, но обязательно управляется

им с помощью различных учебных средств. Более того, онлайн-формат может также стать неотъемлемой частью учебного процесса у студентов, получающих образование в заочной форме обучения.

Во-вторых, следует отметить, что пандемия послужила своеобразным стимулом для внедрения и широкого применения новаторских подходов к организации профессиональной подготовки студентов выпускного курса. Преподаватели имели возможность повысить профессиональное мастерство и освоить инновационные технологии образования посредством участия в онлайн-программах и специальных курсах повышения квалификации. В заключение необходимо отметить, что дистанционное образование является весьма эффективным при реализации инклюзивного обучения студентов с ограниченными возможностями, а также доступным форматом для изучения иностранных языков учащимися, проживающими в разных регионах страны.

Подводя итоги, отметим, что изменения в организации профессиональной подготовки студентов в удаленном формате, которые ранее считались трудными или неосуществимыми, тем не менее оказались возможны. Были приложены серьезные усилия и применены новаторские подходы, которые за короткое время позволили обеспечить непрерывное качественное профессиональное обучение дистанционно и преодолеть сложности, сопряженные с этим процессом. Данный опыт, несомненно, будет способствовать выработке комплекса долгосрочных решений не только в период пандемии, но и в стандартном режиме образовательного процесса.

Круглый стол
«ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЕДИНИЦ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ»

Г. А. Змудяк

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ГАЗЕТНОГО ЗАГОЛОВКА

Газетный заголовок выполняет две основные функции: информативную (служит для передачи интеллектуально-информативного содержания) и прагматическую (оказывает воздействие на эмоционально-волевую сферу психики и поведение адресата – получателя информации). Именно газетный заголовок как фрагмент текста способен выразить самые разнообразные авторские интенции. Заголовок должен заинтересовать читателя своей информативностью и яркой экспрессивностью. В целях привлечения внимания читателя используются самые разнообразные средства выразительности (грамматические, лексические, стилистические).

Очень важным является и социокультурный аспект, который базируется на общей эрудиции читателя. Социокультурные коннотации играют важную роль в выражении национальной специфики этноса. Сила выразительности заголовков достигается умелым использованием крылатых слов и выражений, цитат, поговорок, названий и слов из песен, кинофильмов, художественных произведений. Причем они могут быть процитированы дословно или трансформированы с использованием разнообразных языковых средств. Главное условие употребления таких заголовков – слова и выражения должны быть известны, понятны адресату. Речь идет, прежде всего, об *аллюзии*, т.е. намеке на реальный политический, исторический или литературный факт, который предполагается общеизвестным.

В группу заголовков, которые содержат социокультурный компонент, входят заголовки, отсылающие к историческим фактам, мифам, легендам, к современным общественно-политическим и культурным событиям и явлениям.

Chine – Amérique: détente ou ***guerre froide****.* (Le Figaro)

Выражение «холодная война» отсылает читателя к определенной исторической эпохе.

Les ***Vénus*** *et* ***Apollon*** *de Cannes*. (Paris-Match)

Отсылка к греческой мифологии. Звезды кинематографа, представшие перед зрителями на Каннском фестивале, сравниваются с греческими богами.

Le Brésil, ***un eldorado*** *pour les investisseurs.* (Le Parisien)

В данном примере ключевым понятием, содержащим социокультурный компонент, является понятие *Эльдорадо* – мифическая страна, «где сокровища так же обычны, как у нас обыкновенный булыжник». Журналист употребил это выражение, чтобы подчеркнуть, что Бразилия является чрезвычайно привлекательной страной для иностранных инвестиций.

Il était une fois*… January Jons.* (Paris Match)

В данном заголовке употреблено известное выражение *Il était une fois,* которым, как правило, начинаются практически все детские сказки. Статья является постоянной рубрикой журнала, и каждый раз рассказывает о новом герое. Поэтому перед именем собственным стоит многоточие. Общеизвестность данного выражения настраивает читателя на восприятие дальнейшего повествования.

Métro, psycho, dodo. (Le Figaro)

В данном заголовке используется перифраза выражения «*métro, psycho, dodo» – «метро, работа, сон»*, что символизирует отупляющий ритм современной городской жизни во Франции.

В газетных заголовках часто содержится интертекстуальный компонент – цитата, явная или скрытая, указывающая на другой текстовый источник. Чаще всего это аллюзии на названия известных кинофильмов, слова из песен, художественные произведения, и т.д.

Anne Sophie Lapix: ***La télé préfère les Blondes***. (Paris Match)

В заголовке автор перефразирует название знаменитого фильма «Джентльмены предпочитают блондинок». В статье говорится об успешной французской телеведущей. Заголовок наводит читателя на мысль, что Анн Софи пользуется на телевидении таким же успехом, как и героиня Мерлин Монро у мужчин в культовом фильме.

Les mille et une vacances *des politiques.* (Paris Match)

В заголовке содержится аллюзия на название книги сказок «Тысяча и одна ночь». Статья рассказывает о разнообразных предпочтениях французских политиков проводить летние каникулы.

La génération ***Harry Potter*** *au pouvoir*. (Le Figaro)

Аллюзия на название серии романов Дж. К. Роулинг. Под «поколением Гарри Поттера» журналист подразумевает тысячи детей и подростков, которые воспитываются на этих романах. Журналист рассуждает, какие качества прививает новому поколению всемирный бестселлер и кто придет со временем к власти.

Nina Companez part ***à la recherche du temps perdu***. (Le Monde)

Аллюзия на цикл романов М. Пруста «В поисках утраченного времени». В статье говорится об экранизации знаменитой работы писателя.

Ratko Mladic, ***le malade imaginaire****?* (Paris March)

В данном примере просматривается аллюзия на комедию Мольера «Мнимый больной». Предполагаемый военный преступник, бывший начальник штаба вооруженных сил Республики Сербии Р. Младич передан в Гаагский трибунал. Суд в Белграде установил, что состояние здоровья подозреваемого позволяет ему участвовать в процессе. Мнимая болезнь Младича является частью его стратегии защиты.

Non, je ne regrette rien. (Le Parisien)

В заголовке использована цитата из песни Эдит Пиаф. Статья рассказывает о том, как Н. Саркози подвел итог своего шестимесячного пребывания на посту президента Франции.

Таким образом, использование приема аллюзии позволяет автору не только сжато и быстро донести до читателя скрытый подтекст, но и оказать на него определенное эмоциональное воздействие. Намек, содержащийся в заголовке, привлекает внимание читателя к статье, подталкивает его к тому, чтобы узнать, с чем связан намек. Ведь аллюзия – это, в первую очередь, перенос известного в новый контекст, наполнение его новым содержанием. Кроме того, социокультурные и интертекстуальные компоненты в газетных заголовках позволяют автору обозначить тему, благодаря сравнению с другой ситуацией, фактом, раскрыть материал, обобщить изображаемую ситуацию, охарактеризовать персонаж или явление. Цитата также может выполнять ироническую, сатирическую функции, вступать с читателем в диалог.

Н. И. Манько

ВТОРАЯ И ВТОРИЧНАЯ ПРЕДИКАЦИИ В СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Соотношение носителя и квалификативного признака, устанавливаемое дополнительно к соотношению того же носителя и процессуального признака, представлено свернутым предикативным отношением между неглавными членами предложения. Зависимый характер свернутого предикативного отношения от предикативного ядра становится для советских и российских исследователей основанием для выделения основной и вторичной предикации (Е. А. Ванчикова, В. Н. Ерхов, О. И. Москальская, Н. М. Сазонова и др.). О вторичной предикации речь идет, когда анализируют обособленные определения, причастный, деепричастный и инфинитивный обороты, необособленные обстоятельственные определения, а также предикатив прямого дополнения и подлежащего.

В зарубежной романистике все вышеперечисленные конструкции рассматриваются в контексте второй предикации (*la prédication seconde*) (P. Cadiot, L. Kupferman, L. Melis, M. Riegel, M. Wilmet и др.). Вторая предикация оформляется трансформом, который – несмотря на включенность в общую синтаксическую структуру простого предложения – имеет собственное фразовое содержание. Тем самым зарубежные представители романистики делают акцент на выражении соотношения нескольких признаков с носителем в пределах одного высказывания. Соотношение процессуального признака и носителя создает структурный и семантический «костяк» высказывания и репрезентирует элементарную процессуальную ситуацию. Соотношение квалификативного признака и носителя, выраженное свернутым предикативным отношением, порождает элементарную признаковую ситуацию. Самостоятельно ни элементарная процессуальная, ни элементарная признаковая ситуации не дают точного представления о процессуально-признаковой ситуации, представленной высказыванием.

Во французском языке выделяем три модели предложения, в котором свернутое предикативное отношение репрезентирует элементарную признаковую ситуацию:

Модель 1: Подлежащее – Сказуемое – Прямое дополнение – Предикатив;

Модель 2: Подлежащее – Сказуемое – Предикатив;

Модель 3: Подлежащее – Сказуемое – Обособленное определение.

В высказываниях, построенных по модели 1, свернутое предикативное отношение возникает между прямым дополнением и его определением:

(1) *Je bois le café tiède* ‘Я пью кофе теплым’. → (1а) *Je bois du café. Le café est tiède quand je le bois* ‘Я пью кофе. Кофе теплый, когда я его пью’.

В высказывании (1) переходный глагол *boire* ‘пить’ одновременно выполняет две синтаксические функции: функцию сказуемого предикативного ядра (*Je bois du café*) и функцию окказионально связочного глагола, посредством которого устанавливается соотношение признака и его носителя (*Le café est tiède*). При этом между совершением субъектом физического действия и приобретением объектом этого действия квалификативного признака устанавливается временна́я сопряженность. В высказывании (1) речь идет не о том, что субъект пьет кофе, и не о том, что кофе теплый, а о том, что субъект пьет кофе, когда он теплый.

В высказываниях, построенных по модели 2, свернутое предикативное отношение возникает между подлежащим предикативного ядра и его определением:

(2) *Robert rentra de mauvaise humeur* ‘Роберт вернулся домой в плохом настроении’. → (2а) *Robert rentra étant de mauvaise humeur* ‘Роберт вернулся домой, будучи в плохом настроении’. → (2б) *Robert rentra. Il était de mauvaise humeur quand il rentra* ‘Роберт вернулся домой. Он был в плохом настроении, когда вернулся’.

Появление формы *étant* в трансформации (2а) вполне закономерно: форма *étant* не имеет самостоятельного выражения категорий предикативности, но, как любая глагольная форма, потенциально способна создавать отдельное высказывание (трансформация (2б)). При этом между действием субъекта и его квалификативным признаком также устанавливается временна́я сопряженность.

(3) *Mes frères repartirent, ivres de rage* ‘Мои братья ушли, ослепленные яростью’. → (3а) *Mes frères repartirent. Ils étaient ivres de rage* ‘Мои братья ушли. Они были ослеплены яростью’.

В высказывании (3) свернутое предикативное отношение возникает между подлежащим и обособленным определением. Постпозиция обособленного определения по отношению к сказуемому указывает на его соотношение одновременно с подлежащим и сказуемым. Иными словами, между совершением действия и квалификативным признаком возникает причинно-следственная связь: *Mes frères repartirent parce qu’ils étaient ivres de rage* ‘Мои братья ушли, потому что они были ослеплены яростью’.

Репрезентация в трех проанализированных выше моделях простого предложения единой – сложной – ситуации подтверждает семантико-коммуникативное равенство предикаций и предопределяет выделение первой (основной) и второй предикации.

Проанализируем следующую пару высказываний:

(4) *Les moines emmenèrent Keira inconsciente jusqu'au monastère* 'Монахи увезли Кейру, без сознания, в монастырь'. → (4a) *Les moines emmenèrent Keira jusqu'au monastère. Elle était inconsciente quand ils l'emmenèrent* 'Они увезли Кейру в монастырь. Когда они ее увозили, она была без сознания';

(5) *Vingt minutes plus tard, les secouristes emmenaient l'adolescente toujours inconsciente* 'Двадцать минут спустя спасатели увезли девушку, по-прежнему находящуюся в бессознательном состоянии'. → (5a) *Vingt minutes plus tard, les secouristes emmenaient l'adolescente qui était toujours inconsciente* 'Двадцать минут спустя спасатели увезли девушку, которая по-прежнему находилась в бессознательном состоянии'.

В обоих исходных высказываниях свернутое предикативное отношение возникает между прямым дополнением и его определением, а позицию сказуемого предикативного ядра занимает переходный глагол *emmener* 'увозить с собой'. Предикативное ядро этих высказываний репрезентирует элементарную процессуальную ситуацию, а прилагательное *inconsciente* и группа прилагательного *toujours inconsciente* репрезентируют элементарную признаковую ситуацию.

Однако исходные высказывания допускают разные трансформации. В коммуникативной ситуации (4) реализуется временна́я сопряженность действия и квалификативного признака (*Когда они ее увозили, она была без сознания*). А в (5) появление признака предшествует совершению действия (*Двадцать минут спустя спасатели увезли девушку, которая по-прежнему находилась в бессознательном состоянии*). В трансформации (5a) используется относительное местоимение *qui*, которое указывает на предицирование объекту признака не через сказуемое, совмещающее две синтаксические функции, а через собственно связочный глагол *être*, имплицитно присутствующий в исходном высказывании. Отсутствие окказионально связочного глагола и трансформация высказывания с помощью относительного местоимения *qui* свидетельствуют о реализации в высказывании (5) вторичной предикации, тогда как в (4) предикация – вторая.

Проведенный анализ показал, что свернутое предикативное отношение между неглавными членами предложения (прямое дополнение и его определение или подлежащее и его определение) реализуется как вторая или вторичная предикации. Обе предикации, «заимствуя» категории предикативности у предикативного ядра, являются синтаксически зависимыми от основной (первой) предикации. Однако при второй предикации предицирование носителю квалификативного признака осуществляется через сказуемое предикативного ядра (окказионально связочный глагол), а при вторичной – через связочный глагол *être*, имплицитно выраженный в предложении.

Н. Н. Бартош

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АРТИКЛЯ С ИМЕНАМИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМИ, ОБОЗНАЧАЮЩИМИ МЕЖСУБЪЕКТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ
(на примере высказываний с бытийной формулой *il y a*)

Исследования, посвященные проблематике артикля во французском языке, не теряют своей актуальности до настоящего времени. В первую очередь это касается нулевой формы артикля, одного из наиболее сложных и дискуссионных актуализаторов имени. До сих пор далеко не все случаи его употребления освещены и систематизированы в трудах по грамматике. К их числу относится и функционирование нулевого артикля в высказываниях с бытийной формулой *il y a* ‘есть, имеется’.

Анализ практического материала показал, что в подобных высказываниях в позиции именного компонента, детерминированного нулевым артиклем (*ØN*), нередко используются имена существительные, указывающие на некоторое активное (часто вербальное) взаимодействие субъектов, что способно приводить к установлению между ними различных отношений, сохраняющихся в течение определенного временно́го периода. Например, стороны конфликтуют – ‘между ними есть конфликт’ (*il y a conflit entre eux*); соперничают – ‘между ними есть соперничество’ (*il y a rivalité entre eux*); противодействуют друг другу – ‘между ними есть противостояние’ (*il y a opposition entre eux*); пребывают в разногласии – ‘между ними есть разногласие’ (*il y a désaccord entre eux*) или, наоборот, в согласии – ‘между ними есть согласие’ (*il y a accord entre eux*), единодушии – ‘между ними есть единодушие’ (*il y a unanimité entre eux*) и т.п.

При этом наряду с нулевым артиклем именной компонент может быть детерминирован и традиционными – эксплицитно выраженными – артиклями (прежде всего неопределенным). Ср. следующие высказывания с нулевым и неопределенным артиклями соответственно:

1. *Sur ce point,* ***il y a consensus*** *entre tous les partis de la coalition au pouvoir et de l’opposition* (G. Mink, Vie et mort du bloc soviétique). ‘По этому вопросу все партии правящей коалиции и оппозиции **пребывают в консенсусе**’.

2. *Pour une fois,* ***il y a un consensus*** *des scientifiques dans ce domaine* (H. Robert, Les régimes). *букв.* ‘На этот раз **имеется консенсус** ученых в этой области’.

В первом высказывании речь идет об актуальных в представляемый временной период отношениях, которые сложились между политическими силами, имеющими общие взгляды: *il y a Øconsensus = être en état de consensus* ‘имеется консенсус = пребывать в состоянии консенсуса, согласия’. В высказывании (2) благодаря использованию неопределенного артикля о консенсусе (*un consensus*) сообщается как о результате взаимодействия субъектов – общей точке зрения, к которой пришли ученые во взглядах по конкретному вопросу (обсуждались вопросы о режиме правильного питания).

Ряд имен существительных (например, *lutte* ‘борьба’, *concurrence* ‘конкуренция’, *conflit* ‘конфликт’, *hostilité* ‘враждебность’, *jalousie* ‘ревность, зависть’ и т.п.) наряду с неопределенным и нулевым артиклями допускают также детерминацию частичным артиклем. В этом случае называемое явление нередко используется для характеризации представляемой в высказывании ситуации, в то время как именной компонент *ØN* непосредственно указывает на то, *что происходит* между субъектами, в каком состоянии они пребывают в отношении друг к другу в определенный момент времени. Ср.:

3. *Le marché est en tension,* ***il y a de la concurrence****, mais une entreprise comme Areva, reconnue, arrive à pourvoir tous ses postes* (Le Point, 12/06/2008). ‘Рынок в напряжении, *букв.* **есть конкуренция**, но такому признанному предприятию, как Арева, удается сохранять все свои позиции’.

4. *Néanmoins, à Nantes Carquefou,* ***il y a concurrence*** *entre Geneviève Lebouteux (EELV) et Marie Levrel (UDB)* (Ouest France, 26/05/2012). ‘Однако в Нант Каркефу **идет конкурентная борьба** между Женевьевой Лебуте (экологическая партия) и Мари Леврель (партия «Демократический союз»)’.

В примере (3), где использован частичный артикль, описывается обстановка, сложившаяся на рынке производства электроэнергии: для нее показателен достаточно высокий уровень проявления конкуренции как отличительной черты данной отрасли (данная отрасль – высококонкурентная): *il y a de la concurrence sur le marché = le marché est concurrentiel*. В примере (4) речь идет о соперничестве кандидатов на депутатский пост в ходе парламентских выборов. Такого рода соперничество (‘конкурентная борьба’) традиционно проявляется в форме различных действий: дебатов, выступлений, агитационных кампаний и т.п., что и обусловило употребление автором высказывания нулевого артикля, подчеркивающего динамичный характер развернувшейся между соперниками борьбы.

Исследование позволило выявить, что для высказываний с нулевым артиклем характерно употребление именного компонента, способного в той или иной степени передавать значение акциональности. Взаимоотношения между субъектами представляются как актуальное в конкретный период времени положение дел, имеющее некоторое внешнее проявление – в очевидных для окружающих действиях, поступках, характерном поведении взаимодействующих сторон. По этой причине нулевой артикль практически не используется с такими именами существительными «сферы взаимоотношений», для которых в бóльшей степени свойственно внутреннее переживание, не имеющее явного «акционального» проявления. Например, **il y a amitié entre eux…* ‘есть дружба между ними…’ или **il y a respect entre eux…* ‘есть уважение между ними…’.

Таким образом, функционируя в высказываниях с бытийной формулой *il y a*, нулевой артикль позволяет подчеркнуть динамичный характер проявления отношений между субъектами, в то время как неопределенный артикль указывает на однократность или результат их взаимодействия, а имя с частичным артиклем используется для выражения характеристики ситуации, связанной с межсубъектными взаимоотношениями.

В. Д. Бурло

О НЕКОТОРЫХ ФАКТАХ ЯЗЫКА И ГРАММАТИКЕ

Французский разговорный дискурс не прекращает привлекать внимание лингвистов с точки зрения как его лексических особенностей, так и грамматики, в частности синтаксиса. Приведем примеры сложных предложений с придаточным условия, которые можно слышать в речи французов (и не только молодых):

Si jamais tu es là ce soir, je passe te voir.

Si jamais cela t`intéresse, dis-le-moi.

Si jamais tu as du chocolat, on fait une crème.

Si jamais tu cliques sur l`icône, le document s`ouvre.

Рассмотрим различные виды придаточных предложений условия, которые описываются во французских грамматиках. Первый тип связан с реализацией действия при условии его обязательного выполнения «*si et seulement*».

S`il fait mauvais, nous n`irons pas dans les montagnes.

Si on obtient un visa, on ira en France.

Это можно сказать *si* математических теорем.

Есть и другой тип придаточных условия – различных маловероятных, безумных гипотез. Именно они и должны быть подкреплены чем-то: *si jamais, si par hasard, si d`aventure etc*. После такого *si* легко ставится imparfait (скорее imparfait, чем présent), который и подчеркивает значение нереальности действия:

Si jamais je divorçais, je serais le plus heureux des hommes.

Si par hasard je devenais riche, je ferais construire une maison.

Si d`aventure il venait, je le recevrais à bras ouverts.

В главном предложении в таком случае употребляется условное наклонение.

Иногда в подобного типа фразах содержится угроза: *Si jamais tu oses me faire ça tu verras*. Условие рассматривается говорящим как что-то далекое от момента речи, маловероятное и часто даже мало желаемое. Совершенно очевидно, что такое построение фразы невозможно в учебнике по математике.

И наконец существует третий тип условных фраз, в которых *si* – нереализуемое условие, выраженное в прошлом:

Si j`etais riche, je ferais le tour du monde.

Этим говорящий даже утверждает, что он не богат.

Si j`avais le temps, je t`aiderais. Подразумевается, что у меня нет времени.

S`il ne pleuvait pas, on pourrait sortir. Действия невозможно осуществить, они нереальны.

Такие фразы тоже несовместимы с *jamais*. **Si jamais il ne pleuvait pas, (or il pleut), nous pourrions sortir.*

Именно поэтому приведенные в начале в качестве примеров фразы некорректны, и в данном случае возможен только первый вариант. Складывается впечатление, что *si jamais* сливаются в единое целое и одного *si* недостаточно для логического условия.

Рассмотрим еще одну грамматическую трудность французского языка и вытекающие отсюда типичные ошибки, допускаемые не только в речи, но и в солидных французских газетах и журналах, на радио и телевидении. Вот несколько примеров из французской прессы:

Le réseau devrait donc être perfectionné pour en améliorer ses performances (Le Monde)

Des serrures qui dans de nombreux villages d`Afrique de l`Ouest servent tout simplement à fermer les portes des greniers et donc à ***en*** *protéger* ***leur*** *contenu.* (Libération)

Le CD rom apporte une nouvelle séduction à l`œuvre de Mozart pour ceux qui à force d`écouter ce quatuor, ***en*** *oublieraient* ***sa*** *quintessence.* (Diapason).

Чередование местоимения *en* и притяжательного детерминатива *son* требует определенных знаний. С одной стороны, мы имеем:

J`aime mon mari mais je ne supporte pas* ***sa*** *mère.* С другой – *J`ai acheté cette voiture parce que j`****en*** *aime la couleur. Или j`ai acheté cette voiture parce que j`aime ***sa*** *couleur.*

Антецедентом притяжательного детерминатива может быть именная группа с одушевленным или неодушевленным референтом. В то время как местоимение *en* замещает неодушевленный референт, реприза с помощью *en* считается более рафинированной, элегантной, изысканной и, по-видимому, поэтому, чтобы не допустить ошибки, употребляются оба варианта сразу. Подобную избыточность мы можем наблюдать и в другой группе дополнений:

Film d`animation ***ou*** *on voit la Befana, sorcière bien-aimée des gosses italiens,* ***y*** *jouer du balai pour distribuer des cadeaux.* (Le Canard enchainé).

Le dernier recensement américain met en lumière que ***sur les cent millions d`utilisateurs*** *d`ordinateurs à la maison, 60 %* ***d`entre eux*** *seraient agés de 17 ans ou moins.* (Phosphore).

А. А. Галдукевич

РЕФЛЕКСИЯ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Неотъемлемым компонентом интерактивного обучения выступает *рефлексия* – осознание, осмысление и оценка участниками взаимодействия (как обучаемым, так и педагогом) своего поведения, отношений с другими, интеллектуального роста и эмоциональных состояний в ходе занятия.

Рефлексия включает осознание и оценку будущим специалистом своих действий, составляющих сущность его интеллектуальной деятельности: объем знаний, характер их систематизации, способы применения в различных областях. Критерием развития интеллектуальной рефлексии студентов являются следующие п о к а з а т е л и: уяснение для себя содержания материала; овладение рациональными приемами усвоения материала и методами обработки (пересказ своими словами, активное понимание логики изложения,

составление ключевых понятий усвоенного материала); владение приемами систематизации (составление обзоров, резюме, схем, карточек, папок и др.); умение осуществлять логическую квалификацию учебной информации (вычленять факты, теоретические постулаты, объяснительные принципы, выдвигаемые следствия); знание требований, которые предъявляются к усвоенному материалу; умение составить систему проверочных заданий для определения уровня усвоения.

Один из путей развития интеллектуальной рефлексии – создание рефлексивной среды. Систематическое обращение к жизненному опыту позволяет интенсифицировать учебно-познавательную деятельность студентов. Создаваемая при этом эмоционально-насыщенная среда побуждает каждого участника взаимодействия не только обратиться к анализу и переосмыслению прошлого опыта, но и актуализирует еще не востребованные у него интеллектуальные и эмоциональные потенции, обеспечивает взаимное обогащение и преобразование индивидуального опыта.

Процедура рефлексии может включать в себя: I – фиксирование состояния развития; II – определение причин этого; III – оценку продуктивности развития как результат состоявшегося педагогического взаимодействия.

На первом этапе субъект педагогического взаимодействия вербально определяет свое состояние развития. При этом он может фиксировать состояние развития в следующих сферах: 1) эмоционально-чувственной – происходило ли нарастание эмоциональной возбудимости; какие эмоции испытывал (радость, огорчение, удовлетворение, разочарование, восторг, благодарность, успех), виды эмоций; 2) потребностной – пассивное или активное состояние; появилось ли стремление, влечение, желание к деятельности, к саморазвитию; 3) мотивационной – какие переживания вызвала деятельность (взаимодействие); насколько деятельность оказалась личностно значимой для субъекта, внешние и внутренние мотивы; 4) ценностных ориентаций – что явилось личностной ценностью, как обогатился спектр ценностей, в чем проявилась ценность; 5) деятельностной – к какой деятельности это взаимодействие провоцирует, от какой деятельности заставляет отказаться, насколько обогащает опыт деятельности; 6)гностической – произошло ли наращивание знаний соотнесение своего смыла о чем-либо с другими смыслами, как изменилась Я-концепция.

Вторым этапом в осуществлении процедуры рефлексии в педагогическом процессе является определение субъектом причин зафиксированного состояния развития: успешность деятельности (взаимодействия); смена видов деятельности; интересное содержание; благоприятная атмосфера общения; возможность творчества; личностная ценность; значимость обсуждаемых проблем, осуществляемой деятельности; инновационные педагогические технологии.

Заканчивается процедура рефлексии оценкой участниками педагогической деятельности продуктивности своего развития в результате состояв-

шегося взаимодействия (содержания, деятельности, педагогических технологий, общения); установления субъектом уровня, качества реализованного взаимодействия. Критериями оценки при этом являются все компоненты состояния развития (познавательная сфера, эмоциональное состояние, состояние мотивов, способов деятельности).

Л. П. Казловская

ВТОРИЧНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Категория модальности – одна из наиболее сложных лингвистических категорий, вызывающая множество споров и разногласий в современном языкознании. К модальности относят самые разные типы значений: от логических понятий возможности и необходимости до широкого круга явлений, соотносимых с оценкой говорящим содержания высказывания, со степенью уверенности в достоверности сообщаемой информации, с эмоционально-качественной оценкой высказываемого, а также с целевой установкой говорящего, т.е. коммуниктивной функцией высказывания.

Традиционно *модальность* определяется в лингвистике как функционально-семантическая категория, которая выражает разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого.

Существует узкое и широкое понимание модальности. В узком понимании языковая модальность рассматривается как прямая аналогия модальности суждения и сводится к логическому понятию достоверности суждения – действительность, возможность или необходимость чего-либо. В широком понимании лингвистическая категория модальности включает все формы выражения, отражающие действительность события и субъективное отношение к нему говорящего субъекта.

К основным характеристикам модальности в широком понимании относятся:

- целенаправленность высказывания, т.е. его повествовательное, вопросительное, побудительное значение;
- истинность высказывания, т.е. его утверждение/отрицание в реальной действительности;
- отношение говорящего или субъекта действия к высказыванию, его оценка отношения сообщаемого к действительности, т.е. действительность, необходимость, возможность, желательность;
- экспрессивные оттенки высказывания, т.е. выражение различных чувств говорящего субъекта: надежды, ожидания, изумления, неудовольствия и т.п. .

Таким образом, термин *модальность* используется на разных уровнях языковой структуры и может иметь значение утверждения, отрицания, приказания, пожелания, допущения, достоверности, ирреальности, оценки и мн. др.

Выделяют два типа модальности: объективную и субъективную. Первая понимается как отношение содержания высказывания к действительности в плане реальности, нереальности или желательности. К основным средствам выражения объективной модальности во французском языке относится глагольное наклонение. Речь идет о системном противопоставлении временных форм изъявительного наклонения (Indicatif), обозначающих реальное действие, локализованное во времени (Présent, Passé, Futur) формам ирреальных синтаксических наклонений (Imprératif, Conditionnel, Subjonctif), т.е. наклонений, реализующих возможное, желательное, но не существующее в действительности действие. Ср., например, высказывания:

1) *Il* ***lit*** *ce livre* ‘Он **читает** эту книгу’(Présent),

2) *Il* ***a lu*** *ce livre* ‘Он **прочел** эту книгу’(Passé composé),

3) *Il* ***lira*** *ce livre* ‘Он **прочтет** эту книгу’(Futur simple),

где действие *lire* ‘читать’ полностью актуализированно и дифференцированно во времени (настоящее, прошедшее, будущее), оно воспринимается как реальное и высказывания

4) *Il* ***lirait*** *ce livre s’il avait le temps* ‘Он бы прочел эту книгу, если бы у него было время’ (Conditionnel),

5) *Lis ce livre!* ‘Прочти эту книгу !’(Imprératif),

6) *Je veux qu’il* ***lise*** *ce livre ‘*Я хочу, чтобы он прочел эту книгу’ (Subjonctif),

в которых действие то же действие *lire* ‘читать’ представлено как возможное при определенных условиях и/или желательное (побуждение к действию и выражение волеизъявления).

Данный тип модальности относят к первичной модальности, поскольку она является компонентом предикативности и всегда находит грамматическое выражение в высказывании.

Субъективная модальность предполагает отношение говорящего к содержанию высказывания или оценку говорящим события, представленного в высказывании. К основным средствам выражения субъективной модальности во французском языке относятся модальные глаголы, модальные слова и частицы, интонация. К дополнительным, как правило, – возвратно-пассивные, инфинитивные и адективные конструкции, а также порядок слов.

Особый интерес в плане модальности представляют собой формы французского инидикатива, которые помимо своего прямого назначения – отражать отношение действия к моменту речи или к другому действию – в определенных контекстах способны переходить в иной временной план и передавать различные модальные оттенки действия с позиции говорящего.

Так грамматическая форма Présent может выражать побудительную модальность и передавать приказ, рекомендацию, распоряжение, просьбу. Ср., например:

1) *Il regarda Méjat : « Tu* ***ne bouges pas*** *d'ici jusqu'à mon retour »* 'Он посмотрел на Межат: Ты не уйдешь отсюда пока не вернусь'(Приказ);

2) *Il fait beau ce soir, la chaleur est tombée. On* ***marche*** *un peu ?* 'Хороший вечер, жара спала. **Пройдемся** немного? ' (Предложение);

3) *Salut, les enfants ! Tu* ***viens*** *un instant, Janvier ?* 'Дети, привет! Жанвье, **подойдешь** на минуту?' (Просьба).

Побудительную модальность можно рассматривать в плане ирреальности, поскольку в момент побуждения требуемое действие является еще не реализованным, а существующим в мыслях говорящего субъекта.

Настоящее время может также выражать угрозу, неизбежное последствие других действий:

1) *Un pas de plus et il* ***tombe*** 'Еще шаг и он **упадет**' (Предположение-предупреждение о неизбежном последствии потенциального действия), а в вопросительных предложениях – передавать действие желательное или предполагаемое:

2) *Je* ***jette*** *l'encre ? demanda Marc. – Non, décréta Adrien, le courant faiblit.* «**Бросать** якорь?» – спросил Марк. – Нет, сказал Андриан, течение слабеет' (Желательное/предполагаемое действие в силу сложившихся обстоятельств).

Необходимо отметить, что при данном виде модальности сказуемое соотносится с одушевленным субъектом. Модальность говорящего может при этом не совпадать с позицией другого лица, но связь модальности с временными отношениями и коммуникативным заданием высказывания очевидна.

Таким образом, временные формы индикатива могут выступать в качестве вторичных средств выражения категории модальности во французском языке.

А. Е. Крючкова

ИГРА СЛОВ В РЕКЛАМНОМ СЛОГАНЕ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Реклама играет значительную роль в современной жизни людей, привлекая внимание запоминающимися слоганами, которые не только являются отражением культуры определенного языкового сообщества на конкретном этапе его развития, но и служат неисчерпаемым материалом для исследований. Чтобы заинтересовать, удивить зрителя, материалы подаются оригинально, с определенной эмоционально-экспрессивной окраской. Это достигается различными приемами, одним из которых является языковая игра.

Языковая игра часто используется в коммерческой рекламе как средство продвижения товара или услуги посредством юмора. Она направлена на творческую интерпретацию языковых единиц, создание остроумных, комических высказываний и оборотов речи.

В рекламном слогане языковая игра может реализоваться на разных языковых уровнях – лексическом, фонетическом и грамматическом.

К наиболее часто встречаемым во французской рекламе лексическим приемам относятся метафора, метонимия, олицетворение, гипербола, сравнение, антитеза и аллюзия.

Создатели слогана *Renault – Pilotage en douceur* ‘Рено – плавное вождение’ осознанно включили в его состав существительное *pilotage* ‘управление’, которое употребляется в речи в основном по отношению к пилотированию самолетом. **Метафоричный** перенос создает образ свободного маневрирования и комфорта при вождении.

Оригинальность слогана *Ma Corsa c’est tout moi* ‘Мой Корса – это весь я’ (речь идет об автомобиле марки «Опель») прослеживается в уравнивании автомобиля Corsa с личностью его владельца через местоимение *я*, основанном на явлении **метонимии**.

В рекламном слогане *Intel c’est votre compagnon de route. Où qu’on soit et quoi qu’on fasse, c’est bon de pouvoir compter sur un ami* ‘Интел – ваш попутчик. Где бы вы ни были, что бы вы ни делали, хорошо, когда можно рассчитывать на друга’ – компьютер компании Intel имеет вполне реальный облик попутчика и друга, с которым всегда и везде хорошо и спокойно. **Олицетворение** помогает создать «живой» образ неодушевленного предмета с конкретными признаками, присущими в первую очередь человеку.

Гипербола *formule suractive* в рекламном слогане торговой марки *Vichy Formule suractive pour les zones très fragiles* ‘Гиперактивная формула для очень уязвимых участков кожи’ привлекает внимание к высокому качеству товара и передает важность использования рекламируемой косметики в повседневной жизни каждой девушки.

Распространенным приемом, который служит для экспликации одного явления через другое, является **сравнение**. Так, в слогане *Nutella, c’est comme le sourire. Quand tu l’as, tout va!* ‘Нутелла – это как улыбка. Если она у тебя есть, то все хорошо’ продукт питания сравнивается с улыбкой: как и улыбка, Нутелла необходима для успешной реализации дел и хорошего настроения.

В слогане Пежо *Sensation maximum, encombrement minimum* ‘Максимум ощущений, минимальный размер’ (Пежо) **антитеза** *maximum* (наибольший в ряду других) – *minimum* (наименьший в ряду других) акцентирует преимущества рекламируемого автомобиля, противопоставляя его самые важные для покупателя свойства – комфорт и размер.

Аллюзия на девиз Франции *Liberté, Égalité, Fraternité* ‘Свобода, равенство, братство’ в рекламном слогане Найк *Liberté, Égalité, Liberté* ‘Свобода, Равенство, Свобода’ способствует особой выразительности и делает марку запоминающейся благодаря использованию хорошо известного любому представителю лингвокультурного сообщества элемента.

Среди фонетических приемов реализации игры слов во французском рекламном слогане выделяются аллитерация (повторение одинаковых или однородных согласных) и ассонанс (повторение одинаковых гласных).

Аллитерация придает особую звуковую выразительность, вызывает определенные эмоции и образы в сознании потребителя. Например, повторение звука [*n*] в рекламном слогане *Nesquik: on en a une énorme envie* ‘Несквик: как же нам его хочется’ позволяет провести параллель между названием продукта *Nesquik* и лексемой *envie* ‘желание’. Или, в *Cracotte: je craque (Cracotte)* ‘Кракот: я сдаюсь’ аллитерация звуков [*к*] и [*r*] позволяет «услышать» хруст печенья компании Cracotte.

Гласные, создающие **ассонанс**, могут стоять в начале, в середине или в конце слова. Данный фонетический прием способствует лучшей запоминаемости рекламного сообщения (ср. *Pas un pas sans Bata (Bata)* ‘Ни шагу без Бата’ и *Vous trouverez la route trop courte (Opel)* ‘Дорога покажется вам очень короткой (Опель)’).

Среди грамматических способов создания игры слов во французских рекламных слоганах выделяются анафора, эпифора, использование повелительного наклонения и риторического вопроса.

Анафора – повторение отдельных слов или оборотов в начале предложения. Глагол *ouvrir* ‘открывать’, употребленный дважды в форме повелительного наклонения второго лица единственного числа в слогане *Ouvre un Coca-Cola, ouvre du bonheur* ‘Открой Кока-Колу, открой счастье’, призывает не только открыть напиток, но и получить от него внутреннее удовлетворение и чувства счастья. Повторение прилагательного *bon* ‘хороший’ *Bonne coupe, bon prix, bonne réputation* ‘Хороший крой, хорошая цена, хорошая репутация’ в рекламе одежды для мужчин марки Moores акцентирует хорошее качество товара, приемлемую цену и создает образ производителя, которому можно доверять.

Эпифора (повтор слов или фраз в конце предложения) служит для создания ритма рекламного сообщения: *Les plus bas prix! J’aime ses prix! (Tati)* ‘Самые низкие цены. Мне нравятся эти цены (Тати)’, *On a changé l’essentiel, mais on gardé l’essentiel (Peugeot)* ‘Мы изменили главное, но и сохранили главное (Пежо)’, *Faire de notre mieux pour que vous mangiez mieux (Fleury Michon)* ‘Создавать лучшее, чтобы вы лучше питались (Флери Мишон)’ и др.

Форма **повелительного наклонения** 2 лица единственного или множественного числа в рекламных слоганах на французском языке призывает потребителя к определенному действию: *Deviens ce que tu es ! (Lacoste)* ‘Стань тем, кем ты являешься (Лакост)’ или *Soyez totalement prêt pour la vie ! (Colgate)* ‘Будьте полностью готовы к жизни (Колгейт)’.

Такой синтаксический прием как **риторический вопрос** способствует определенному направлению мысли, чем пользуются создатели рекламных слоганов, заранее предугадывая реакцию и желание реципиента. При этом создается незамысловатое содержание, которое делает рекламный слоган легким для понимания:

Envie de diamants? Si vous n’osez pas le dire, écrivez (Korloff) ‘Желаете бриллианты? Если вы не осмеливаетесь это сказать, напишите (Корлофф);

Comment n'en faire qu'une bouchée ? (Nestlé) 'Как же остановиться после первой ложки? (Нестле)';

Qui peut résister à sa fraîcheur? (Coca-Cola Light) 'Кто может устоять перед ее свежестью? (Кока-Кола Лайт)';

Peut-on imaginer une fête sans Ferrero Rocher ? 'Разве можно представить праздник без Ferrero Rocher?'.

Таким образом, полученные в ходе анализа данные дают возможность полагать, что на современном этапе развития рекламных коммуникаций приемы языковой игры представляет собой эффективное средство реализации главной функции рекламного слогана – привлечения внимания потребителя. Этот инструмент формирования эмоционального воздействия на реципиента получает свою реализацию как на лексическом, так и на фонетическом, а также грамматическом уровнях.

И. Г. Лебедева

ВИДЕОУРОК: ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

В лингвистике под *дискурсом*, как правило, понимают совокупность текстов во взаимосвязи с культурным, социальным, психологическим контекстом в различным ситуациях общения. Дискурсы классифицируют по каналу передачи данных, жанру, функциональному стилю и формальности.

Педагогический дискурс как разновидность институционального дискурса выделяется на основании цели общения (социализация нового члена общества) и участников общения (ученик, учитель, родитель или воспитатель). Формирование новых знаний и совершенствование уже имеющихся является важной задачей педагогического дискурса. Общение разворачивается в учреждении образовании или связано с ним. Дифференциальными признаками педагогического дискурса являются: нормативность речевого взаимодействия коммуникантов; взаимное оценивание; преобладание вопросно-ответных форм взаимодействия; варьирование содержания; возможность вовлечения в процесс больших групп одновременно; важность труда, знания и постоянного совершенствования.

Успешность взаимодействия основной пары коммуникантов, учителя и ученика, зависит от умения обучающего обеспечить интерактивность, используя следующие этапы: привлечение внимания, побуждение к действию, адаптация, поддержка мотивации, объяснение, задание, контроль, демонстрация моделей, предупреждение ошибки, решение проблемы (J. S. Bruner, 1983).

Жанры педагогического дискурса представлены естественно сложившимися формами общения: урок, лекция, семинар, зачет, экзамен и т.д. Среди новых жанров педагогического дискурса, выделяемых из реально существующих естественно сложившихся форм общения, сегодня можно говорить и о **видеоуроке**, появление которого является результатом бурного развития информационных технологий. Интеллектуальное взаимодействие

в видеоуроках несколько ограничено вследствие особенностей канала связи, однако это не препятствует успешному формированию интеллектуального продукта в виде суждений, умозаключений.

Материалом нашего исследования послужили видеоуроки русских и французских учителей-блогеров, чьи каналы посвящены изучению русского/французского как иностранного языка. Учителя-блогеры являлись носителями преподаваемых ими языков и выстраивали свои объяснения на родном языке, соответственно, учащиеся-подписчики канала воспринимали информацию на иностранном языке.

Содержание видеоуроков анализировалось с точки зрения наличия или отсутствия в них необходимых этапов для создания успешной интеракции обучаемого и обучающего. Видеоуроки были переведены в аудиоформат (mp3) для осуществления акустического анализа звучащей речи с помощью специализированной программы Praat, а также использовались программы Audacity и WaveSurfer. В общей сложности было проанализирвано по 5 часов аудиотекста на каждом из языков.

Характерной чертой любого дискурса является его формальность, которая проявляется на просодическом и сегментном фонетических уровнях. Необходимость создания интеракции приводит к появлению специфических просодических и сегментных черт педагогического дискурса, направленных на достижение эмоционального и интеллектуального воздействия на обучающегося.

Как показало наше исследование, французский педагогический дискурс, в отличие от русского, характеризуется большей интеракцией ученика и учителя, причем такие этапы, как привлечение внимания к проблеме, поддержка мотивации осуществляются при активном привлечении речевой просодии, а именно тональных изменений. Русскоязычные учителя-блогеры, как правило, руководствуются установкой: если потенциальный ученик пришел на их канал, значит, сам материал уже привлек его внимание и объяснять его важность не стоит. Очевидно, в силу фонетических особенностей русского языка привлечение внимания осуществлялось с динамических изменений.

Для педагогического дискурса в целом характерен медленный т е м п р е ч и, варьирование которого зависит от длительности и количества пауз. Причем, паузы во французских аудиотекстах занимают треть от всего звучания, темп замедлен в 3 раза в сравнении с темпом при неспешном чтении. В целом такое замедление представляется оправданным: оно дает время на внутреннее проговаривание при восприятии и сохраняет просодическую цельность текста. В русских аудиотекстах паузы более продолжительные. Нами фиксировались случаи, когда паузация превышала половину звучания, при этом темп замедлялся в 3–5 раз. Следует отметить: тот факт, что русскоязычные учителя-блогеры стремились говорить очень медленно, на наш взгляд, не способствовал ни улучшению понимания текста, ни развитию навыков коммуникации на иностранном языке. Во-первых, при очень мед-

ленном темпе увеличивается возможность забыть, о чем идет речь; во-вторых, используя иностранный язык для повседневного общения, обучаемый столкнется с нормальным темпом речи и будет к нему не готов; в-третьих, равнение на более слабых учеников (мы только так можем себе объяснить такие темпоральные трансформации) абсолютно не оправданы, современные технические средства позволяют ученику варьировать темп записи по своему усмотрению.

Представляется важным, что при наличии значительной разницы в демаркативной паузации аудиотексты на исследуемых языках отличает примерно одинаковое употребление стилистиеских пауз, используемых для привлечения внимания к нужной информации. Отличительной просодической чертой педагогического дискурса является прибегание к «двойной» стилистической паузации: более продолжительная пауза присутствует перед важным информационным блоком, а перед значимыми элементами внутри блока используются более короткие паузы.

Хезитационные паузы придают речи естественность и дают возможность проследить процесс формирования мысли учителя. Существуют исследования, в том числе и белорусских ученых (М. Ф. Путрова), доказывающие необходимость присутствия некоторого количества пауз хезитации в излагаемом учителем материале. В нашем исследовании абсолютно естественные хезитации имели место во французских аудиотекстах, что придавало им живость и натуральность. В русских аудиотекстах хезитации либо вырезались, либо текст зазубривался до их полного отсутствия. В итоге, текст воспринимался как очень академичный, оторванный от реальности.

Еще одним важным средством привлечения внимания обучаемого к излагаемому материалу является использование логического ударения. Следует отметить, что при наличии некоторой «небрежности» в виде хезитаций у французов все логические подчеркивания слов были заранее продуманными: выделялось именно нужное слово. При присутствии тщательной работы с текстом у русских учителей-блогеров в зону подчеркивания часто попадали случайные слова. Например: окончание -а, *как правило,* указывает на… При частом выделении подобных слов говорящий производит впечатление начитанного авторитетного человека, только вот слушающий ставится в позицию, когда необходимо самому догадаться, что в тексте более важно: «как правило» или само правило, кроме того, злоупотребление логическими выделенностями отвлекает внимание обучаемых от действительно важных блоков информации.

Франкоговорящие учителя используют короткие, удобные для восприятия 2–4 сложные ритмические модели, часто прибегают к одновременному использованию логических ударений и стилистической паузации. Русскоговорящие учителя используют 4–6 сложные ритмические модели, что усложняет восприятие и создает некоторую дистанцию, подчеркнутую академичность.

Мелодическая организация речи позволяет реализовать интеракцию с обучающимися. Повествовательные фразы учителей-франкофонов не выходят за пределы 4 тональных уровней, но включение в текст помимо повествовательных фраз вопросительных и восклицательных делает общение разнообразным и создает эффект квазидиалога. Более академичное изложение материала на русском языке выглядит менее привлекательным, исключает пусть условный, но все же диалог.

В завершении следует отметить, что неотъемлемой частью педагогического дискурса выступает четкость артикуляции. Особенностью русскоговорящих учителей-блогеров явилось стремление к полному произносительному стилю без компрессии звуковой волны и, напротив, с использованием инкорпорации. Франкоговорящие учителя ориентируются на средний произносительный стиль, в котором есть и компрессия текста и некоторое количество эллипсисов. На наш взгляд, на уроках иностранного языка компрессия должна иметь место, поскольку она готовит к использованию языка в естественных условиях.

Н. В. Нестерович

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

Пространство является одним из основных параметров материального мира, в котором осуществляется физическое, духовное и социальное бытие человека.

Каждый естественный язык содержит огромный набор лексических, морфологических, синтаксических и фразеологических средств объективации пространственных представлений.

Выражаемое языком пространство представляется трехмерным, прерывным, осязаемым, растяжимым, имеет антропоцентричный характер и поддается измерению. Кроме того, пространственные отношения обобщены в сознании в виде двух типов: статические и динамические.

Концептуализация пространства одновременно универсальна и специфична, так как носители языка видят мир через призму своих культур.

Актуальность вопроса о вербализации пространственных отношений во французском и итальянском языках определяется необходимостью систематизации различных языковых средств, выражающих семантику пространства, и отсутствием сопоставительных исследований, позволяющих выявить национально-культурные особенности осмысления пространства, зафиксированные в языках сравнения.

Особый интерес в этом плане представляет сопоставительное изучение фразеологизмов, так как они не только передают информацию о реальном мире, но и содержат ассоциативно-образный и ценностный компоненты, наиболее ярко отражающие национально-культурную специфику восприятия пространства конкретным этносом.

В рамках данной работы был рассмотрен такой аспект пространственной концептосферы как л и ч н о е п р о с т р а н с т в о человека.

Анализ французских и итальянских фразеологических единиц (далее ФЕ) показал, что в тематической группе личное пространство ключевую роль играет понятие *дом*, что наиболее ярко отражается в паремиях:

- В гостях хорошо, а дома лучше – фр.: *On n'est nulle part aussi bien que chez soi, Un petit chez-nous vaut mieux qu'un grand ailleurs*; ит.: *Niente è più bello di casa nostra, Più vale il fumo di casa mia, che l'arrosto dell'altrui.*
- Дома и стены помогают – фр.: *Un homme est bien fort sur son palier, Chacun est maître en sa maison*; ит.: *A casa sua ognuno è re, Chi sta a casa, non si bagna, Magari male, ma a casa sua.*
- Мой дом – моя крепость – фр.: *Ma maison est mon chateau*; ит.: *Chi ha casa e podere, può tremare e non cadere.*

Как видно из приведенных примеров, французы и итальянцы рассматривают дом не столько как строение, а как безопасную индивидуальную территорию, которая организовывается и обустраивается ее обитателем. Например, во французском языке *chez-soi*, указывает на принадлежность места человеку. Итальянцы чаще оперируют понятием *casa*. Дом для них связан с внутренней уверенностью и комфортом и ассоциируется с родной матерью (*Casa mia, mamma mia*), с самым большим жизненным наслаждением (*La casa e la moglie si godono più di ogni altra cosa*), и с самой жизнью (*Casa mia, donna mia, pane e aglio vita mia*).

В целом, с позиции французов «Дом – это место, где **я** живу», а для итальянцев «Дом – это **я**». О бóльшей значимости дома для итальянской лингвокультуры свидетельствует численное превосходство итальянских паремий (22 ед.) над французскими (8 ед.).

Взаимодействие понятий *дом* и *пространство*, подтверждается большим количеством метафор, номинирующих как физическое, так и духовное пространство человека, его внутренний мир. В своем составе данные идиомы и выражения содержат такие компоненты дома как 'стена', 'угол', 'крыша', 'дверь', 'место', 'кровать' и т.д., с помощью которых осуществляется перенос значений в другую сферу. Данные приводятся в таблице.

Значение ФЕ	Французский язык	Итальянский язык	Русский язык
наличие личной территории	*avoir un chez-soi*	*avere un angolo, avere un tetto sopra la (sulla) testa*	иметь свой угол, иметь крышу над головой
отсутствие личной территории	*ni feu ni lieu*	*senza letto né tetto, non avere né letto né tetto*	не иметь ни кола ни двора
проникновение внутрь личного пространства	*acculer au mur, mettre au pied du mur*	*mettere con le spalle al muro, mettere (stringere) tra l'uscio e il muro*	прижать к стене
	–	*cacciare in un angolo, stringere in un angolo*	загнать в угол

изгнание за пределы личного пространства	*montrer la porte, jeter (mettre) qn à la porte, mettre dehors*	*mettere alla porta, spingere fuori dalla porta, buttare fuori*	Выставить за дверь/за порог
	ne laisser pas mettre le pied chez qn	*tenere fuori, non lasciare (fare) entrare dentro*	не пускать на порог
замкнутость, уединение внутри личного пространства	*entre quatre murs*	*starsene tra le quattro mura, blindarsi* (*chiudersi*) *in casa*	закрыться в четырех стенах
	se renfermer (en soi-même), se replier sur soi-même	*chiudere il cuore in un forziere, coprire il cuore, rinchiudersi in se stessi*	Закрыться (запереться) на замок, закрыть сердце на замок, зашиться в углу
открытость, дружелюбие, гостеприимство	*ouvrir la porte*	*tenere la porta aperta, fare spazio agli altri*	держать дверь открытой для кого-либо
безопасность, чувство комфорта	*comme un poisson dans l'eau, être bien dans sa peau*	*sentitsi a suo (a proprio) agio, sentitsi come un pesce nell'acqua*	как рыба в воде чувствовать себя в своей тарелке
	être en parfaite sécurité	*crearsi uno scudo, essere in una botte di ferro*	быть как за каменной стеной

Как видно из таблицы, значение ФЕ, содержащих в себе компонент дома, во многих случаях совпадает в языках сравнения, что свидетельствует об универсальности восприятия пространственных отношений в западноевропейской культуре. Изоляция от внешнего мира у французов и итальянцев ассоциируется с четырьмя стенами, для уединения они «запираются» или уходят в себя, в свой внутренний мир. Открытость миру символизирует открытая дверь, дверь и порог – граница между личной территорией человека и остальным миром, безвыходное положение – угол либо стена, с которыми предполагается тесный физический контакт. Вместе с тем, превосходящее количество ФЕ и ассоциативных связей свидетельствует о большей важности личного пространства для итальянцев, чем для французов.

О. С. Рыбчинская

К ВОПРОСУ О СРЕДСТВАХ УПРАВЛЕНИЯ ХОДОМ КОММУНИКАЦИИ
(на примерах интервью французских политических деятелей)

Модель политического интервью как беседы, связанной с информированием зрителей о вопросах, представляющих общественный интерес, в последнее время претерпевает определенные изменения. Постановочная

конфронтация в интервью принимает более прямую, более личную и более неформальную форму и в меньшей степени отвечает желанию информировать, чем желанию привлечь внимание публики усилением напряженности в ходе коммуникации.

Такая специфика метакоммуникативной организации политического интервью заключается в изменении механизмов речевой реализации коммуникативных стратегий партнеров по коммуникации и получает наиболее полное отражение при анализе метакоммуникативных ходов (МКХ), которые имеют в первую очередь интеррогативную реализацию со стороны журналиста, но могут смещаться в сторону ассертивности и даже иметь соответствующие директивные реализации. С позиции развития интеракции многоаспектными и представляющими интерес для анализа являются и метакоммуникативные комментарии интервьюируемого.

Показательным с точки зрения гетерогенности и насыщенности метакоммуникативными комментариями выглядит отрывок «большого» интервью (le grand entretien) Президента Франции Э. Макрона двум известным французским журналистам Э. Пленель (Médiapart) и Ж.-Ж. Бурден (BFM-TV). Данное интервью о складывающейся политической и экономической ситуации в стране является ярким образцом институционального дискурса в условиях определенного социоролевого взаимодействия (журналист–президент):

мотив и негативная оценка

Журналист: – Vous êtes trompé sur le nom de votre mouvement , vous auriez dû l'appeler en force et si vous avez récemment ajouté le mot unir dans votre communication ***est-ce que ce n'est pas parce que vous prenez soudain conscience que vous avez divisé le pays au lieu de le rassembler ?***

- выяснение иллокутивной характеристики вопроса

Макрон: – ***Est-ce une question ou un plaidoyer?***

- уточнение иллокутивного намерения

Журналист: – ***Non, c'est une question.***

- оценка

Макрон: – ***Il y allait les tournures d'un plaidoyer. Donc si c'est une question.***

- иллокутивная характеристика и оценка

Журналист: – ***C'est une question. Il n' y a jamais de mauvaises questions, Emmanuel Macron.***

- оценка

Макрон: – ***Mais il n'y a jamais de mauvaises questions , il peut y avoir des questions orientées.***

- комментарий содержательной характеристики вопроса, негативная оценка

Журналист: – ***Il n'y a jamais de mauvaises questions mais il n'y a que de mauvaises réponses.***

Макрон: – Mais vous m'avez entendu.

- мотив

Журналист: – ***Je suis là pour poser les questions qui sont en colère du pays et elles peuvent vous déplaire mais nous sommes là pour le faire.***

- тематическая характеристика вопроса

Макрон: – Je réponds et je répondrai à toutes les questions. Allons-y. ***D'une part votre question c'est un amalgame des choses profondément différentes.***

- мотив

Журналист: – ***Mais les mécontentements sont divers.***

- содержательная оценочная характеристика

Макрон: – Mais c'est tout à fait juste et ces mécontentements ont des racines profondément différentes. Les uns sont liés aux décisions prises, les autres sont liés à un mal-être qui préexistait à mon élection. Et donc vouloir faire masse c'est en quelque sorte présenter tout cela comme relevant d'une cohérence. ***Juste je conteste que l'orientation de votre question qui viserait à avoir une logique ou à vouloir créer une coagulation dans ces mécontentements***.

Журналист: – Non , Emmanuel Macron.

- оценка формулировки вопроса

Макрон: – Je vais répondre très précisément... ***Quand une question est posée, il est légitime d'abord d'y répondre mais aussi de souligner quand elle est posée de manière biaisée ce qui était le cas.***

– Non.

- тематический ретроспективный ответ

Макрон: – ***Ensuite, vous avez vous-même dans votre question apporter la réponse. J'ai parlé d' unir il ya quelques jours mais vous l'avez dit vous-même.*** *Dès le jour de mon investiture j'ai parlé de réconcilier le pays, donc ce n'est pas une nouveauté.*

Анализ показывает, что основными тактическими приемами политического интервью являются негативный оценочный метакоммуникативный комментарий, а также метакоммуникативные комментарии оценки общего содержания высказывания интервьюера на предмет истинности/ ложности, на предмет необъективности интервьюера в представлении фактов и событий.

С. С. Сарвилина

РЕКЛАМНЫЙ ДИСКУРС: ОБРАЩЕНИЕ К ЯДЕРНЫМ ЭЛЕМЕНТАМ КУЛЬТУРНОЙ ПАМЯТИ СОЦИУМА

Реклама в современном мире оказывает мощное влияние на общественное и индивидуальное сознание, отличаясь высокой степенью суггестивности, использованием тактик непрямого воздействия на аудиторию. Рекламный дискурс привлекает особое внимание, так как он ориентирован на отражение норм, ценностей, культурных предпочтений общества.

Рекламная коммуникация отличается востребованностью прецедентных феноменов, т.к. их прагматический потенциал отражает специфику приемов речевого воздействия, направленных на активизацию механизмов образной трансформации, служащих для привлечения и удерживания внимания адресата.

Проанализируем механизмы использования прецедентных феноменов в рекламном дискурсе на примере рекламы духов Nina Ricci. Внимание адресата мгновенно привлекает изображение романтической героини, воплощающей женственность и красоту. В целевом решении используются разные оттенки розового цвета на светлом серебристо-сером фоне, символизирующие молодость и чистоту. Прическа героини отражает мягкость ее натуры – длинные волнистые волосы, свободно ниспадающие на плечи. Едва заметный макияж, выполненный в пастельных тонах, подчеркивает свежесть внешнего облика девушки.

Воздушность наряда героини, украшенного множеством складок, изящный изгиб фигуры и рук – все детали участвуют в формировании романтического женского образа.

На что же устремлен взгляд героини (и, соответственно, адресата)? В правом верхнем углу изображен объект рекламирования (он представлен также отдельно в левой части иллюстрации) – флакон духов Nina, в тех же серо-розовых тонах и что примечательно, флакон имеет форму яблока. И именно этот флакон духов Nina, это «яблоко», притягивает героиню с силой, которой она не в состоянии противостоять. Изображение яблока, этого «запретного плода», присутствует на иллюстрации не единожды: яблоки рассыпаны и у ног героини…

Конечно же, интертекстуальные связи выявляются мгновенно. Ибо речь идет о едва ли не самом известном библейском сказании о первой человеческой паре – «Адам и Ева в раю» – повествующем о том, как Ева, поддавшись искушению змея, отведала запретный плод. В данном случае прецедентный феномен открыт любому представителю социума – наличие интертекстуальный компетенции не вызывает сомнения.

Для данного рекламного сообщения характерна еще одна особенность. Традиционно наиболее интертекстуально насыщенным элементам рекламного текста считается его слоган ибо его основная функция как квинтэссенция всего сообщения – привлечь внимание клиентов и запомниться им. В анализируемом рекламном сообщении слоган предельно лаконичен: *«Le nouveau parfum magique»*. Он настроен на использование двух ударных оценочных прилагательных – *nouveau* и *magique*. Образно и эмоционально заряжена иллюстрация – именно этот компонент интертекстуально обусловлен.

Таким образом, эффективность воздействия рекламного сообщения зависит от яркости и глубины впечатлений, получаемых адресатом. Обращение к рекламе как пространству для реализации интертекстуальности обусловлено тем, что рекламных дискурс использует ядерные элементы национального культурного пространства. Прецедентные феномены отличает значительный воздействующий потенциал, благодаря легко обнаруживаемым интертекстуальным связям, которые способствуют ассоциативности и экспрессивности рекламного дискурса.

В. В. Устинович

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ СЕМАНТИКИ РЕЗКО ВОСХОДЯЩЕГО ТОНА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

На настоящем этапе развития исследований в области коммуникативной структуры высказывания накоплено довольно много знаний о средствах ее выражения, к которым относят линейную структуру высказывания и его просодическую реализацию.

Что касается просодического воплощения коммуникативной структуры, направление движения тона как в конечной, так и в неконечной локализации, безусловно, играет значимую роль. В настоящем исследовании наше внимание сосредоточено на тоне восходящего типа с неравномерным (резким) характером изменения голоса. В репертуаре интонационных конструкций русского языка, предложенных Е. А. Брызгуновой, резкий подъем тона соответствует ИК-3. Посредством такой интонации реализуется вопрос с прямым порядком слов. Значение ИК-3 тесно связано со значением ‘да или не да’: *Вы* (ИК-3) *были в кино? (вы или не вы); Вы были* (ИК-3) *в кино? (были или не были)*. Кроме того, Е. А. Брызгунова отмечает, что в утвердительном высказывании в конечной локализации употребление ИК-3 сигнализирует о причинно-следственной связи между данным высказыванием и следующим за ним высказыванием.

Современные исследователи французской устной речи М.-А. Морель и Л. Данон-Буало отождествляют подъем мелодии с рекатегоризацией любого участка высказывания в преамбулу. В терминологии авторов *преамбула* соответствует компоненту, предшествующему реме. Также, как и ряд других исследователей (Ж.-М. Маранден, Э. Деле-Руссари, С. Эрман и др.), они указывают на то, что подъем может реализовывать и значение предполагаемого несогласия со стороны собеседника, предвосхищение конфликтности. Вместе с тем М.-А. Морель и Л. Данон-Буало не уточняют, какие характеристики восходящего тона определяют возникновение данного значения, а не просто «незавершенность» и предшествование реме.

Исследуя французские высказывания, М. Росси приходит к выводу о подъеме тона, обладающем характеристиками «высокий», «широкий», как о специфическом для топика. В понимании М. Росси, это выделенный элемент высказывания, обладающий «контекстуальным референциальным значением». В нижеприведенном примере М. Росси рассматривает вынесенный в начало высказывания элемент *Ces maisons* ‘эти дома’ как топик – ответ на имплицитный или эксплицитный вопрос *Et ces maisons ?* ‘А что это за дома?’

Ces maisons, mon grand-père les a achetées ‘Эти дома, мой дедушка их купил’

Отметим, что перцептивно такой восходящий тон на топикализованном элементе в большинстве случаев воспринимается как резко восходящий.

Однако остается открытым вопрос о том, как интерпретировать резкий подъем тона на участке тематического компонента, в высказываниях без синтаксически выраженного топика.

Таким образом, интерес представляет анализ значений резко восходящего изменения высоты голоса в зависимости от его локализации в КС. Материалом для анализа послужили французские устные высказывания в спонтанной речи в теле- и радиодебатах.

Все проанализированные высказывания имели двухкомпонентную КС, т.е. в их составе есть тематический и рематический компонент. Резко восходящий тон отмечен как в теме, так и в реме (в прототипической конечной локализации).

В 17 % двухкомпонентных КС *на участке темы*, выраженной именем или именной группой, на конечном слоге (т.е. на границе между основными компонентами КС), реализуется резко восходящий тон. Это приближает коммуникативный статус подлежащего-темы к статусу топика (*quant à...* 'что касается…', *si l'on parle bien de...*'если мы говорим о…'). Говорящий «сужает» область предикации и исключает возможность сомнения собеседника относительно того, о чем пойдет речь, из нескольких возможных тем делает выбор в пользу одной, не прибегая к синтаксическим трансформациям:

Regardez l'Italie, regardez l'Autriche, regardez les Etats-Unis. Le populisme amène de nouvelles formes de revendications. L'Ita↑lie est un cas extrêmement intéressant à regarder 'Посмотрите, что происходит в Италии, посмотрите, что происходит в Австрии, посмотрите, что происходит в США. Популизм привносит новые формы требований. Италия (= Что касается Италии) – это очень интересный случай для рассмотрения'

В 12 % утвердительных двухкомпонентных высказываний выявлен восходящий *рематический* тон, который характеризуется резким подъемом. В проанализированном материале восходящее движение тона выступает как способ регулирования интеракции – говорящий показывает, что еще не готов передать слово собеседнику. Кроме того, семантико-прагматический и аудитивный анализ материала позволяет утверждать, что именно в случае резкого подъема рематического тона проявляется значение ожидания несогласия, о котором говорилось выше. Говорящий не берется отстаивать высказанную точку зрения, а оставляет за собеседником право принять ее или отвергнуть.

Elle s'était ralliée à lui pour des raisons straté↑giques 'Она вступила с ним в альянс из стратегических соображений' – Говорящий предполагает, что кто-то из участников дебатов выскажет иное мнение относительно причин обсуждаемого альянса.

Il était chargé de sa sécuri↑té 'Он руководил его службой безопасности' – Высказывание произнесено в контексте обсуждения личности А. Беналла. О том, кем являлся А. Беналла для Э. Макрона, в чем заключалась его роль, до настоящего момента неизвестно. По одной из версий он был начальником службы безопасности президента. Говорящий сигнализирует о том, что допускает, однако, иную точку зрения собеседников.

Проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что резкий подъем тона, вне зависимости от локализации в теме или реме, коррелирует со зна-

чением «согласия». Так, в теме это согласие относительно того, о чем пойдет речь, при этом говорящему нет необходимости прибегать к синтаксической топикализации. В рематическом компоненте подтверждение согласия или несогласия собеседника ожидается говорящим в отношении той новой информации, которую он сообщает в реме.

Н. М. Щенникова

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА ИНИЦИАЛЬНЫХ СОКРАЩЕНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Изменения в жизни общества всегда диктуют определенные изменения в языке. Влияние современного прогресса общества на развитие языка в последние годы резко возрастает, так как возникает потребность в наименовании огромного количества вновь появляющихся понятий, преимущественно специальных.

В настоящее время одним из самых распространенных способов создания номинативных единиц является *аббревиация*. На протяжении последних десятилетий в современных европейских языках увеличивается количество аббревиатур и возрастает частота их употребления. Различные экстралингвистические и внутриязыковые факторы ускоряют тенденцию к сокращению слов. Появление различного рода сокращений, ведущих к упрощению структуры языковой единицы, часто связывают с тенденцией к экономии языковых средств, умственных усилий и совершенствованием языковой формы, что обеспечивает передачу максимального количества информации в единицу времени, то есть повышение коммуникативной роли языка.

Для проведения анализа перевода сокращений во французском языке были отобраны 150 примеров, касающихся сферы образования (буква «С»). Результат показал, что в анализируемом языке превалируют сокращения с одним значением, например: ***CAAE*** *– Certificat d'Aptitude à l'Administration des Entreprises* ‘свидетельство об окончании школы менеджеров’. Их количество достаточно велико – 87 %.

Однако особое внимание привлекают сокращения, имеющие несколько значений, поскольку именно они представляют трудности для перевода. В проанализированных примерах они составили 13 % (от 2 до 6 значений). Сравните, например: **CE** – 1) *Carte d'Étudiant* ‘студенческий билет’; 2) *Certificat d'Études* ‘диплом, свидетельство об образовании’; 3) *Conseil d'École ‘школьный совет’;* 4) *Cours Élémentaire ‘элементарный курс (второй и третий класс);* начальный курс обучения для детей 7–9 лет (в среднем учебном заведении)’; 5) *Conseil d'Éducation* ‘совет по воспитательной работе’; 6) *Conseiller d'Éducation* ‘советник по воспитательной работе (в коллеже)’. В таком случае иногда достаточно сложно определить значение той или иной аббревиатуры, не имея контекста.

В связи с тем, что были проанализированы лишь значения сокращений, относящиеся к сфере образования, следует обратить внимание на тот факт, что эти же сокращения могут иметь более10 значений, связанных с другими сферами. Так, например, то же сокращение **CE** имеет еще и такие значения, как: 1) *Cahiers de l'environnement* 'журналы по вопросам защиты окружающей среды'; 2) *Certifié exact* 'с подлинным верно'; 3) *Comité d'entreprise* 'комитет предприятия'; 4) *Commission européenne* 'Европейская комиссия'; 5) *Communauté européenne* 'Европейское сообщество'; 6) Conseil d'état 'Государственный Совет при правительстве'; 7) *Conseil des états* 'Совет кантонов (верхняя палата Союзного собрания-парламента)'; 8) *Conseil européen* 'Европейский совет'.

Проведенный анализ показывает, что:

1) в целях получения качественного перевода текстов, содержащих многозначные инициальные сокращения, переводчик должен выбрать правильное значение, соответствующее контексту, что вызывает трудности и требует не только хорошего знания языка, но и непосредственно наличия информации, касающейся той сферы, о которой речь идет в тексте;

2) в настоящее время, период быстрого развития общества в целом (политики, экономики, культуры и т.д.), наблюдается стремительное пополнение словаря за счет как новых аббревиатур, так и тех, которые приходят на смену уже существующим, что при выполнении перевода приводит к необходимости серьезного подхода к изучению иногда достаточно большого количества информации, раскрывающей значение каждого конкретного инициального сокращения;

3) во избежание ошибок при переводе следует прибегать к использованию специализированных словарей сокращений.

В нашем исследовании не ставилась задача проанализировать весь отобранный материал с точки зрения появление новых сокращений, вместо уже имеющихся. В центре нашего внимания тот факт, что при столь стремительном пополнении словаря за счет аббревиатур при их переводе необходимо очень серьезно подходить к изучению большого количества материала, раскрывающего каждое конкретное инициальное сокращение.

Круглый стол
«ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

Л. Г. Бондарчук, К. С. Букина

СТРУКТУРНЫЕ, СМЫСЛОВЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ДИГЕСТИРОВАНИЯ

В русской и англоязычной традициях существуют разнообразные термины для обозначения, дигестированных текстов, употребляемые как синонимы: *адаптированное издание, адаптация, сокращенное издание, сокращение, пересказ, дигест, adaptation* ‘адаптация’, *abridgement* ‘сокращение’, *abridged edition* ‘сокращенное издание’, *digest* ‘дигест’, *simplification* ‘упрощение’, *simplified version* ‘упрощенный вариант’ и некоторые другие. В рамках новых подходов и требований к дигестированию само понятие данного процесса и его результата не получило однозначной интерпретации. К наиболее оптимальным, с нашей точки зрения, относим следующее определение: «Дигест – это целостное произведение, передающее содержание исходного литературного текста в более простой, сокращенной и/или лексически, грамматически, стилистически упрощенной форме» (Л. В. Полубиченко). Отметим что, список параметров дигестирования художественных произведений открыт и дополняется, так как данный процесс находится еще в зародыше своего развития. Вместе с тем не вызывает сомнений, что дигестирование должно отвечать двум основным требованиям: приведение оригинального текста в соответствие с потребностями целевого читателя; максимальное сохранение внутренней структуры оригинала, как в плане содержания, так и в плане языкового выражения.

Основными п р о б л е м а м и, с которыми сталкивается автор при подготовке дигеста художественного произведения, являются следующие.

1. Сохранение смыслового инварианта художественного текста, т.е. всех его составных частей, которые в совокупности составляют тему. К способам варьирования темы относят такие преобразования или приемы выразительности, как развертывание (или конкретизация), увеличение, повторение, варьирование, контраст, совмещение, подача, комбинации которых обеспечивают сохранение органичности и выразительности воплощения темы в тексте-трансформе.

2. Сохранение в дигестированном тексте семантики слов, актуализированной в исходном тексте. Значение слова не является константным, в новом контексте оно хоть незначительно, но меняется. Следовательно, проблемой при дигестировании выступает передача всего объема того значения, которое имеет место в оригинале, хотя, по мнению исследователей, язык каждый раз рождается заново в процессе его использования.

3. Соблюдение в тексте дигеста эмоций, экспрессивных характеристик, представленных в тексте оригинала. Коннотации в своей совокупности образуют специфическую схему организации образных средств, использованных в художественном произведения. Эта схема может иметь персональный, авторский характер. В случае наличия «непроговоренных смыслов» с личностным знанием схема выражения определяет культурное лицо членов социальной группы («языковые умолчания») и может принадлежать лингвистическому сообществу в целом (идиомы, тропы, аллюзии, реалии и т.д.

4. Передача тропов и стилистических фигур. Перед автором дигеста встает задача распознать, а затем воссоздать в тексте не только сами тропы, но и их образное основание, а также заложенный в них смысл.

5. Проблема выбора кода из всего комплекса культурных кодов, которые и составляют художественное произведение. Авторы художественных произведений намеренно или, чаще, неосознанно одновременно оперируют несколькими кодами, выявление и «расшифровка» которых и составляет сущность процесса чтения текста.

Важным этапом развития теории дигеста явилось понимание, что дигестирование складывается из совокупности нелингвистических и лингвистических приемов. Первые связаны с изменениями в композиции и структуре художественного произведения, вторые касаются языкового выражения.

К наиболее частотным структурным трансформациям, используемым в дигесте, относят цитирование, исключение, перестановка. В первом случае сюжетообразующие текстовые компоненты переносятся из оригинального произведения в текст-трансформ без изменений с целью сохранения содержательно-смысловой основы. Во втором – текст трансформируется путем исключения несюжетообразующих текстовых компонентов оригинального произведения. В третьем случае происходит изменение композиции текста оригинала.

Анализ двух дигестов романа Т. Мэлори «Le Morte d'Arthur» 'Смерть Артура' позволяет выделить следующие языковые трансформации, с помощью которых удалось создать, по мнению специалистов, два варианта достаточно удачных текстов-трансформеров одного произведения.

1. Замена форм слова, частей речи или простого предложения сложным. Замене подвергаются в основном отдельные слова с целью сделать текст более понятным для современного читателя. Речь идет об устаревших и изменивших свое значения словах. Так, например, *wallop* 'мчаться' заменяется на *gallop* 'скакать галопом', *hight* 'именуемый' на *called* 'названный', *afeared* 'испуганный' на *afraid* 'испуганный', *dole* 'рыдание' на *moan* 'плачь', *rede* 'совет' на *advise* 'совет' и т.п. С точки зрения авторов дигестов, замене также подлежат, узко-специальные лексические единицы, вместо них используется обычная лексика XXI в., например, *end* 'конец' вместо *butt* 'толстый конец' в значении *thicker end, esp. of tool or weapon* 'толстый конец, инструмента или оружия'. Заметим, что лексические трансформации производятся очень аккуратно и не повсеместно, их цель – не полная модернизация текста, а обеспечение понимания наиболее сложных фрагментов, построенных на архаичной лексике.

2. Добавление, которое производится путем введения в предложение тех или иных элементов, обозначающих новые детали, присутствовавшие в оригинале в других фрагментах, которые были сокращены в дигесте. В результате происходит изменение синтаксических структур. Так, авторы дигестов регулярно добавляют сочинительный союз *and* для соединения однородных членов в простом предложении, простых предложений внутри сложного и даже в начале самостоятельных предложений после точки, чтобы сохранить неторопливый и размеренный характер авторского повествования при конденсации текста.

Интересным, с нашей точки зрения, является прием добавления анафор, которых не было в оригинале, что придает дигесту особый эффект остроты и выразительности: *Then it befell that* ‘потом произойдет так’, *And thus* ‘и поэтому’, *And then* ‘и затем’, *And so* ‘и другие’, *For* ‘.

При сжатии авторского теста из дигеста уходят многие несмыслообразующие эпизоды, которые важны для характеристики героев. Чтобы сохранить качества действующих лиц, вытекающих из опущенных эпизодов, авторы дигестов добавляют соответствующие эпитеты к именам действующих лиц: *gentle and courteous knight* ‘нежный и учтивый рыцарь’, *fair knight and courteous knight* ‘прекрасный рыцарь и учтивый рыцарь’, *proud knight* ‘гордый рыцарь’.

В дигесты добавляется даже устаревшая лексика, чтобы сохранить атмосферу, колорит эпохи, средневековый дух оригинала, которая может изменяться в результате опущений структурного и лингвистического порядка: (*betake* ‘поручать кому-либо’, *bethink* ‘вспоминать’, *hither* ‘ближний’, *withal* ‘к тому же’, *behold* ‘смотри!’, *ail* ‘хворать’, существительное *wise* ‘способ’, глагол *wit* ‘ведать’ и пр.) и морфология (*thee* ‘тебя’, *bidden* ‘просить’, *hast* ‘иметь’, *thou* ‘ты’, *lookest* ‘заканчивать’, *beholdest* ‘созерцать’, *signifieth* ‘означать’, *he knoweth not* ‘он не знает’, *where got yet* ‘где еще взял’ и др.). С этой же целью в дигест добавляются разнообразные и, как правило, клишированные формы клятв, божбы и другие парентезы, не несущие особого смысла, но делающие текст-трансформ более эмоциональным: *wit you well* ‘знаю тебя хорошо’, *I know well* ‘Я знаю хорошо’, *I dare say* ‘смею заметить’, *God grant* ‘дай бог’, *God thee bless* ‘благослови тебя бог’, *God would* ‘бог бы сделал’, *Jesus defend me* ‘Господь защитит меня’, *for the king’s love of heaven* ‘ради царской любви к небесам’, *by my faith* ‘моей верой’ и пр.)

Безусловно, создание дигестов по наиболее объемным литературным произведениям (и не только) не решает весь комплекс проблем, порожденных обилием информации, но вместе с тем это определенный опыт в области селекции учебного материала, способов его структурирования в зависимости от значимости содержащейся в нем информации, кроме того, в процессе дигестирования постепенно складывается корпус структурных и лингвистических средств, при помощи которых удается наиболее эффективно разместить как можно больше необходимого контента в минимальном текстовом объеме. Добавим также, что сопровождение дигестов ссылкой на авторские варианты произведений предоставит возможность заинтересовавшимся ознакомиться с полным текстом.

Л. А. Грачева, А. Гумовская

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ «ЖЕНСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ» В БЕЛОРУССКОЙ, ФРАНЦУЗСКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В концептосфере каждого народа значительное место занимают смыслы, облекаемые в форму фразеологических единиц. Во фразеологических единицах отражается материальная и духовная культура народа, особенности его исторического развития. Фразеологической семантике свойственна антропоцентричность, т.к. человек является носителем культуры, знаний и представлений об окружающей действительности.

Объектом данного исследования являются фразеологические единицы, вербализующие концепт «женский интеллект». Актуальность темы исследования обусловлена недостаточной изученностью репрезентации данного концепта в сопоставительном аспекте, фразеологическими средствами белорусского, французского и английского языков. Механизмы активизации смыслов, реализуемых фразеологическими единицами, носят универсальный характер и соответственно могут прослеживаться на материале разных языков.

Термин *интеллект* используется в разных значениях. В словаре С. И. Ожегова интеллект определяется как мыслительная способность, умственное начало у человека. М. А. Холодная понимает под интеллектом общую познавательную способность, проявляющуюся в том, как человек воспринимает, понимает, объясняет и прогнозирует происходящее, какие решения он принимает и насколько эффективно он действует. В зарубежных словарях даются следующие определения интеллекта: *intelligence* − ensemble des fonctions mentales ayant pour objet la connaissance conceptuelle et rationnelle ‘интеллект − совокупность психических функций, направленных на концептуальное и рациональное знание’; *intelligence* – the ability to learn, apply knowledge or think abstractly ‘интеллект − способность учиться, применять знания или мыслить абстрактно’. По данным словаря «Скарнік» *інтэлект* − розум, здольнасць чалавека мысліць, разважаць.

Семантическое поле «Умственные способности человека» включает микрополя − «Интеллектуальная несостоятельность» и «Интеллектуальная достаточность». В языках сравнения фразеологические единицы часто используются для отрицательной оценки умственных способностей женщины. Во многих пословицах открыто говорится о скудости женского ума и ущербности женской логики: *У бабы розуму не пытай* ‘У бабы ума не ищи’; *У бабы валасы доўгія, а розум кароткі* ‘У бабы волосы длинные, а ум короткий’; англ. *Woman’s mind is the infantile mind* ‘Ум женщины инфантилен’.

С точки зрения мужчин для женщин красота часто оказывается важнее, чем ум: англ. *Women are wacky, women are vain, they’d rather be pretty than have a good brain* ‘Женщины безумны, женщины тщеславны, они отдадут предпочтение красоте, нежели уму’. Женщин упрекают в болтливости, характеризуя ее как как действие, лишенное смысла, т.к. подобная речь

может содержать непроверенные ложные суждения: *Складна кумачкі пяюць, ды ім веры не даюць* ‘Складно кумушки поют, да им веры не дают’; фр. *La plupart des femmes disent peu en beaucoup de paroles* ‘Большинство женщин говорят мало, но много болтают’; англ. *A sieve will hold water better than a woman’s mouth a secret* ‘Сито удерживает воду лучше, чем женский рот секрет’; *A woman’s tongue wags like a lamb’s tail* ‘Женщина машет языком, как ягненок хвостом’.

Образованность является положительным качеством человека, так как характеризует его способность использовать в своих целях освоенные им продукты материального и духовного труда людей, и включать их в свой собственный опыт, руководствуясь действующими социальными нормами и духовными ценностями в обществе. Образованность свидетельствует об интеллектуальной достаточности человека, так как заключается в объеме информации (знаний, умений, навыков), позволяющей правильно мыслить в пределах существующей системы представлений, рассуждать, стремиться ко благу, оценивать последствия своих действий и определяется умением человека осмысливать явления собственной духовной жизни.

Вместе с тем, использование в языках сравнения следующих фразеологических единиц свидетельствует о том, что общество не всегда высоко отзывается об умственных способенностях женщин и существует представление, что женщине не надо и даже бесполезно получать образование: фр. *Femmes, moines et pigeons ne savent jamais où ils vont* ‘Женщины, монахи и голуби никогда не знают, куда они идут’; *Les femmes ne savent bien que ce qu’elles n’ont pas appris* ‘Женщины хорошо знают только то, чему не научились’; англ. *A wise woman is twice a fool* ‘Мудрая женщина глупа вдвойне’.

Очевидно, что в современном мире взгляды на образование женщин изменились, однако по-прежнему существует стереотипное представление, что образование не обязательно для женщин, женщина должна сидеть дома и заниматься домашними делами – это и есть «женская наука»: *Бабіна дарога – ад печы да парога* ‘Бабья дорога – от печи до порога’. *Гаспадыня, твая рэч – глядзі ў печ* ‘Хозяйка, твое дело следить за печью’; фр. *La plus utile et honorable science et occupation à une femme, c’est la science du ménage* ‘Самая полезная и почетная наука и занятие для женщины − это наука о домашнем хозяйстве’; англ. *A woman’s place is in the home* ‘Женщине место в доме’.

Следует отметить, что несмотря на преимущественно отрицательные характеристики женского интеллекта, в белорусской, во французской и в английской лингвокультуре есть немало фразеологических единиц, которые свидетельствуют о высоких умственных способностях женщин и даже преимуществах женского ума и интуиции над мужскими: *Не бі жонку – часам яна разумней* ‘Не бей жену – иногда она умнее’; *Калі абора цячэ, гаспадыня бліны пячэ, а калі гумно цячэ, гаспадар з хаты ўцячэ* ‘Когда обора течет, хозяйка блины печет, а когда гумно течет, хозяин из дома бежит’; фр. *La femme peut enrouler l’homme autour de son doigt* ‘Женщина может обвести мужчину вокруг пальца’; англ. *Women in mischief are wiser than men* ‘Женщины в беде мудрее мужчин’; *Women’s instinct is often truer than men’s reasoning* ‘Женский

инстинкт часто вернее мужского рассудка'; *The cunning wife makes her husband her apron* 'Хитрая жена держит своего мужа на коротком поводке'; *The conversation of a woman is worth all the libraries of the world* 'Женский разговор стоит всех библиотек мира'.

Двойственность в оценивании женского интеллекта проявляется в том, что нередко отказывая женщине в наличии ума, признается тот факт, что его отсутствие может обернуться большой бедой для мужчины: *Самае вялікае няшчасце чалавеку – неразумная жонка* 'Самое большое несчастье человеку (мужчине) – глупая жена'; *Не заўседы добра жонкі не паслухаць* 'Не всегда хорошо жену не послушать'. Ум может оказаться важнее красоты: *Краса да вянца, а розум да канца* 'С красотой до венца, а с умом до конца'; *Харство (краса) прыглядзіцца, а розум прыгадзіцца* 'Красота приглядится, а ум пригодится'.

Таким образом, проанализированный материал показал явное преобладание фразеологических единиц, указывающих на интеллектуальную несостоятельность женщин как в белорусской, так и в английской и французской лингвокультуре. Вместе с тем, отношение к женскому интеллекту нельзя назвать однозначно отрицательным, т.к. в языках сравнения используются и фразеологические единицы, свидетельствующих об интеллектуальной состоятельности женщин. Так, в белорусской лингвокультуре часто осуждается болтливость женщин, но признается женская мудрость и интуиция, подчеркивается, что ум важнее красоты. Французы, негативно отзываясь о женской глупости и непредсказуемости, отмечают женскую интуицию и хитрость, благодаря которым женщина может даже управлять поведением мужчины. В английской лингвокультуре при осуждении нелогичности и инфантильности ума, болтливости и непредсказуемости женщин, положительно оцениваться женская интуиция. Таким образом, в языках сравнения наблюдается определенная двойственность в оценке женского интеллекта с преобладанием, однако, отрицательной оценки.

А. М. Дудина

ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТОВ «ЖИЗНЬ» И «СМЕРТЬ» ВО ФРАНЦУЗСКИХ ПАРЕМИЯХ

Концепт – это сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, и то, посредством чего человек сам входит в культуру и сам влияет на нее (Г. В. Степанов). Особый интерес для исследования вербализации концептов в национальных языках представляют паремиологические единицы, поскольку в них особенно ярко проявляются особенности мировоззрения, своеобразие культуры и особенности жизненного уклада народа.

Объектом нашего исследования являются концепты «жизнь» и «смерть», выступающие в качестве культурных универсалий. Материалом исследования послужили пословицы и поговорки, извлеченные методом сплошной

выборки из «Нового Большого французско-русского фразеологического словаря» В. Г. Гака и словаря В. И. Когут «Французские пословицы и поговорки и их русские эквиваленты». Всего отобрано 76 пословиц, вербализующих концепт «жизнь», и 134 – концепт «смерть». Такое соотношение паремий можно объяснить тем, что концепт «смерть» чаще других подвергается эвфемизации практически во всех языках, в том числе и во французском.

Представления о жизни и смерти образуют древнейший пласт мировоззрения человека. Под *жизнью* понимается «состояние особи, существование отдельной личности», под *смертью* – «конец земной жизни, кончина, разлучение души с телом, умирание, состояние отжившего» (В. И. Даль).

Проведенный анализ позволил выявить наиболее значительные тематические группы паремий, объединенных на основе семантики, эксплицированной при вербализации изучаемых концептов. Так, в состав паремий, вербализующих концепт «**жизнь**», входят пословицы, репрезентирующие начало жизни, ее качество, изменения, происходящие в жизни, влекущие ее улучшение или ухудшение, образ жизни, рутину/суету жизни, жизненный опыт и некоторые другие аспекты. Так, необходимость с благодарностью принимать все радости и горести, выпадающие на долю человека, радоваться каждому новому дню, представлена в паремиях *Nul ne sait ce que lui garde l'avenir/Il ne faut pas se fier à l'avenir* ‘Живи сегодняшним днем’ (ср. *Carpe diem* ‘Живи настоящим/Лови момент’), *Qui vivra verra* ‘Поживем – увидим’.

Группа пословиц, описывающих качество жизни (составляющих наиболее многочисленный пласт паремий), содержит указание на необходимость упорно трудиться, чтобы обеспечить себе достойный уровень жизни: *La vie, travail et anxiété ont ensemble grande affinité* ‘Жизнь, работа и забота имеют много общего’, *Mieux vaut suer que trembler, le chaud est la vie, le froid la mort* ‘Лучше потеть, чем дрожать, тепло – это жизнь, а холод – смерть’. Однако работать и зарабатывать себе на жизнь можно, лишь будучи в добром здравии: *Qui a la santé peut gagner sa vie* ‘Тот может работать, кто крепок здоровьем’, *Qui ne fait comme loi, a courte vie et brève joie* ‘Кто правил не чтит, у того жизнь коротка, а счастье быстротечно’. Вместе с тем французы понимают и необходимость отдыха в жизни человека, о чем сообщает пословица *Un jour de repos n'est pas toute sa vie de maux* ‘День отдыха беды не чинит’. Изменения в жизни репрезентируются в пословице *La vie est faite de bien des morceaux, mais ils sont bien différents* ‘Жизнь сложена из множества кусочков и все они разные’.

Наиболее крупный смысловой пласт паремий, репрезентирующих концепт **«смерть»**, повествует о неотвратимости смерти и тщетных попытках ее избежать. К их числу принадлежат пословицы *Chaque instant de la vie est un pas vers la mort* ‘Каждый момент жизни – это шаг к смерти’, *Toute vie se termine par la mort/Va où tu peux, mourir tu dois* ‘Двум смертям не бывать, а одной не миновать’. В ряде паремий утверждается, что все люди, независимо от их личностных качеств, их положения в обществе, оказываются равны перед смертью: *Tous sont égaux devant la mort* ‘Перед смертью все равны’, *Le sage meurt aussi bien que l'insensé* ‘Мудрый умирает наравне с глупым’, *Cela ne sert à rien de devenir un jour l'homme le plus riche du*

cimetière ‘В гробу карманов нет’, *Le plus riche en mourant n’emporte qu’un linceul* ‘Умрешь – ничего с собой не возьмешь’. Жизнь скоротечна, а смерть неизбежна и может настигнуть человека внезапно: *Il faut toujours être botté et prêt à partir* ‘Надо всегда быть готовым к смерти’. Следует принять данное положение вещей и прожить жизнь счастливо и достойно: *Nul ne sait ce que lui garde l’avenir/Il ne faut pas se fier à l’avenir* ‘Живи сегодняшним днем’, *Il faut que tout le monde vive.* ‘Живешь – живи, но и другим жить давай’. Паремии *L’espoir est le dernier à mourir/Tant qu’il y a de la vie il y a de l’espoir* ‘Надежда умирает последней’, *Nous ne mourrons pas si nous restons en vie* ‘Живы будем – не помрем’ содержат призыв противостоять тяготам жизни и входят в состав тематической группы, репрезентирующей отношение человека к смерти.

Зачастую в национальной картине мира французов присутствует сопутствующая смерти семантика болезни и недуга, нашедшая отражение в следующих паремиях: *La terre couvre les fautes des médecins* ‘Земля скрывает ошибки врачей’; *Seule la mort n’a pas de remède* ‘Только от смерти нет лекарства’. Пословица *Qui ne fume ni ne boit mourra en bonne santé* ‘Кто не курит и не пьет, в добром здравии умрет’ в определенной степени оправдывает такие пагубные привычки человека, как курение и пьянство и обнаруживает ироничное отношение французам к людям, чрезмерно пекущимся о своем здоровье.

Во французском паремическом фонде обнаружено значительное количество пословиц, репрезентирующих смерть как внезапное прерывание жизни, в частности, через повешенье: *On ne pend pas un homme deux fois* ‘Нельзя быть повешенным дважды’; *On ne peut noyer celui qui doit être pendu* ‘Кому суждено быть повешенным, тот не утонет’; *Tous les voleurs ne sont pas pendus* ‘Не все воры на виселице’. Очевидно, что в подобных случаях на первый план выходят семантические компоненты рассматриваемого концепта, связанные с пониманием уготованной человеку судьбы, с понятиями справедливости или несправедливости наказания смертной казнью за определенный проступок или злодеяние, с существующими в обществе табу.

О ритуалах смерти повествуют паремии, связанные с традицией сохранения памяти об усопших, почитания предков, а также с суевериями о том, что дурные слова, сказанные о покойнике, неуважительное отношение к его памяти способны навлечь на говорящего беду. К ним относятся пословицы *Au mort et à l’absent, injure ni tourment* ‘Покойника лихом не поминают’, *Ne fouillez pas les cendres des morts* ‘Не ворошите пепел мертвых’.

Проведенный анализ показывает, что пословицы, вербализующие концепт «жизнь», связаны общей семантикой, объединяющей в себе такие основные аспекты, как условия (качество) жизни, изменения к лучшему или к худшему, образ жизни человека, труд, жизненный опыт и др. Концепт «смерть» реализуется паремиями, объединенными общей тематикой, связанной со страхом, потусторонним миром, скоротечностью времени, памятью об умерших и др. Наполняемость каждой из представленных групп признаков свидетельствует о ее актуальности и значимости для французского национальной культуры.

А. М. Дудина, Д. Никитина

ОБЪЕКТЫ МЕТАФОРИЗАЦИИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ГАЗЕТНОМ ЗАГОЛОВКЕ

Язык, несмотря на его системность и относительную устойчивость, является живым организмом, изменения элементов которого неизбежны и вполне закономерны. При этом трансформация затрагивает все языковые уровни. Самым продуктивным на изменения был и остается лексический уровень языка.

Для обогащения лексического состава любого существующего языка в его арсенале имеется несколько способов, среди которых можно выделить 3 основных: словообразование, заимствование и образование новых значений для уже существующих в языке слов. Все эти способы являются продуктивными и во французском языке. Однако будучи преимущественно языком аналитическим, политика которого направлена на предотвращение проникновения в язык иностранных слов и выражений, французский язык зачастую прибегает именно к третьему способу, основными приемами которого являются метафора и метонимия. Остановимся подробнее на анализе первого из указанных приемов.

«*Метафора* (от др.-греч. μεταφορά ‘перенос’) – перенос названия с одного предмета (явления, действия, признака) на другой на основе их сходства» (Т. В. Жеребило). Именно благодаря общим чертам, присущим обоим предметам, мы можем использовать название одного для номинации другого. Зачастую метафора воспринимается как одно из средств художественной выразительности, использование которого ограничивается лишь произведениями литературы. В этом смысле французский язык занимает особое место, так как он уже давно вывел данный троп за рамки стилистической фигуры, применяемой исключительно в литературном творчестве. Широкое использование метафоры свойственно различным типам французского дискурса, поэтому сегодня ее можно встретить не только в произведениях художественной литературы, но и в языке средств массовой информации, рекламе, медицине, политике или религии.

Цель исследования – анализ объектов метафоризации во французском газетном заголовке. В основу анализа положена классификация, предложенная советским и российским лингвистом, доктором филологических наук, профессором А. П. Чудиновым. Источниками примеров послужили заголовки статей французских печатных изданий Le Monde, Le Figaro, Libération и Le Parisien за период с августа 2020 по апрель 2021 года.

В соответствии с понятийными сферами-источниками моделирования метафор выделяются следующие 4 основных их типа: *антропоморфные, натуроморфные, социоморфные* и *артефактные* (А. П. Чудинов). Антропоморфные метафоры, базирующиеся на таких понятийных сферах, как «Физиология», «Анатомия», «Болезни» и «Родство», наделяют неодушевленные предметы или явления человеческими свойствами или ка-

чествами. Присутствие антропоморфных метафор в различных типах дискурса и, в частности, в языке СМИ, еще раз подтверждает, что при восприятии окружающего мира человек в значительной степени базируется на философии антропоцентризма, ведь ему проще иметь дело с объектами и явлениями, обладающими понятными ему свойствами. В результате окружающий мир с его сложными процессами предстает в виде хорошо знакомых повседневных реалий. Например: *Comment des dizaines de manifestants pro-Trump ont accédé* ***au cœur du Capitole*** ‘Как несколько десятков сторонников Трампа проникли ***в сердце Капитолия***’ (Le Monde, 07.01.2021). Человеческие органы ответственны за определенную сферу жизнедеятельности организма, т.е. функциональны. Соответственно, их использование в политических метафорах призвано подчеркнуть важную роль учреждения, должностного лица, партии и др., о котором ведется речь. В приведенном примере метафорическое использование лексемы *сердце* (называющей орган, отвечающий за жизнедеятельность человеческого организма в целом) направлено на то, чтобы показать, что манифестанты проникли в самый центр Капитолия, туда, где Конгресс США принимает важные решения, влияющие на жизнь государства в целом.

Источниками моделирования натуроморфных метафор служат такие понятийные сферы, как «Мир растений», «Мир животных» и «Явления природы». По мнению А. П. Чудинова, существование такого типа метафор объясняется тем, что человек с давних времен чувствует свою связь с окружающим его миром и обращается к нему для объяснения и концептуализации собственной жизни. Так, в отрывке: *« Sommes-nous à* ***l’aube d’un changement*** *pour le développement de l’intelligence artificielle ? »* ‘Находимся ли мы на *заре изменений*, связанных с развитием искусственного интеллекта?’ (Le Monde, 13.01.2021), – метафорический образ символизирует начало важных изменений, обусловленных бурным развитием искусственного интеллекта, робототехники и их приходом в повседневную жизнь.

Человек – социальное существо, а потому все составляющие социальной жизни непременно воздействуют на его картину мира. Таким образом, социоморфные метафоры позволяют сравнивать существующие предметы и явления с концептами социальной жизни. Строятся они на основе таких понятийных сфер, как «Война», «Преступность», «Театр», «Игра и спорт». Ср.: *Entre nucléaire et renouvelables, deux visions de* ***la lutte contre le réchauffement*** ‘Между ядерной и возобновляемыми энергиями: две точки зрения на *борьбу с глобальным потеплением*’ (Libération, 11.03.2021). В основе метафорического использования концепта «борьба» лежит онтологическая метафора, «которая позволяет говорить об абстрактных понятиях в терминах материальных объектов» (Дж. Лакофф). Так, глобальное потепление представляется автором в качестве материального объекта, с которым можно взаимодействовать (в нашем случае – с которым необходимо бороться). Вместе с тем, использованный троп указывает на интенсивность и масштабность действий, направленных на решение проблемы глобального потепления.

Любая деятельность человека не остается бесследной, а отображается в артефактах – вещах, им созданных. Существование артефактных метафор свидетельствует о нашем внутреннем желании связать себя с изобретаемыми нами предметами. Поскольку деятельность человека многопланова и разнообразна, то и количество понятийных сфер-источников для такого типа метафор тоже велико: «Дом и предметы быта», «Механизм», «Одежда и украшения», «Инструменты», «Компьютерная техника», «Транспорт», «Здания и сооружения» и т.д. Например: *Recyclage : après l'Asie, l'Afrique nouvelle* ***poubelle du monde*** *?* 'Переработка: вслед за Азией Африка – новая *мусорная корзина мира*?' (Libération, 07.10.2020). Помимо создания яркого, приковывающего внимание образа, метафорическое сравнение африканского континента с емкостью для сбора мусора имеет целью показать степень серьезности проблем загрязнения среды и антисанитарии в странах региона.

В результате проведенного исследования установлено, что наиболее частотными в заголовках французских газетных СМИ оказываются социоморфные метафоры, которые составили треть отобранных для исследования примеров (19 и 61). Далее следуют антропоморфные и натуроморфные метафоры (по 15 примеров или 25 % для каждой категории). Артефактные метафоры оказались наименее употребительными (12 примеров). Очевидно, что незначительная разница в количестве примеров использования четырех типов метафор в заголовках статей современных французских СМИ свидетельствует об их активном использовании с целью привлечения внимания читателя, оказания на него определенного воздействия.

М. Н. Романкевич

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТЗООНИМНЫХ ГЛАГОЛОВ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Отзоонимическая лексика, наряду с зоонимами и зооморфизмами, является неиссякаемым источником лингвистических изысканий в аспекте выявления структурных, семантических, стилистических и функциональных особенностей единиц данной тематической группы. Некоторые исследователи уделяют внимание словообразовательному потенциалу зоонимов, изучая семантическое развитие значения, а также активность зоонимов в создании новых лексических единиц. Отмечая высокий словообразовательный потенциал зоонимов, последние упоминают неравномерное распределение данных по-тенций: по словам Ю. Гэн и Ю. Н. Горюновой, в русском и немецком языках в количественном плане преобладают существительные и прилагательные, образованные от зоонима, на фоне более слабой представленности глаголов и наречий. Исходя из этого, продуктивная словообразовательная модель – **существительное → глагол** обладает своими особенностями, если речь заходит об отзоонимных глаголах. Идеи о слабой

продуктивности данной модели при образовании отзоонимных глаголов в немецком и русском языках Ю. Гэн и Ю. Н. Горюнова подтверждают следующими данными: обнаружено только 58 немецких и 64 русских глаголов, образованных от названий животных. Размышления о специфике отзоонимных глаголов во французском языке привели к предложенному ниже исследованию.

Анализ французских отзоонимных глаголов показал, что последние образованы от зоонимов при помощи добавления окончания *-er*, которое указывает на их принадлежность к глаголам первой группы, наиболее многочисленным во французском языке: например, *cochon* ‘свинья/поросенок’ → *cochonn**er**, zèbre* ‘зебра’ → *zèbr**er**, pigeon* ‘голубь’ → *pigeonn**er*** и др. Кажущаяся немногочисленность отзоонимных глаголов уравновешивается значительным количеством устойчивых глагольных выражений, включающих глаголы *être* ‘быть’ или *devenir* ‘стать’, типа *devenir chèvre* досл. ‘стать козой’ – ‘s’énerver, s’impatienter’ ‘нервничать, беспокоится’. При этом, данные глаголы являются вспомогательными в глагольных выражениях, описывающих состояние или качество субъекта: так, глагол *être* «sert de copule, l’attribut indiquant l’état, la fonction, la qualité du sujet» (Ларусс) ‘служит связкой, атрибутом, указывающим на состояние, функцию, качество предмета’.

Распространенность употребления зоонимов во вторичных (метафорических) значениях в качестве образных номинаций человека приводит к тому, что дериваты (прилагательные или глаголы) также используются для качественной характеристики поведения людей: например, *avachir* ‘голубь’ – *devenir mou, perdre sa forme* ‘обмякнуть, потерять форму’. Отмечаем, что значение отзоонимных глаголов несет оттенок сравнения, когда поведение, свойственное какому-либо животному, «приписывается» человеку, причем свойственность может быть реально существующей или воображаемой. Так, зооним *le cochon* ‘свинья/поросенок’ используется в переносном значении для номинации грязного человека – ‘personne très sale’; в основе переносного значения лежит сравнение внешне неопрятного человека (грязнули) и поросенка, «любовь» которого к купанию в грязи всем известна. Отсюда в значении глагола *cochonner* – ‘faire salement, grossièrement quelque chose, une action’ ‘делать грязно, грубо что-либо, какое-нибудь действие’ также отмечается манера выполнения действия – *salement, grossièrement*. Аналогичным образом можно проследить становление значения глагола *singer* досл. ‘обезьянничать’: *le singe* (перен. ‘personne laide au visage grimaçant’ досл. ‘уродливый человек с гримасничающим лицом’) → *singer* – ‘imiter quelqu’un de façon grotesque, pour le tourner en dérision’ ‘копировать кого-то гротескным образом, чтобы посмеяться над ним’.

Ожидаемые неметафорические значения отзоонимных глаголов ‘охотиться на животного’ и ‘производить потомство’ практически не зафиксированы в толковых словарях французского языка в отличие от переносных, метафорических значений: в частности, были выявлены только два прямых значения типа *fureter* (de furet ‘хорек’) – ‘chasser le lapin à l’aide d’un furet’ ‘охотиться

на кроликов с помощью хорька’; *faisander* (de faisan ‘фазан’) – ‘conserver quelque temps un gibier abattu, pour en attendrir la chair et accuser son fumet’ ‘хранить забитую дичь в течение некоторого времени, чтобы смягчить мясо и подчеркнуть его вкус’.

Глаголы с метафорическим значением ‘проявлять какие-л. особенности, характерные для животных’ используются для характеристики качеств человека и его поведения. Интересно, что среди значений данных глаголов не было выделено ни значения ‘двигаться определенным образом’, ни значения ‘источать запах’ (в отличие от русского и немецкого языков, зафиксировавших в словарях подобные ЛСВ). Вместе с тем большинство значений можно распределить по двум подгруппам.

1. ‘Оказывать эмоциональное воздействие’, например, *singer* (de singe ‘обезьяна’) – ‘imiter quelqu’un de façon grotesque, pour le tourner en dérision’ ‘копировать кого-то гротескным образом, чтобы посмеяться над ним’; *hérisser* (de hérisson ‘еж’) – ‘mettre quelqu’un de mauvaise humeur, l’irriter, l’horripiler’ ‘портить кому-то настроение, раздражать, раздражать’; *pigeonner* (de pigeon ‘голубь’) – ‘tromper quelqu’un, le rouler’ ‘обмануть кого-то, ездить на нем’; *grenouiller* (de grenouille ‘лягушка’) – ‘intriguer plus ou moins malhonnêtement auprès des uns et des autres’ ‘интриговать друг с другом более или менее нечестно’; *papillonner* (de papillon ‘бабочка’) – ‘s’intéresser de façon superficielle à une quantité de choses’ ‘проявлять поверхностный интерес к ряду вещей’ и др.

2. ‘Осуществлять какую-либо деятельность’: *cochonner* (de cochon ‘свинья/поросенок’) – ‘faire salement, grossièrement quelque chose, une action’ ‘делать грязно, грубо что-либо, какое-нибудь действие’ или ‘salir, abîmer’ ‘пачкать, портить’; *zèbrer* (de zèbre ‘зебра’) – ‘marquer une surface de lignes sinueuses, de raies, de rayures’ ‘обозначить поверхность извилистыми линиями, полосами, полосами’; *hérisser* (de hérisson ‘еж’) – 1) ‘dresser ses poils, ses plumes’ ‘топорщить шерсть, перья, волосы’, 2) ‘faire dresser les poils, les plumes, les cheveux’ ‘заставлять топорщить шерсть, перья, волосы’; 3) ‘garnir quelque chose d’objets pointus, aigus, saillants’ ‘украсить что-либо заостренными, острыми, выступающими предметами’; *papillonner* (de papillon ‘бабочка’) – ‘aller d’un objet, d’une personne à l'autre, sans s’arrêter longtemps’ ‘переходить от одного предмета, от одного человека к другому, не останавливаясь надолго’ или 2) ‘tourner autour des femmes’ ‘крутиться вокруг женщин’ и др.

Наряду с предложенными выше значениями можно упомянуть и подгруппу глаголов со значением ‘издавать звуки’: *marmotter* (de marmotte ‘сурок’) – ‘dire quelque chose entre les dents’ ‘цедить сквозь зубы’.

В заключение следует сказать, что большинство вторичных значений отзоонимных глаголов отмечены в словарях особыми стилистическими пометами: разговорное, просторечное (familier) и др. Используя отзоонимные глаголы, говорящий характеризует и образно оценивает действия человека, выражает свои чувства и отношение к нему. При этом отзоонимные глаголы в переносном значении редко употребляются для выражения положительной оценки; для них характерна отрицательная коннотация.

Н. М. Токаревич, А. Дедкова

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕЛИГИОЗНО-КУЛЬТОВЫХ ТОПОНИМОВ

Географические названия или топонимы как языковые явления тесно связанны с культурой, бытом, обычаями того или иного народа. И, таким образом, они являются неотъемлемой частью любой цивилизации.

Широкий интерес к проблеме взаимодействия языка и культуры обусловил внимание и к географическим наименованиям, которые являются особой частью ономастической лексики и представляют собой многоаспектные языковые единицы, часто свидетельствующие о межэтнических языковых контактах. *Топоним* как единица языка указывает на географический объект и является составной частью речевого отражения человеческой деятельности. Ведь именно он сохраняет архаизмы и диалектизмы, которые чаще всего относятся к языкам народов, живших на данной территории в прошлом. Роль топонимов — это не только идентификация географических объектов и явлений: топонимы выполняют различные прагматические и семантические задачи, воспроизводят опыт, культуру и традиции народа.

В лингвокультурологическом аспекте топонимы рассматриваются как языковые явления, позволяющие проследить связь языка и культуры. Именно топонимы создают особые отношения между человеком и пространством, они передают историю развития языков, историю территорий и обществ.

Значение топонима представляет сложный комплекс лингвистических и экстралингвистических сведений. Однако лингвокультурологически значимой является в основном энциклопедическая (экстралингвистическая) информация, которая стоит за географическим названием.

При наименовании географических объектов первым этапом номинации считается поиск мотивировки признака (содержательного явления), который определяет мотив выбора названия и объясняет причину возникновения топонима.

История топонимических наименований Франции многоаспектна и разнообразна.

Сначала появляются галльские названия: ***Belisama*** ‘очень светлая’, имя богини воды лежит в основе происхождения топонима *Bellême. Lugdunum, Laon, Lion en Beauce* происходят от имени бога мастерства и искусств ***Lug***. Бог теплых вод ***Borbo*** дал названия *Bourbonne-les-Bains* и *Bourbon-Lancy.*

Появление христианства в стране повлекло за собой и появление новых топонимов. Многие из них обозначали культовые здания и имели латинское происхождение.

Топонимы, в основе которых лежат слова религиозного значения, производные от латинских названий*:* ***cella*** ‘маленький монастырь’ – *La Celle, Cellieu;* ***ecclesia*** ‘церковь’ – *Églisolles;* ***cappella*** ‘часовня’ – *La Capelle, Capelle-lès-Hesdin.*

Некоторые топонимы происходят от слова ***Dieu*** ‘*Бог*’ – *Villedieu, Dieulouard, Dieuze.* Но подавляющее большинство топонимов религиозного происхождения имеет в основе имена святых. Чаще всего используются имена ***Saint-Martin****: Le Ban-Saint-Martin, La Capelle Saint-Martin, Saint-Martin-au- Bosc, Saint-Martin-Château, Saint-Martin-Choquel, Saint-Martin-Curton* т. п.: ***Germain*** *Saint-Germain-des-Prés, Saint-Germain-d’Esteuil, Saint-Germain-des-Vaux, Saint-Germain-de-Varreville, Saint-Germain-du-Bois* и т.д.; ***Maurice****: Saint-Maurice-de-Gourdans, Saint-Maurice-de-Lestapel, Saint-Maurice-de-Rémens, Saint-Maurice-des-Champs* и др.

Исключением являются наименования с именем Девы Марии – ***Vierge Marie***, например, *Croix-de-la-Vierge, Fontaine-de-la-Vierge, Fond-de-la-Vierge-Marie*, топонимы с именами святых дев намного менее многочисленные, чем с мужскими именами. Самыми распространенным является женское имя ***Sainte-Colombe***, которое мы встречаем в следующих наименованиях *Sainte-Colombe-en-Auxois, Sainte-Colombe-sur-Seine, Sainte-Colombe-la-Campagne, Sainte-Colombe-près-Vernon, Fontaine-Sainte-Colombe* и др.

Иногда в топонимических названиях слово *saint*(e) было заменено ***don*** или ***dan***, dame*: Dampierre, Dompierre, Don Martin, Dammarie, Dommartinsur-Yèvre, Dame-Marie.*

Если обратиться к феодальному периоду Франции, он характеризуется развитием укрепленных замков и монастырей, вокруг которых создаются новые населенные пункты *Chastel-Airalt>Châtellerault*, *Monasterium>Moutier, Monestier* и т.д., и многочисленными наименованиями агиографического характера, заменившими в основном предшествующие названия сначала ***dom***, ***dame****: Dompierre, Dammarie*; затем, начиная с XII в., ***saint****: Saint-Denis,* бывшее *Catulliacum; Saint-Cloud*, древнее *Nogent* и др.

Во всех католических странах существует огромное количество топонимов с приставками *сан-, сант-, санта-, сент-*, что значит святой. Так, во Франции очень большое количество названий *Сен-Жермен, Сен-Жак, Сен-Мартен*.

Самым почитаемым святым был Святой Мартин, принесший христианство на территорию Галлии. Его имя встречается в названиях 273 коммун и огромного количества деревушек. За ним идут такие святые, как Петр, Иоанн и др. Таким образом, около 5 000 французских коммун названы именами святых.

Влияние католической религии на топонимику Франции огромно. Христианство распространяется с IV по XIII в, тогда и происходит фиксация топонимов.

Слово *церковь* является общим для различения названий местности и было связано с другими терминами *Ste Mère Eglise* ‘церковь Святой Марии на латинском*’, St Laurent les Eglises dans la Vienne, Vieille-Eglise* или *Laguiole*

‘церквушка’ на провансальском языке. Региональные языки дали также множество наименований: в Бретани ‘церквушка’, *Dunkerque – Kerque* на среднеголландском ‘церковь’, *Kirchberg, Criquetot l'Esneval en Seine-Martime.*

Исследование топонимов имеет большое значение не только для истории, культурологии, географии, но и для языкознания, ведь анализируя семантический аспект образования топонимов, исследователи могут понять, что было важным для человека во времена образования того или иного топонима, как менялись топонимы под влиянием исторических событий и таким образом открыть еще одну частичку языковой картины мира. Проанализировав характерные особенности образования французских топонимов, мы считаем, что в перспективе полученные результаты исследования могут быть полезными филологам, географам и представителям правительства для образования новых топонимов или переименования старых.

Круглый стол
«ВОСТОКОВЕДЕНИЕ В БЕЛОРУССКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

Л. С. Ефремова

ПРОБЛЕМЫ И ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА РУССКОЯЗЫЧНЫМ СТУДЕНТАМ

Иностранный язык всегда рекомендуют изучать с носителем языка, однако это не всегда доступно даже студентам языковых вузов, особенно в текущих условиях пандемии и закрытых границ. Грамотный специалист, даже не носитель, способен обучить студентов до уровня, необходимого для коммуникации на этом языке. К тому же, с русскоязычным и преподавателями русскоязычным же студентам более комфортно общаться, и те всегда могут помочь понять принципы иностранного языка через призму родного. Если рассматривать корейский язык, преподаватели-носители не всегда выбирают подходящие белорусским студентам методы, и последние часто стесняются говорить с преподавателями о том, что им некомфортно или непонятно.

Среди целей обучения корейскому языку, кроме основных и очевидных вроде развития коммуникативных навыков, также выделяют формирование навыков мышления на языке, ознакомление с культурой и традициями. На разных этапах изучения появляются все новые цели, чем глубже студент владеет корейским, тем более сложные и развитые у него цели. Обычно к концу обучения от студента ожидают владения вторым иностранным языком на уровне B2. В системе уровней владения корейским языком этому соответствует 3–4 гып (всего их 6), или 중급 (чунгып, средний уровень).

Главной чертой современного обучения корейскому языку как в Корее, так и за ее пределами, является использование методов гуманистической педагогики. Основным компонентом обучения является серия коротких «циклов», каждый из которых начинается с введения нового материала и заканчивается, когда этот материал используется для общения. Такой метод обучения направлен на усвоение небольшого количества материала – начиная с произношения и заканчивая построением предложений с новой лексикой и грамматикой и использованием их в речевых ситуациях. Обычно в МГЛУ с темпом «два занятия по ПУПР и одно по грамматике» на изучение одной темы и ее закрепление уходит 1–2 недели. В Корее в университете Соган, например, предпочитают вести вместе грамматику и практику речи, поскольку так студентам сразу понятно, в каких ситуациях и как ее использовать. Каждые 4 темы преподаватели выделяют отдельное занятие на повторение и закрепление, дают студентам больше ситуаций и вопросов для обсуждения, объясняют нюансы корейской грамматики.

Вся коммуникация, даже для начальных уровней, ведется на корейском языке с добавлением английских слов, если студентам что-то непонятно. В таком подходе есть как плюсы, так и минусы, но нам кажется, что он максимально эффективен, особенно когда русскоязычный преподаватель как можно скорее переходит на корейский язык со студентами. Последние получают возможность более полного погружения в языковую среду, при этом они всегда могут уточнить у преподавателя непонятные для них моменты, что с носителями языка осуществить сложнее. Поначалу студентам, которые изучают корейский язык только второй семестр, может быть сложно влиться в темп занятия, но со временем они приспосабливаются к темпу речи преподавателя и понимают большую часть того, что им говорят. Таким образом, можно сказать, что использование русскоязычными преподавателями корейского языка на занятиях даже при объяснении новых тем вполне эффективно и позитивно влияет на навыки аудирования студентов.

Корейский – агглютинативный (агглютинирующий) язык, производные слова и грамматические формы образуются путем последовательного присоединения к неизменяемым корню или основе грамматически однозначных аффиксов, не претерпевающих каких-либо существенных изменений. Само собой, он многим отличается о русского языка, но нам кажется, эти различия скорее помогают студентам лучше запоминать правила языка, когда преподаватели сравнивают их с особенностями русского. Тем не менее, можно выделить несколько основных трудностей, которые испытывает большинство студентов при изучении корейского языка.

На всех уровнях языка студентов ожидают сложности, которые зачастую бывает тяжело преодолеть. Из фонетических можно назвать произношение звуков, которые в русском языке мы не различаем (простой, аспирированный, шумный геминат, например, ㅂ [p], ㅍ [p^h], ㅃ [$\underset{\cdot\cdot}{p}$] или переднеязычный ㄴ [n] и заднеязычный ㅇ[ŋ]). Из грамматических и синтаксических – порядок слов SOV в предложении, постановка послелогов вместо предлогов в русском, трудности в использовании окончаний *에* и *에서* (направление и место действия), *이/가* (для подлежащего) и *을/를* (для дополнения) после существительных, различение синонимичных или похожих по смыслу конструкций (*을 것이다*; *겠*; *을래*; *을게* и проч. – все означают будущее время). На начальных этапах изучения языка студенты путают похожие по звучанию слова (*대사관* [тэсагван] ‘посольство’, *도서관* [тосогван] ‘библиотека’), а также медленно запоминают слова китайского происхождения, которые составляют 60–70 % всей лексики языка. Лексические трудности с довольно эффективно убираются следующим способом: достаточно начать с самого раннего этапа объяснять студентам значения простых китайских корней. В дальнейшем благодаря этому им будет легче запоминать новые слова и понимать примерные значения незнакомых. Фонетические трудности необходимо преодолевать, прослушивая и повторяя после спикеров и вместе с ними записи текстов и диалогов.

Также в обучении корейскому преподаватели стараются использовать не только тексты и аудио из учебников, но и сторонние материалы – разговорные видео на Youtube, музыку и фильмы.

Очень важно для преподавателей вовремя заметить, когда студенту или студентке тяжело осилить тот или иной концепт в языке, чем скорее преподаватели объяснят студентам их ошибки, тем меньше вероятность, что эти ошибки закрепятся в их речи. Однако часто, к сожалению, из-за невнимательности студентов или по иной причине, несмотря на усилия преподавателей, эти трудности и ошибки все-таки остаются в речи. Обычно ошибки совершают в устной речи, что указывает на важность речевой практики студентов на всех курсах.

Словарный запас, безусловно, является одним из наиболее важных аспектов в обучении языку. Однако главное – уметь правильно распоряжаться этим словарным запасом. Поэтому изучение лексики в контексте, будь то речевая ситуация, слововсочетание, диалог или небольшой текст, является более эффективным, чем простое заучивание списка слов без практики и без понимания.

Также распространенной ошибкой у студентов можно назвать попытки строить корейские предложения, переводя русские. Этой ошибки можно попробовать избежать, периодически «отвязывая» студентов от русского языка в обучении, например, чаще давать им сравнения с английским языком вместо русского, чтобы они абстрагировались от русского языка.

При преподавании иностранного языка с трудностями сталкиваются как студенты, так и преподаватели. Несмотря на это, нельзя сказать, что хорошо выучить второй иностранный язык – это нереальная задача. Мотивация студентов, готовность преподавателей помочь и объяснить, создать для студентов условия, благоприятные для развития коммуникативных навыков, являются главными составляющими успешного обучения языку.

А. И. Храмцова

К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ ГЛАГОЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ В КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ
(в сопоставлении с русским языком)

К способам глагольного действия обычно относят семантико-словообразовательные группировки глаголов, указывающие на особенности протекания действия (Aktionsart), а категорию вида часто описывают как систему противопоставленных друг другу форм глагола, обозначающих незавершенные и завершенные действия (имперфективные и перфективные глаголы) (Aspekte). Если категория вида в русском языке на данный момент всесторонне изучена и имеет довольно четкие рамки, то объем и содержание способов глагольного действия остаются предметом споров из-за неоднородности значений характера протекания действия.

Способам глагольного действия, под которыми понимают семантико-словообразовательные разряды глаголов, которые объединяются на основе формально выраженных изменений значений мотивирующих глаголов, посвящены работы многих исследователей. По общему мнению, со способами глагольного действия наиболее тесно связаны такие категории, как «предельность/непредельность», «переходность/непереходность» и «возвратность/невозвратность». Отличительной особенностью русского (и вообще славянского) глагола считают многообразие значений способов глагольного действия.

В целом в русском языке исследователи выделяют четырнадцать основных способов глагольного действия, некоторые из них разделены на виды и подвиды: начинательный (инхоативный и ингрессивный), делимитативный, пердуративный, финитивный, кумулятивный, сатуративный, интенсивно-результативный (достигательный, чрезмерно-длительный (в его составе выделены финально-отрицательный или иронически-результативный), эволютивный), однократный, смягчительный, многократный, прерывисто-смягчительный, дистрибутивный, взаимно-многократный и сопроводительный (классификация Н. А. Снигир).

В корейском языке исследования, посвященные виду и аспектуальности, которые тесно связаны со способами глагольного действия, появились относительно недавно. Изначально некоторые русскоязычные ученые вовсе не выделяли в корейском языке вид как отдельную категорию, а относили глаголы с определенным характером протекания процесса к способам глагольного действия. Так, А. А. Холодович выделил категорию конкретной длительности, которая находит выражение в следующих конструкциях: -고 있다 *-ко итта,* -아/어 있다 *-а/о итта*, -아/어 오다 *-а/о ода*, -아/어 가다 *-а/о када* и категорию завершенного действия, представленную конструкциями -아/어 버리다 *-а/о порида,* -아/어내다 *-а/о нэда,* -아/어(고) 나다 *-а/о(ко) нада,* -아/어 놓다 *-а/о нотха,* -아/어 두다 *-а/о туда,* -아/어 가지다 *-а/о качжида.* В последующих исследованиях данные аналитические конструкции были отнесены к категории длительного и завершенного вида. Современные ученые выделяют три вида в корейском языке: длительный, завершенный и многократный вид. Способы глагольного действия во многом пересекаются с данными конструкциями, при этом имеют свои дополнительные значения. Так, Ю. Н. Мазур наряду с видовыми формами выделил в корейском языке аспектуальные формы **длительности** (действие, начатое в прошлом; действие направленное в будущее, развивающееся (прогрессивное); длящееся действие (статальное)), **результативности** с дополнительным значением (утраты, лишения; высвобождения, отдачи, направленности на поверхность; извлечения, выявления, удаления; совершения впрок; возникновения, выхода; выступления, почина; направленности внутрь; присвоения или совершения негативного действия; доведения до конца; негативности результата; приобретения), **интенсивности**, **целенаправленности** (в интересах первого или другого лица, в инте-

ресах вышестоящего лица), **испытательности** и **самопроизвольности** действия. На данный момент это наиболее полная система способов глагольного действия, однако единой системы пока не существует.

Корейские ученые Ко Ёнггын (고영근) и Ку Бонгван (구본관) в своем пособии по теоретической грамматике корейского языка не отрицают наличия вида, выделяя завершенный (완료상) и незавершенный вид (미완료상), который в свою очередь подразделяется на длительный вид (진행상) и вид развивающегося действия (예정상). Авторы также указывают на наличие аспектуальных форм (동작류), которые во многом совпадают с видовыми. Так, к аспектуальным формам законченности действия авторы относят аналитические формы со значением удаления (제거성 완료), преодоления (극복성 완료), изменения (변화성 완료). Наличие форм со значением начинательности действия авторы ставят под сомнение. Длительность действия представлена формами со значением приближения (접근성 진행) и повторяющегося действия (반복성 진행). Авторы также отмечают, что вопрос категории вида и аспектуальных форм оставляет много вопросов, касающихся отнесения той или иной конструкции к какому-либо грамматическому виду или аспектуальному классу, подклассу, способу действия.

Таким образом, в связи с тем, что в корейском языке не до конца изучен вопрос разграничения способов глагольного действия, возникают определенные трудности в сопоставлении групп глаголов в русском и корейском языке. Однако можно отметить, что несмотря на существенные различия, в разноструктурных русском и корейском языках представлены понятия, соотносящиеся с различными способами действия, например, длительности, завершенности действия и под.

Круглый стол
«САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ»

Т. Н. Барановская

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Развитие современного общества происходит на фоне глобальных процессов, которые являются причиной появления новых требований к любой сфере деятельности, в том числе и к высшему образованию.

В 2020 г. вузы во всем мире столкнулись с проблемой адаптации в условиях пандемии, был введен ряд ограничений, направленных на попытку стабилизации неблагоприятной эпидемиологической обстановки. В вузах многих стран, в том числе Беларуси, с этой целью был введен режим дистанционного обучения (ДО). Переход на обучение online весной 2020 г. стал новым и неожиданным как для обучающихся, так и для педагогов.

В последнее время появился ряд исследований, направленных на психологическую адаптацию обучающихся к режиму ДО в период вынужденной изоляции. Данный вопрос освещается в работах Безенковой Т. А., Судакова Д. В., Якушевой Н. В. и др. Целью исследования данные авторы ставят изучение проблемы адаптации студентов вуза в условиях online-обучения с применением дистанционных образовательных технологий.

Мы поставили задачу провести подобное исследование в виде опроса и изучить некоторые аспекты психологической адаптации студентов вуза к дистанционному процессу обучения во время пандемии. Был проведен опрос среди студентов 3 курса факультета романских языков МГЛУ.

В начале данного исследования определяли личностную (ЛТ) тревожность испытуемых. Затем провели сравнительный анализ уровня ЛТ в весеннем семестре 2020 г. во время «первой волны» и весеннем семестре 2021 г., в период «второй волны». Результаты представлены в таблице 1, где выявленная тревожность подразделяется на низкую тревожность (НТ), среднюю тревожность (СТ) и высокую тревожность (ВТ).

Таблица 1

Изучение уровня тревожности у студентов в условиях пандемии

Личностная тревожность	Весенний семестр 2020, %	Весенний семестр 2021, %
НТ (низкая тревожность)	12	36
СТ (средняя тревожность)	32	30
ВТ (высокая тревожность)	56	34

С введением периода ДО в 2020 г. у испытуемых был существенно повышен уровень СТ и ВТ. Однако в 2021 г. уровень НТ повысился, в то время как уровень СТ и ВТ стал ниже. Обращает на себя внимание, тот факт, что во время «второй волны» весной 2021 г. студенты были менее подвержены различным уровням тревожности, что является одним из признаков психологической адаптации.

Следующим этапом опроса стало определение основных причин тревожности. Всем респондентам предлагалось выбрать до трех основных страхов. Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Определение основных причин тревожности в условиях пандемии

Причина тревожности	Весенний семестр 2020, %	Весенний семестр 2021, %
Страх заболеть COVID-19	60	24
Страх неизвестности	52	40
Страх за своих близких	76	70
Страх не получить должного образования	12	32
Страх не овладеть практическими навыками	16	36

В весеннем семестре 2020 г. подавляющее большинство респондентов боялись заболеть новой коронавирусной инфекцией, их пугал страх неизвестности и опасения за своих близких. Однако уже в весеннем семестре 2021 г. на первое место стали выходить опасения, касающиеся учебного процесса. В то же время, страх за своих близких оставался практически на одном и том же уровне.

Полученные данные и их анализ могут говорить о формировании механизмов психологической адаптации у студентов – на смену ситуативным страхам пришли страхи будущего, касающиеся освоения их выбранной профессии и дальнейшей работы.

Следующим этапом исследования стало выявление возможных признаков депрессии среди испытуемых в весеннем семестре 2020 г. и в весеннем семестре 2021 года.

Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Выявление и изучение депрессивных состояний
у студентов в условиях пандемии

Депрессивное состояние	Весенний семестр 2020, %	Весенний семестр 2021, %
БД (без депрессии)	42	59
ЛД (легкая депрессия)	56	40
ИДС (истинно депрессивное состояние)	2	1

На фоне «первой волны» COVID-19 количество студентов с признаками легкой депрессии составило 56 %, с признаками ИДС – 2 %. 42 % опрошенных не испытывали каких-либо депрессивных состояний.

В середине весеннего семестра 2021 года во время второй волны коронавирусной инфекции количество обучающихся с признаками легкой депрессии снизилось и составило 40 %, с признаками истинно депрессивных состояний составило 1 %. Соответственно наблюдалось увеличение числа испытуемых без каких-либо депрессивных состояний.

На вопрос о предпочтительной форме проведения занятий были получены следующие данные:

Таблица 4

Оптимальная форма проведения занятий в условиях пандемии

Форма проведения занятий	%
Проведение занятий онлайн	72
Проведение аудиторных занятий	12
Комбированный вариант (онлайн+аудиторные на одном занятии)	6
Равномерное распределение аудиторных занятий и онлайн в течение недели (50х50 %)	10

Большинство респондентов выбрали обучение в режиме онлайн как оптимальную форму проведения занятий в условиях пандемии.

Необходимо отметить, что осуществление образовательного процесса в режиме ДО в период пандемии дало возможность накопить новый опыт и оценить все преимущества и недостатки данной формы обучения. Сравнительный анализ полученных нами данных с данными наших российских коллег дает право утверждать, что имеются общие тенденции адаптации студентов к образовательному процессу в режиме ДО. Одновременно необходимо подчеркнуть необходимость проведения дальнейших исследований в данном направлении. Поиск способов решения проблемы психологической адаптации остается актуальным вопросом, необходимо подумать о формах организации работы со студентами со стороны кураторов, специалистов кафедры психологии, кафедры информатики с целью комплексной подготовки студентов к обучению как в режиме ДО так и во время проведения аудиторных занятий с элементами включения ДО в процесс обучения.

А. В. Боброва

СОВЕТЫ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННОГО РЕСУРСА UTBILDNINGSRADIO ДЛЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Интернет как одна из форм интерактивной деятельности позволяет активно развивать умения во всех видах речевой деятельности и перейти от

организации самостоятельной работы репродуктивного типа к продуктивному. Его использование предполагает увеличение творческой активности и индивидуализации обучения.

Основываясь на нашем многолетнем опыте преподавания шведского языка, мы весьма положительно оцениваем такой электронный ресурс, как *Шведское учебное радио* (Utbildningsradio AB), который предоставляет преподавателям и обучающимся бесплатный доступ к образовательным программам на шведском языке.

Основными целями деятельности Utbildningsradio являются стимуляция интереса к познанию мира во всем его многообразии, повышение мотивации к обучению, создание ситуаций ага-переживания, описание событий в контексте, развлечение, обучение фоновым знаниям.

Достоинства данного ресурса, по нашему мнению, в следующем: доступность, разнообразие тематического контента, актуальность, наличие рекомендаций для преподавателя и готовых учебных заданий, наличие программ для изучающих шведский как иностранный язык, разные уровни, разработка материала в сотрудничестве с преподавателями, субтитры, сопровождение сурдопереводчика, программы на более чем 50 языках, наличие подкастов.

При работе с учебным контентом данного ресурса можно применять универсальный метод работы с аудио- или видео, который включает в себя несколько этапов:

- этап предварительного понимания (например, объяснение краткого содержания программы);
- этап понимания понятий (например, объяснение значения некоторых слов и выражений, встречающихся в программе);
- этап беседы по просмотренной программе (например, вопросы для общей дискуссии);
- этап систематизации знаний (например, выполнение практических заданий с использованием электронных ресурсов);
- этап дальнейшей внеаудиторной работы (например, выполнение заданий для углубленного изучения темы).

Учебный материал электронного ресурса www.urplay.se также возможно с успехом применять для работы с лексикой как в рамках аудиторных занятий, так и вне учебного помещения. Вариации заданий для работы над расширением лексического запаса многообразны, поэтому остановимся на одном виде работы, имеющим несколько достоинств. Данный вид задания сочетает в себе как индивидуальную внеаудиторную работу, так и очную работу в группах.

1 этап (самостоятельная работа):

- Студенты просматривают программу и выбирают 10–15 новых/полезных слов или фраз по тематике программы.

- Студенты составляют список этих слов.
- Используя словарь, студенты находят значение, грамматические парадигмы этих слов и примеры их употребления в контексте.
- Студенты придумывают собственные предложения с этими словами.

2 этап (работа в аудитории):

- Студенты объединяются в подгруппы по 3–5 человек.
- Каждый студент в подгруппе представляет 4 слова/фразы из своего списка.
- Вся подгруппа выбирает 4 слова/фразы (желательно по одному из каждого списка) для представления этих слов в общей группе.

3 этап (в аудитории):

- Каждая подгруппа готовит представление своих слов/фраз (значение, грамматическая парадигма, примеры употребления).
- Каждая подгруппа представляет слова всей группе с помощью доски, проектора, платформы и других доступных средств.
- Обсуждение возможных вопросов студентов.

Исходя из всего вышеизложенного, считаем возможным интегрирование данного ресурса в материал для аудиторной и самостоятельной работы студентов по учебным дисциплинам «Практика устной и письменной речи второго иностранного языка (шведский)» и «Практика по культуре речевого общения второго иностранного языка (шведский)». Думаем, что его внедрение будет способствовать обогащению и разнообразию учебного содержания вышеупомянутых дисциплин.

А. Э. Богданович

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Современный образовательный процесс направлен на формирование активной, творческой личности, способной не только принимать важные решения, но и качественно преобразовывать окружающие реалии. В связи с этим вопрос эффективности самостоятельной работы студентов представлен особенно остро. В процессе внеаудиторной работы осуществляется формирование индивидуальных стратегий работы с материалом, повышаются мотивация и языковая компетенция. Оптимизация самостоятельной работы студентов с использованием современных возможностей – мультимедийных технологий – не только способствует реализации творческого потенциала индивида, но и позволит интенсифицировать учебный процесс, оптимально распределяя временные ресурсы как преподавателей, так и студентов.

Под *мультимедийными технологиями* понимается совокупность современных компьютерных средств, включающих в себя несколько информа-

ционных сред: видео, текст, звук, анимацию, графики, фото. Благодаря высокой степени наглядности информации значительно облегчается восприятие материала. В книге «Принятие решения в неопределенности: правила и предубеждения» Нобелевский лауреат Д. Канеман приводит термин *эвристика наглядности*, согласно которому «суждение обладает свойством смещения в сторону более наглядной информации». Уместно также упомянуть выражение: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать», которое как нельзя лучше характеризует суть наглядной презентации материала.

Помимо наглядности, мультимедийные технологии предоставляют уникальную возможность максимально приблизить условия изучения иностранного языка к реальным, ускоряя процесс овладения новым иноязычным средством общения. Интерактивный характер обучающих программ позволяет студенту самостоятельно регулировать процесс изучения иностранного языка. Получение быстрой обратной связи в режиме специально разработанных тестовых заданий обеспечивает надежный и эффективный контроль знаний студентов.

Неоспоримым достоинством мультимедийных технологий является и их универсальность, то есть изучение различных аспектов языка (грамматики, фонетики, практики устной и письменной речи). Наличие как визуальной, так и звуковой информации ускоряет усвоение учебного материала. То же самое справедливо и в отношении вербальных стимулов, сопровождающихся наглядными материалами. Комбинации нескольких видов предъявления материала (звуковой, визуальной, текстовой) способствуют формированию ассоциативного ряда в процессе изучения лексики иностранного языка, а также позволяют совершенствовать навыки чтения и понимания разговорной речи.

Изучение иностранного языка немыслимо без знания культуры его страны. С помощью мультимедийных технологий студент может осуществить «виртуальное путешествие» в страну изучаемого языка, углубить знания о ее традициях и обычаях, ознакомиться со всем многообразием культурного наследия. Работа с аутентичными материалами повышает мотивацию изучения иностранного языка. Появляется возможность создать множество коммуникативных ситуаций, направленных на интенсивное развитие ситуативной речи, употребление которой зачастую вызывает большое количество затруднений.

Целесообразно заметить, что мультимедийные технологии являются неотъемлемой частью современного информационного пространства. Средства массовой информации представлены преимущественно в аудиовизуальном и текстовом форматах; появляются новые возможности креативного и мобильного ведения занятий как в аудиторном, так и внеаудиторном форматах (интерактивные доски, многочисленные приложения самообразования на смартфонах, автоматизированные системы контроля тестовых заданий и т.д). Совершенствование знаний и «живая» практика иностранного

языка сегодня представляются очень доступными благодаря специальным языковым платформам, целенаправленно созданным для интенсивного общения на иностранных языках. Обилие социальных сетей также помогает «влиться» в непринужденное общение, а просмотр видеоматериалов отлично тренирует фонематический слух.

Мультимедийные технологии прочно вошли в современный образовательный процесс. Например, широкое использование презентаций при различных видах занятий: лекций, практических занятий, в том числе и при самостоятельной работе. Дистанционная форма образования сочетает в себе все преимущества мультимедийных технологий, оставляя за собой большое пространство для интенсивного и креативного изучения иностранного языка, позволяя реализовать индивидуально – личностный подход к обучению. Наблюдается положительный эффект и при проведении рефлексии в условиях использования мультимедийных средств. Приобретение навыков работы с современными технологиями положительно сказывается на личности обучаемого, помогая ему быстрее адаптироваться к постоянно меняющимся социальным реалиям, что послужит необходимым условием для успешной дальнейшей реализации своей профессиональной деятельности.

Между тем важно отметить, что мультимедийные технологии должны отвечать общедидактическим и методическим требованиям, от которых зависит эффективность, а также прочность усвоения и восприятия учебного материала. Важными факторами являются дозированный характер использования мультимедийных средств, а также качественный отбор самого материала.

Таким образом, оптимальное использование мультимедийных технологий в образовательном процессе позволит повысить эффективность восприятия и качество усвоения учебного материала, а также выступит в качестве надежного средства осуществления контроля знаний.

Д. С. Воропай, А. О. Жукова

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН – ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

В условиях пандемии и последующего закрытия образовательных учреждений на карантин учебные занятия в аудиториях сменились онлайн-обучением, где для доступа к занятию необходимо только войти в виртуальный класс или присоединиться к онлайн-конференции. Такой формат обучения заставил не только пересмотреть программы, рассчитанные на аудиторные занятия, но и задуматься о новых средствах организации самостоятельной работы студентов, которая составляет с каждым годом все больший процент от общего количества часов той или иной дисциплины.

Одним из средств организации самостоятельной работы студентов в условиях онлайн-обучения может стать проектная деятельность. Доказано, что проекты могут помочь студентам развивать такие навыки, как сотрудничество, критическое мышление и творчество. Это также дает студентам свободу действий в выборе материала, его структурировании, подборе примеров и т.п., что в конечном итоге позволяет преподавателю более достоверно оценить их навыки и способности. При обучении онлайн, когда каждый отдельный студент занимается всем индивидуально и «общается» с другими только в чатах или на видеоконференции, проектная деятельность способствует общению и обмену знаниями.

Анализ и обобщение различных подходов к структурированию проектной деятельности позволяет выделить в ней следующие э т а п ы:

1. Подготовительный: создание творческой атмосферы в коллективе, нацеливание участников на поиск и выявление конкретной, отвечающей их интересам проблемы, выдвижение гипотез по ее решению. В условиях онлайн-обучения этот этап может осуществляться в Google classroom посредством предоставления тем для изучения и их обсуждение на платформах Zoom, Skype, Google Meet, Microsoft Teams и т.п.

2. Организационный: планирование деятельности, выбор методов работы, определение источников информации и т.д. с помощью сервисов Mindmeister, Google Документы и т.п.

3. Деятельностный: работа над проектом, промежуточный контроль деятельности участников, консультация с преподавателем, подготовка к защите проекта посредством виртуального общения в мессенджерах (Viber, Telegram, WhatsUp, VK) и на платформах Zoom, Skype, Google Meet, Microsoft Teams и т.п.

4. Презентативно-оценочный: представление результатов и защита проекта с помощью сервисов Google Документы, Google презентации, Padlet, Scrumblr, Linoit и др., а также анализ и оценка результатов и проделанной работы, выявление успехов и неудач, обсуждение перспектив и тем новых проектов с помощью платформ Zoom, Skype, Google Meet, Microsoft Teams и т.п.

При интеграции существующей структуры проектной технологии в онлайн-обучение преподавателю следует принимать во внимание некоторые к л ю ч е в ы е ф а к т о р ы:

- правильное формирование группы для наилучшей совместной работы учащихся. В идеале в группу должны входить студенты с разными стилями обучения. Следует не допускать участия друзей в одной группе, чтобы обучающиеся овладели навыками командной работы в реальной жизни;
- включение проверки цели: поскольку взаимодействие в аудитории недоступно, становится чрезвычайно важным разработать способы проверки целей, чтобы убедиться, что студенты движутся в направлении ответа на главный вопрос;

• студенты не должны быть просто потребителями информации, доступной в Интернете, они должны быть ее производителями;

• проект не должен обгонять учебный план.

Оценивание такого проекта ведется по определенным п о к а з а т е л я м, понимание которых способствует его эффективной реализации:

• командная работа: в реальном мире студентам приходится работать в командах, поэтому это становится самой важной целью обучения, когда дело доходит до проектной деятельности. Теперь то, насколько хорошо ученик общался с членами команды посредством звонков/встреч онлайн, определяет их навыки совместной работы.

• ответ на главный вопрос: преподаватель должен увидеть, в какой степени проект отвечает на главный вопрос. Обычно это самый сложный показатель для оценки. С помощью форм обратной связи главный вопрос может быть уточнен.

• реализация проекта: преподаватель должен уделять внимание способности студентов преодолевать трудности с минимальным руководством. Кроме того, дополнительные баллы следует присуждать студентам, которые во время своей проектной деятельности изучили новые онлайн-инструменты.

Таким образом, использование проектной деятельности для внеаудиторной самостоятельной работы студентов позволяет учащимся демонстрировать свой творческий потенциал и креативные способности, которые они в силу каких-то причин не смогли бы проявить в рамках аудиторных занятий. Такая деятельность также позволяет оценить умения обучающихся самостоятельно конструировать свои знания в процессе решения практических задач и проблем. Кроме того, данный вид работы может выполняться в индивидуальном порядке или группой обучающихся. Проектная деятельность легко встраивается в онлайн-обучение, так как существует множество онлайн-ресурсов, способствующих эффективному выполнению такого рода задания. Все перечисленные факты говорят в пользу проектной деятельности как эффективной формы оптимизации внеаудиторной работы студентов.

С. Л. Гриц

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ – НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Внеаудиторная деятельность по иностранному языку является очень важной составляющей образовательно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении. Современный процесс образования все больше фокусируется на изменении характера взаимодействия преподавателя и студента; формировании способностей искать, оценивать, отбирать, анализировать

и структурировать информацию; увеличении доли исследовательской работы студентов; творческом использовании знаний на практике, в сферах будущей профессиональной деятельности.

Одной из форм образования, удовлетворяющей вышеуказанным требованиям, является *дистанционное обучение*, под которым понимают взаимодействие преподавателя и студента между собой на расстоянии, включающее различные компоненты учебного процесса (цели, задачи, содержание, формы, методы, средства обучения) и реализуемое использованием информационно-коммуникационных технологий.

По мнению Л. Г. Мартыненко одним из основных факторов, повышающих эффективность самостоятельной работы в процессе ее организации, является ориентация на *познавательную* (когнитивную) *деятельность* студента, предоставление ему дополнительных материалов, пробуждение в нем живого интереса и мотивации и, соответственно, разработку заданий, имеющих творческую направленность. Именно при дистанционном обучении возрастает значимость познавательной самостоятельности студентов. Данное интегративное качество личности характеризуется внутренней потребностью человека в знаниях, умением их приобретать из различных источников и творчески использовать в своей деятельности.

Познавательная самостоятельность имеет сложную структуру и рассматривается на уровне внутренних и внешних проявлений, включающих в себя следующие к о м п о н е н т ы:

1. Содержательно-операционный компонент указывает на владение студентами фундаментальными знаниями, методами, приемами когнитивной деятельности.

2. Мотивационный компонент определяет интерес к процессу познания, стремление к постоянной умственной деятельности.

3. Волевой компонент указывает на такие качества личности, как целеустремленность, решительность, упорство, настойчивость, что обеспечивает непрерывный процесс познавательной самостоятельности студентов.

А самым высоким уровнем когнитивной деятельности является творческая самостоятельность, при которой студенты имеют более широкий и углубленный круг опорных знаний по предмету и могут самостоятельно анализировать, находить подходы к решению задач.

Самостоятельное овладение учебным материалом является неотъемлемой составляющей дистанционного обучения как формы образования, которая базируется на использовании широкого спектра как традиционных, так и инновационных технологий. На современном этапе преподаватели высших учебных заведений совместно со студентами активно работают с электронной почтой, используют удаленный доступ к информационным базам данных и образовательным ресурсам сети Интернет.

Эффективным средством развития содержательно-операционной составляющей познавательной самостоятельности является *контролируемая самостоятельная работа* студентов, состоящая из дифференцированных и многоуровневых заданий по овладению и закреплению изучаемого материала. В основу дистанционного обучения должна быть положена определенная система передачи знаний, источниками которой являются информационные ресурсы сети. Безусловно, система контроля за усвоением материала и способами познавательной деятельности должна носить систематический характер, строиться на основе обратной связи, которая осуществляется в виде контрольного тестирования, семинаров, дискуссий, проектов.

Таким образом, эффективно организованная самостоятельная внеаудиторная работа студентов при дистанционном обучении иностранному языку возможна при соблюдении следующих у с л о в и й: пробуждение потребности студентов к самостоятельной работе, развитие познавательной самостоятельности студентов, систематичность и планомерность, учет индивидуальных и групповых особенностей студентов, индивидуализация заданий их самостоятельной работы, творческий характер работы, организация действенной помощи, сочетание контроля с самоконтролем за самостоятельной работой.

Т. М. Гутник

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ EDPUZZLE КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (английский)

В связи с тем, что основной задачей любого высшего учебного заведения является формирование творческой личности специалиста, который обладает способностями к самообразованию, саморазвитию и инновационной деятельности, особое внимание необходимо уделять организации самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа студентов формирует такую модель образования, в центре которой стоит процесс приобретения знаний самими обучающимися.

Основной задачей самостоятельной работы является формирование у обучающихся профессиональных компетенций и чувства ответственности, развитие самостоятельного и нестандартного мышления. Самостоятельная работа призвана научить студентов самостоятельно применять накопленные знания и опыт, управлять процессом самообразования, а также организовывать собственную деятельность.

В настоящее время в образовательном процессе происходят серьезные изменения и в немалой степени благодаря информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ), с помощью которых разрабатываются современные средства обучения и образовательные ресурсы.

Появление ИКТ, с одной стороны, во многом облегчает самостоятельную деятельность студентов, а с другой – способствует увеличению ее масштабов и объема.

ИКТ позволяют организовать эффективное обучение в рамках широкого спектра возможностей, предоставляемых не только традиционными материалами, но и множеством образовательных, а также образовательно-развлекательных ресурсов, доступных в сети Интернет. Благодаря использованию ИКТ задания в рамках курса самостоятельной работы ставят перед студентами определенные обязательные задачи, но в то же время оставляют достаточно свободы для проявления инициативы и достижения собственных целей.

Одним из вариантов применения ИКТ в рамках самостоятельной работы студентов является использование онлайн-платформ, которые в последнее время стремительно набирают популярность не только среди преподавателей, но и среди студентов. Основными причинами этого являются, прежде всего, их многофункциональность, доступность, а также удобство и простота использования.

В настоящем исследовании мы предлагаем ознакомиться с онлайн-платформой Edpuzzle как одним из возможных способов организации самостоятельной работы студентов. Данная платформа представляет собой бесплатный онлайн-сервис для создания интерактивных видеороликов с аудио и текстовыми заметками, вопросами и заданиями к ним.

Для того чтобы получить доступ к данному ресурсу потребуется лишь регистрация на сайте. После этого пользователь (в качестве которого может выступать и преподаватель, и сами студенты) может приступать к разработке интерактивного материала.

При работе с Edpuzzle есть возможность как загрузить любой видеофайл со своего собственного ПК, так и воспользоваться уже имеющимися на сайте видеоматериалами. Следует отметить, что Edpuzzle интегрирован с такими крупными сервисами, как YouTube, TED Talks и National Geographic, что значительно облегчает поиск подходящего видеофайла. Более того, пользуясь Edpuzzle, у преподавателя есть возможность воспользоваться видеофрагментами с уже готовыми интерактивными заданиями к ним, т.к. на сайте есть целая библиотека видеоматериалов, которые поделены на определенные категории в зависимости от тематики, уровня сложности материала и даже возраста учащихся. Кроме того, пользователи могут предоставлять свободный доступ к своим видеофайлам, загруженным на сервис, а значит, преподаватели кафедры, например, могут легко обмениваться своими разработками.

Что касается самих интерактивных заданий, то сервис Edpuzzle позволяет создавать лишь два их вида: вопросы со множественным выбором (multiple choice) (причем правильных ответов можно выбрать несколько)

и вопросы открытого типа (open-ended questions). Однако даже с таким, на первый взгляд, небольшим выбором преподаватель может попросить студентов отметить утверждения как верные/неверные, выбрать правильный из имеющихся ответов на вопрос, дать развернутый ответ на вопрос, заполнить недостающие пропуски в предложениях (на основе услышанного) или, например, выразить свое мнение по поводу увиденного/услышанного. Отличительной чертой сервиса Edpuzzle является возможность «накладывать» интерактивные задания на сам видеоролик. Таким образом, студентам будут предлагаться к выполнению различные типы заданий прямо во время просмотра видео, а не после него, как это обычно бывает. Чтобы добавить задания к видеоматериалу, преподавателю нужно лишь указать тот момент видеоролика, в котором студенты должны выполнить то или иное задание. Во время его выполнения видеоролик автоматически останавливается, предоставив студентам время поразмышлять, Как только задание будет выполнено, видеоролик автоматически продолжит проигрываться вплоть до следующего задания.

Для того чтобы предоставить студентам доступ к интерактивным видеоматериалам, созданным на базе сервиса Edpuzzle, преподавателю достаточно лишь поделиться специальной ссылкой или же кодом, сгенерированным самим сервисом.

При желании преподаватель может создавать так называемые классы, которые позволяют отслеживать выполнение заданий учащимся, а именно: сколько заданий было выполнено, количество затраченного времени, соотношение правильных/неправильных ответов и сами ответы студента. Кроме того, классы Edpuzzle легко интегрируются с классами Google Classroom, что крайне удобно.

Работать с интерактивными видео можно двумя способами: как в режиме реального времени, так и в любое другое время. Режим реального времени предполагает совместный просмотр видео студентами, но самостоятельное выполнение заданий каждым отдельным учащимся. Такой режим работы целесообразно использовать во время аудиторных занятий, в то время как второй способ работы позволяет студентам работать с видеоматериалами в любое удобное для них время. Естественно, во время работы над видеороликом преподаватель может отключить субтитры, возможность перематывания видео вперед/назад (skipping video), а также установить deadline, по истечении которого выполненные задания приниматься не будут.

Следует отметить, что онлайн-сервис Edpuzzle главным образом подходит для работы с речевым и страноведческим материалом, а также является уникальным инструментом, необходимым для реализации принципа наглядности.

В то же время онлайн-сервис имеет некоторые недостатки. Например, для работы с ним необходимо более-менее стабильное подключение к сети

Интернет. Более того, на сегодняшний день отсутствует русскоязычная версия платформы, из-за чего у студентов с низким уровнем владения иностранным языком могут возникнуть определенные трудности.

Таким образом, онлайн-сервис Edpuzzle оправданно является потенциальным способом организации самостоятельной работы студентов. С одной стороны, он помогает учащимся улучшить не только знание иностранного языка, но и творческие способности, позволяя им самостоятельно создавать видеоматериалы, а с другой – помогает преподавателям вовлечь студентов в образовательный процесс, сделав его максимально интерактивным и современным.

И. Н. Жарикова

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящее время наблюдается стремительный рост требований к современному специалисту. В текущих реалиях специалисту необходимо не только владеть знаниями в области своей профессиональной деятельности и непрерывно повышать свой образовательный уровень, но и осваивать смежные и даже новые специальность. Таким образом, изменились и требования к специалистам-выпускникам высших учебных заведений, от которых ожидается не просто успешное овладение материалом, но и навыки работы с информацией – умение находить ее, анализировать, хранить, создавать и уметь эффективно передавать ее следующему поколению.

Данные требования обусловливают рост влияния самостоятельной работы в процессе обучения. В век повсеместной информатизации общества процесс успешного обучения должен опираться на самостоятельную работу.

Стоить отметить, что содержание термина *самостоятельная работа* включает в себя целый ряд предполагаемых процессов: обучаемый выполняет работу сам, без непосредственного участия преподавателя; обучаемый самостоятельно мыслит, ориентируется в учебном материале; многие исследователи, разделяя учебную нагрузку на обязательные (аудиторные) занятия и внеаудиторную работу, последнюю называют самостоятельной.

В настоящее время растет влияние дистанционного обучения, предполагающего и трансформацию самостоятельной работы. К преимуществам самостоятельной работы, организованной в условиях дистанционного обучения, как правило, относят: 1) персонификацию условий, необходимых для овладения иностранным языком; студент сам определяет темп работы, способы ее выполнения, исходя из личностных качеств; 2) ведение учета различий индивидуально-психологических особенностей

студентов, которые предопределяют разную технологию обучения; 3) формирование положительных качеств личности студента: самостоятельности, инициативности, целеустремленности, систематичности и тщательности в работе; кроме того, студенты испытывают удовлетворение от самостоятельного поиска и познания, приучаются рационально использовать свое время, воспитывать в себе сознательную дисциплину и волевой самоконтроль, развивают память, мышление, способность к творческой деятельности.

Основным требованием к студенческой самостоятельной работе при этом остается ее систематичность, что и в условиях дистанционного обучения должно оставаться подконтрольным процессом. При этом, именно *дистанционное обучение* является ключевой формой организации самостоятельной работы, характерными особенностями которого, по мнению А. А. Колесникова, являются:

1. Гибкость. Возможность заниматься в удобное для себя время, в удобном месте и темпе. Нерегламентированный отрезок времени для освоения дисциплины.

2. Модульность. Возможность из набора независимых учебных курсов – модулей – формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям.

3. Параллельность. Параллельное с профессиональной деятельностью обучение, т.е. без отрыва от производства.

4. Рентабельность. Эффективное использование учебных площадей, технических средств, транспортных средств, концентрированное и унифицированное представление учебной информации и мультидоступ к ней. Средняя оценка мировых образовательных систем показывает, что ДО обходится на 50 % дешевле традиционных форм получения образования.

5. Прибыльность. Разработанные для самостоятельной работы студентов курсы могут быть предложены также всем желающим, а созданные модули могут быть лицензированы и тиражироваться на электронных носителях.

6. Технологичность. Использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий, способствующих продвижению человека в мировое постиндустриальное информационное пространство.

7. Социальное равноправие. Равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемого.

8. Интернациональность. Экспорт и импорт мировых достижений на рынке образовательных услуг.

9. Новая роль преподавателя. ДО расширяет и обновляет роль преподавателя, который должен координировать познавательный процесс, постоянно усовершенствовать преподаваемые им курсы, повышать творческую активность и квалификацию в соответствии с нововведениями и инновациями.

10. Позитивное влияние ДО на студента. Оно повышает его творческий и интеллектуальный потенциал за счет самоорганизации, стремления к знаниям, умения взаимодействовать с компьютерной техникой и самостоятельно принимать ответственные решения.

11. Качество. ДО не уступает качеству очной формы получения образования, а, со временем, может быть улучшено за счет привлечения выдающегося кадрового профессорско-преподавательского состава и использования в учебном процессе наилучших учебно-методических изданий и контролирующих тестов по тем или иным дисциплинам.

Дистанционное обучение в настоящее время – это целый комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения с помощью специализированной информационно образовательной среды, базирующейся на средствах обмена нормативно-правовой, распорядительной и учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т.п.). Под дистанционным обучением понимается также интерактивное взаимодействие между студентом, преподавателем и интерактивным источником информационного ресурса, (например, web-сайта или web-страницы), отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения).

Организация дистанционного обучения дает возможность организации процесса самообучения наиболее удобным для себя образом и получения необходимых средств самообучения. Важным элементом самостоятельной работы в условиях дистанционного обучения по иностранному языку является контроль и оценка ее результатов.

Применение дистанционных форм работы по иностранному языку способствует более широкой возможности получения результатов обучения, позволяет отследить как глубину, так и полноту знаний, полученных студентами в период обучения, проанализировать их, позволяет выработать у студента установку на систематическое пополнение своих знаний и умений, а также ориентироваться в потоке различной информации при решении учебных и профессиональных задач. Обучение иностранным языкам при дистанционном обучении должно проводиться в двух направлениях: во-первых, в рамках т.н. синхронной коммуникации (видеоконференция, чат); во-вто-рых, в рамках асинхронного взаимодействия (электронная почта, тесты).

Таким образом, внедрение модели дистанционного обучения при изучении иностранных языков будет решать не только образовательные задачи в рамках синхронной коммуникации, но также и развивать навыки асинхронного взаимодействия, реализуемого, главным образом, через самостоятельную работу студентов.

И. А. Жукова

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ MOODLE

(английский язык как второй иностранный)

В современных условиях внедрения и использования информационных технологий преподаватели регулярно сталкиваются с выбором оптимального варианта дистанционного обучения для самостоятельной работы студентов по второму иностранному языку. Современные программные платформы сетевых технологий дистанционного обучения позволяют преподавателям реализовать различные виды и формы учебной деятельности студентов для организации дистанционной самостоятельной работы. В частности, система управления обучением Moodle позволяет оперативно вносить дополнения и изменения в курс, обладает быстротой модификации и смены компонентов, возможностью гибкой интеграции и логических связей с другими сетевыми электронными учебными курсами посредством использования гиперссылок.

Система управления обучением Moodle представляет собой платформу для создания электронной образовательной среды с использованием локальных компьютерных сетей и глобальной сети Интернет для организации дистанционной целенаправленной, контролируемой и интенсивной самостоятельной работы студентов. На данном этапе самостоятельная работа студентов осуществляется в основном в режиме онлайн в любом месте проживания студентов, на любом расстоянии и в любое время получения образовательных услуг. В процессе использования платформы Moodle не возникает проблем с просмотром учебных материалов в удобное для студентов время, а также подготовленные программные продукты могут быть переведены на другую платформу или в мультимедийный продукт, например, iSpring, Google Classroom, Socrative и др. Электронная образовательная среда представляет собой многоаспектную целостную реальность, предоставляющую совокупность необходимых психолого- педагогических условий, современных технологий обучения и программно-методических средств обучения, построенных на основе современных информационных технологий, обеспечивающих сопровождение познавательной деятельности и доступа к информационным ресурсам. Электронная образовательная среда, созданная на платформе Moodle, включает в себя категории пользователей, такие как администратор, создатель курса, преподаватель, студент и гость. Данные категории пользователей осуществляют определенные функции и отвечают за их выполнение. Основной задачей системы управления обучением Moodle является моделирование среды обучения для самостоятельной работы студентов в индивидуальном темпе и с неограниченным правом многократного доступа к любым информационным ресурсам, в том числе к учебному материалу для самоподготовки и самоконтроля.

Самостоятельная работа студентов языкового вуза по второму иностранному языку осуществляется во внеаудиторное время, может быть коллективной, парной или индивидуальной. Система управления обучением Moodle дает возможность сформировать электронную среду, которая предназначена для разработки и редактирования электронных курсов и управления самостоятельной деятельностью студентов. Кроме того, учебные материалы организуются таким образом, что компенсируют отсутствие непосредственного контакта с преподавателем, и поэтому на них возлагают функции управления работой учащихся. Следовательно, контактная управляемая самостоятельная работа студентов переходит в бесконтактную дистанционную самостоятельную работу по совершенствованию знаний и умений по второму иностранному языку в рамках электронной среды обучения, при отсутствии непосредственного контакта студентов с преподавателем. Система Moodle представляет большой набор интерактивных элементов, систематизированных в учебные модули по темам или датам обучения.

Особая роль при разработке дидактического модуля как средства организации самостоятельной работы студентов отводится оперативной обратной связи. В случае бесконтактной самостоятельной работы студентов функция обратной связи выполняется по требованию студентов. Контактная или бесконтактная самостоятельная работа студентов по второму иностранному языку в системе Moodle необходима для: 1) закрепления, обобщения и систематизации, полученных на практических занятиях знаний и умений по всем видам речевой деятельности и аспектам изучаемого второго иностранного языка; 2) расширения и углубления теоретических знаний; 3) развития умений применить справочную литературу; 4) формирования познавательных способностей, самостоятельности, ответственности, организованности студентов; 5) формирования способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации. Основными инструментами системы являются ресурсы, задания, рабочая тетрадь, опрос, база данных, семинар, урок, тест, система обмена сообщениями, блог, форум, чат, вики, видеоконференции, анкеты и календарь. Дидактические возможности системы управления обучением Moodle позволяют строить разноуровневые и многоуровневые модели обучения, отвечающие разному уровню подготовленности студентов, особенностям, скорости, мышления и уровню развития памяти. Самостоятельная работа студентов по второму иностранному языку на основе платформы Moodle характеризуется следующими чертами: быстротой и информативностью, массовостью, гибкостью, совместимостью и охватом одновременного обучения, технологичностью процесса обучения и интерактивным режимом работы и поэтапностью самостоятельной работы студентов.

Таким образом, электронная образовательная среда на основе системы управления обучением Moodle позволяет существенным образом расширить возможности самостоятельной работы студентов по второму иностранному языку, сделать ее более содержательной и доступной с учетом целей обучения.

Е. Н. Капская

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Современный процесс образования все больше фокусируется на изменении характера взаимодействия преподавателя и студента; формировании способностей искать, оценивать, отбирать и структурировать информацию; увеличении доли исследовательской работы студентов. Одной из форм образования, удовлетворяющей вышеуказанным требованиям, является *дистанционное обучение*, под которым понимают взаимодействие преподавателя и студента между собой на расстоянии, реализуемое средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность.

Именно при дистанционном обучении возрастает значимость когнитивной (познавательной) самостоятельности студентов. Данное качество личности характеризуется внутренней потребностью человека в знаниях, умением их приобретать из различных источников и творчески использовать на практике.

Самостоятельное овладение учебным материалом является неотъемлемой составляющей дистанционного обучения, базирующейся на использовании широкого спектра технических средств, а также традиционных и инновационных технологий. Дистанционное образование представляет собой сложный многосторонний процесс, связанный с решением комплекса проблем социального, функционального и организационного характера.

На современном этапе преподаватели совместно со студентами активно работают с электронной почтой, используют различные платформы, ресурсы сети Интернет, создают собственные сайты, участвуют в различных проектах.

Образовательный процесс должен строиться так, чтобы у студентов взаимосвязанно развивались, с одной стороны, способности к самообразовательной деятельности, с другой – способности к саморазвитию, самореализации, успешной социализации, которые обеспечивают успешную адаптацию не только в профессии, но и в других сферах.

Главная задача преподавателя в организации СРС при обучении иностранному языку состоит в том, чтобы научить каждого студента самостоятельно использовать свой мотивационный, интеллектуальный, иноязычный, творческий ресурс в выполнении заданий СРС. Другими словами, активная самостоятельная работа студентов возможна при устойчивой мотивации.

Практика показывает, что не только использование инновационных технологий позволяет изменить отношение студентов к самостоятельной работе и повысить качество и эффективность ее выполнения, но и использование преподавателем при разработке материалов для СРС заданий разноуровневого плана. Эффективны задания, которые имеют репродуктивный, реконструктивный, эвристический и творческий характер.

Задания для СРС р е п р о д у к т и в н о г о у р о в н я (работа по образцу) предполагают задания на воспроизведение знаний, умений. К ним можно отнести выполнение тестовых заданий (открытые, закрытые, на логическую последовательность, на соответствие), компьютерное тестирование, выполнение тренировочных упражнений по заданному алгоритму, составление словаря терминов.

Характерным признаком р е к о н с т р у к т и в н о г о у р о в н я СРС является то, что в самом задании сообщается общая идея решения, а студенту необходимо развить ее в конкретный способ или способы применительно к условиям задачи. Основными видами заданий в рамках этого вида работы выступают написание резюме по прочитанному тексту (статье, книге, методической разработке и т.п.); составление логической опорной схемы, докладов, хронологических таблиц и др.

Самостоятельная работа студентов э в р и с т и ч е с к о г о у р о в н я предполагает создание нестандартных ситуаций. В ее основе – поиск, догадка, формулирование и реализация идеи решения. Это могут быть такие задания, как анализ и решение проблемных ситуаций, решение предложенных кейсов, разработка планов, конспектов, диалогов к предложенной теме, анализ видеоматериалов и пр.

При выполнении и с с л е д о в а т е л ь с к о г о (т в о р ч е с к о г о) у р о в н я СРС проявляется самый высокий уровень самостоятельности и познавательной активности студента. В ходе выполнения творческих заданий у студентов формируются такие качества, как новое видение проблемы в знакомой ситуации, умение обнаруживать новые функции объекта, способность на основе нескольких известных найти новый способ решения задачи и гибкость мышления. При этом могут использоваться следующие виды заданий: написание тезисов, статей, сочинений, разработка коллективных, творческих работ с использованием ИКТ, самостоятельное составление проблемных задач, ситуаций, моделирование ситуаций, самостоятельное составление и оформление кейсов, придумывание и проигрывание деловых ситуаций и т.п.

Использование вышеперечисленных приемов самостоятельной работы способно оказать положительное влияние на развитие познавательной активности личности, что указывает на эффективность их применения.

Е. В. Коленда

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В настоящее время интернет-технологии принято рассматривать в качестве наиболее перспективных и популярных средств обучения. Виртуальная среда и существующие в ней образовательные платформы и продукты позволяют

эффективно воплощать в жизнь принципы электронного обучения – прежде всего, свободного повсеместного доступа к образовательным веб-ресурсам и адаптации всего процесса обучения под потребности и возможности учащихся. Наиболее перспективным представляется использование интернет-технологий в обучении иностранным языкам, так как сеть Интернет обеспечивает наличие большого количества актуальных аутентичных материалов, тем самым позволяя студентам погрузиться в иноязычную среду, также обеспечивается мгновенный доступ к необходимой информации, визуализацию информации. Из этого следует, что учебные интернет-ресурсы способны обеспечить эффективную поддержку самостоятельной работе студентов.

Одним из таких эффективных интернет-ресурсов является платформа TED-Ed. Медиа-ресурс TED-Ed можно отнести к категории «массовые открытые онлайн-курсы» которые представляют собой инновационные образовательные разработки. Главным отличием инновационных электронных ресурсов от традиционных является их интерактивность, которая предполагает использование активно-деятельностных форм обучения и тем самым стимулирует самостоятельную учебную деятельность студентов.

Это медиа-портал для изучения живого английского языка, расширения кругозора и коммуникации. Учебные видеоматериалы, размещенные в сети, позволяют учесть принцип индивидуального обучения, так как студенту предоставляется возможность просмотреть видео и выполнить задания в любое удобное ему время и в том темпе, какой ему необходим.

Использование видео этого портала при изучении английского языка способствует реализации принципа интегрированности знаний, когда происходит одновременное развитие как собственно коммуникативных, так и профессионально-коммуникативных, информационных, академических и социальных умений. Также использование платформы TED-Ed в качестве учебного материала выполняет требование коммуникативной методики «...представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной действительности...».

Уникальность сайта TED-Ed заключается в том, что он предлагает преподавателю создать собственные уроки на основе видео-лекций TED-Talks или видеороликов и анимации. Можно воспользоваться готовыми видеоуроками. Видеоуроки для удобства преподавателей сгруппированы по темам. Каждое видео сопровождают план урока, проверочные тесты, открытые вопросы в разделе «Think» и дополнительная информация в разделе «Dig Deeper». Вы можете использовать, настроить и полностью преобразовать любой видеоурок так, как вам нужно, или же создать с нуля свой собственный видеоурок на основе любого видео с сайта Ted-Ed, или вставить ссылку на видеоролик из YouTube. Для создания видеоурока от преподавателя не требуются знания каких бы то ни было элементов программирования. Сайт предоставляет все необходимые для работы инструкции. Единственная задача, которая стоит перед преподавателем, – это создать качественный мультимедийный продукт.

Использование интернет-технологий в качестве технологической основы языкового образования связано с возросшими возможностями технических средств связи и повсеместным распространением компьютерной сети Интернет. Они позволяют эффективно решать проблему так называемого «погружения в языковую среду» во время практических занятий и самостоятельной подготовки учащихся, а также увеличить темп введения нового лексического материала и его объемы.

В целом инновационные методы в образовательной системе, представляющие собой нововведения, предназначенные для поиска новых решений проблемных ситуаций и для оптимизации процесса обучения, обеспечивают организацию благоприятных условий для усвоения материала и постоянное повышение качества образования.

Н. А. Королёва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ FLIPPED CLASSROOM В УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ПО ОВЛАДЕНИЮ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ

Использование Flipped Classroom или «Перевернутого класса» как модели образовательного процесса (инверсированная модель) становится особенно актуальным сегодня в период пандемии коронавирусной инфекции и перехода на дистанционное обучение, предусматривающего использование глобальных сетевых технологий. «Перевернутый класс» является разновидностью *смешанного обучения* (Blended Learning) – модели, интегрирующей в себе традиционную, очную форму обучения и технологии дистанционного обучения и предполагающей замещение части аудиторных занятий различными видами взаимодействия в электронной среде. Согласно Н. В. Андреевой, Л. В. Рождественской, Б. Б. Ярмахову, целью смешанного обучения является возможность интеграции преимуществ аудиторного и электронного обучения посредством образовательных ресурсов таким образом, чтобы минимизировать недостатки обеих вышеупомянутых форм обучения.

По одной из гипотез, идея адаптировать учебный процесс впервые была предложена учителями химии Дж. Бергманом и А. Сэмсом в 2007 г. в попытке решить проблему частых пропусков аудиторных занятий спортсменами. Но не без усилий С. Хана, американского преподавателя и предпринимателя, создавшего бесплатную платформу онлайн обучения, удалось эту идею популяризировать.

Flipped Classroom предполагает, что преподаватель предоставляет студентам материал для самостоятельного изучения, а на занятии закрепляет материал на практике. Данный материал может быть представлен в виде водкастов (видеофайлов), подкастов (звуковых аудиофайлов) и преводкастинга (преподаватель самостоятельно создает видеофайл, в котором раскрывает особенности новой темы, учитывая потребности студентов). В учебном процессе при использовании водкастов может применяться специальное

программное обеспечение: Content Management System (система управления содержимым для создания и управления содержанием учебных материалов); Learning Management System (система дистанционного обучения, обеспечивающая доступ к учебным материалам, организацию обратных и горизонтальных связей и т.п.). Считается, что идеальная длительность видео составляет от восьми до двенадцати минут.

Самостоятельная работа студентов определяется как вид учебно-познавательной деятельности, которая осуществляется студентами самостоятельно вне аудитории с использованием различных средств обучения и источников информации. Среди целей самостоятельной работы студентов выделяют активизацию учебно-познавательной деятельности, саморазвитие и самосовершенствование, формирование у них умений и навыков самостоятельного поиска и обобщения знаний, самостоятельного применения знаний на практике.

В данной модели образовательного процесса самостоятельная работа студентов предполагает не только прослушивание или просмотр аудио- или видеофайла, но и чтение учебных текстов с поясняющими рисунками, текстов, предполагающих базовое владение новым материалом, то есть предусматривает усвоение материала в индивидуальном темпе, с возможностью обратиться к образовательному контенту необходимое количество раз. Также во время освоения нового материала студенты развивают необходимое в современном информационном обществе критическое мышление – систему суждений, применяемую для анализа информации, интерпретации явлений и событий, а также для последующего составления объективных выводов.

Процессуальной блок данной модели обучения состоит из блоков для организации самостоятельной работы студентов до аудиторных занятий, взаимодействия студентов во время аудиторной работы и коррекционного блока, работа над которым имеет место после проведения аудиторных занятий. Сначала преподаватель размещает необходимые для выполнения самостоятельной работы учебно-методические материалы и инструкции по работе с ними, после изучения которых студентам могут быть предложены концептуализирующие задания (создание концептуальной карты, карты причинно-следственных связей, аргумент-карты, ответы на проблемные вопросы по изучаемой теме, подбор примеров). Некоторые виды заданий требуют парной и групповой работы, результаты которой можно разместить в сети Интернет до начала работы в аудитории для осуществления мониторинга со стороны преподавателя и внесения необходимых изменений в дальнейшую аудиторную работу.

На очном занятии около 30 % времени отводится сложностям теоретического материала и ответам на вопросы студентов, затем студенты выполняют практические, полутворческие и творческие задания, создают проекты и участвуют в дискуссиях. Выполняя домашнюю работу, студенты осуществляют самоконтроль приобретенных знаний, умений и навыков, выполняя тесты или блиц-опросы, размещенные на онлайн-платформах. Так реализуется личностно-ориентированный подход и нивелируются индивидуальные различия в обучении английскому языку, а роли преподавателя и студента

изменяются коренным образом. Став модератором и организатором учебного процесса, преподаватель посвящает больше времени закреплению и углублению знаний, полученных студентами в процессе самостоятельной работы, меняя содержание аудиторной работы. Он делает акцент на сопровождении обучения и создании оптимальных условий для познавательной деятельности студентов, занимающих более активную роль в собственном образовании и теряющих роль пассивных слушателей.

Однако данная модель имеет определенные недостатки, связанные со сложностью ее имплементации в образовательном процессе. К ним можно отнести отсутствие возможности задать вопрос преподавателю здесь и сейчас во время выполнения самостоятельной работы. Решением данной проблемы могут служить чаты, где студенты взаимодействуют друг с другом, или специальное программное обеспечение, налаживающее обратную связь с преподавателем, который разъяснит материал в режиме реального времени или во время аудиторной работы. К другим минусам можно отнести значительное увеличение объема работы, выполняемого преподавателем во время подготовки к занятиям в связи с необходимостью разработки тестов для контроля знаний, умений и навыков у студентов, создания системы оценки самостоятельной работы и коллективной работы в аудитории, овладения инструментами разработки водкастов и их размещения на онлайн-платформах, психологическая неготовность преподавателей и/ или студентов к новой форме обучения.

Таким образом, несмотря на отмеченные недостатки, Flipped Classroom продолжает развиваться и модифицироваться, имея большой потенциал в будущем. Данная модель организации обучения позволяет студентам успешнее решать учебно-познавательные задачи в рамках выполнения самостоятельной работы, повышает их познавательную активность, мотивацию, ответственность и креативность, превращая их в активных субъектов самообразовательной деятельности, а индивидуализация образовательного процесса предоставляет им возможность определить учебные цели и способы их достижения.

М. И. Олейник

О СТРУКТУРЕ УЧЕБНОГО КУРСА НА ОСНОВЕ ПЛАТФОРМЫ MOODLE

Цели, сформулированные перед высшим образованием в период пандемии в связи с необходимостью прохождения учебных курсов в режиме онлайн, существенно изменили требования к структурированию учебных курсов и к их наполнению. Организация цифрового контента учебных курсов и их дистанционное сопровождение стали основными задачами, поставленными перед преподавателями всех учебных дисциплин. Компьютерные сети и интернет стали основным средством передачи учебной информации. Широкое распространение получили различные системы дистанционного

обучения и программные платформы, среди которых – активно используемая как в исходной версии, так и в видоизмененном лицензионном формате система управления обучением Moodle.

Использование платформы Moodle возможно практически для любой учебной дисциплины, что предоставляет возможности унифицированной организации обучения, ограниченные лишь скоростными характеристиками передачи данных. Относительно преподавания учебных курсов, имеющих своей целью обучение иностранному языку, следует отметить, что возможности платформы Moodle многообразны.

Основные составляющие системы управления обучением Moodle могут быть подразделены на организационные и содержательные. Первая категория представляет собой средства организации учебного процесса, представленные несколькими системами: регистрации и авторизации пользователей, защиты от несанкционированного использования, поддержки пользователей и администрирования учебного процесса.

Содержательная составляющая платформы представлена инструментами создания, модификации, обработки и хранения учебной информации, средствами доступа к образовательным ресурсам самой платформы и ресурсов сети Интернет, системой автоматического тестирования уровня усвоения пройденного материала, системой хранения результатов успеваемости, а также системой коммуникации, позволяющей осуществлять обратную связь с преподавателем.

Наполнение учебного курса на платформе Moodle и его настройки осуществляются преподавателем, имеющим права создателя курса, при этом, пользоваться ресурсами конкретного курса, а также получать информацию о результатах текущего контроля могут все преподаватели, назначенные администратором курса или его создателем.

Главная страница курса представляет собой интерактивное оглавление, состоящее из пронумерованных разделов, каждый из которых может быть развернут при помощи клика. Навигация в рамках учебного курса выстроена по принципу открытия окон в сети Интернет.

Каждый раздел посвящен одной теме и содержит краткое описание курса, его ресурсы и элементы.

К ресурсам относятся теоретические материалы информирующего характера, изучение которых необходимо для дальнейшего выполнения заданий. Ресурсы представлены, как правило, в форме файлов, предварительно загруженных в базу Moodle. Это также могут быть документы, находящиеся на внешних носителях типа облачного хранилища, либо ссылки на необходимый веб контент.

К элементам курса относятся разнообразные формы взаимодействия между преподавателем и студентами, а также студентов между собой. В этой категории содержательного наполнения Moodle размещаются задания для самостоятельной работы, которые могут быть как индивидуальными или

общими для всех, так и групповыми: тесты, опросы, чаты и форумы. Активность по различным элементам оценивается преподавателем либо платформой автоматически.

Помимо ресурсов и элементов курса на главной странице находятся блоки курса, каждый из которых представляет собой некий реестр в рамках одной из категорий курса: «Люди», «Мои курсы», «Управление», «События», «Результаты», «Пользователи на сайте», «Последние действия», и т.д.

Образовательная платформа Moodle не требует специального обучения пользователей и не вызывает особенных трудностей у категории обычных пользователей сети Интернет, поскольку она выстроена на основе одного принципа – принципа навигации в сети Интернет. Платформа Moodle обеспечивает условие поступательного движения и повышения качества образования посредством совершенствования способов подачи учебной информации студенту и их индивидуализации с точки зрения времени, последовательности и объема учебного материала.

И. А. Пашковская

ПОДКАСТЫ АНГЛОЯЗЫЧНОГО РАДИО В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В условиях внедрения компетентностного подхода в высшем образовании все большее внимание уделяется самостоятельной работе студента (СРС). Будущий специалист должен обладать самостоятельностью, способностью планировать свою деятельность, принимать ответственные решения, развиваться и проявлять инициативу. В этом контексте особую роль должна приобрести самостоятельная работа студентов в форме интенсивной индивидуальной внеаудиторной работы, представляющая собой изучение цифровых иноязычных аутентичных ресурсов. Подкасты, предлагаемые англоязычным радио, представляют собой неисчерпаемый широкодоступный источник аутентичной звучащей речи, по-прежнему недостаточно востребованный в практике преподавания иностранного языка на продвинутом этапе.

Следует отметить особый потенциал использования подкастов в условиях отечественного обучения иностранным языкам, которые кардинально отличаются от зарубежных. В международной практике на продвинутом этапе изучения иностранных языков предпочтительным является погружение обучающегося в реальную языковую среду, поэтому для обучения аудированию там достаточно коротких аудиофрагметов (1–2 минуты) с однообразными заданиями по множественному выбору. Отечественный же студент находится в очень невыгодном положении, он далеко не всегда может погрузиться в реальную языковую среду. Тем и эффективен формат использования подкастов и радиопередач. Речь на радио не ограничена разговорным регистром, характеризуется нормативным произношением (наряду с разнообразием акцентов), высоким качеством предъявления мате-

риала. Язык радиопередач характеризуется естественностью, определенной степенью эмоциональности, нередко присутствует диалогическая речь с ее аутентичными дискурсивными характеристиками. Кроме того, прослушивая передачу, обучающийся эмоционально откликается на обсуждаемую проблему, проникается ощущениями говорящих, учится воспринимать социокультурную информацию и готовится ее анализировать.

Здесь стоит отметить, что для развития умений аудирования на продвинутом этапе прослушивание подкастов более ценно, чем просмотр художественных фильмов. В сравнении с аудиоматериалами, художественные фильмы весьма продолжительны по времени, их распространение и использование в СРС часто сопряжены с нарушением авторских прав, визуальный ряд нередко отвлекает студента от восприятия собственно речи, а наличие субтитров слишком часто превращает самостоятельное аудирование без контроля преподавателя в «банальное» считывание реплик с экрана.

Принимая во внимание все вышеперечисленное, стоит обратить внимание на опытно-экспериментальную работу по применению подкастов радио BBC в рамках обучения дисциплинам «Практика речи» и «Практический курс иностранного языка» в Воронежском государственном педагогическом университете (ВГПУ), которая проводилась в течение 8 лет. Данная практика экспериментального использования аудирования в СРС на продвинутом уровне позволила выработать оптимальные требования к внеаудиторной самостоятельной работе по аудированию с опосредованным контролем преподавателя.

По мнению авторов исследования, целесообразным представляется предлагать студенту задания по прослушиванию 2–3 часов подкастов англоязычного радио в семестр. Задания разбиваются на 2–3 модуля, выполнение которых периодически контролируется, при этом основным оценочным средством выступает портфолио.

Для повышения мотивации и обеспечения индивидуализации обучения важно предлагать студентам широкий выбор подкастов и аудиофрагментов различной тематики, форматов, стилистических характеристик. Анализируя в процессе проведения эксперимента выбор студентов, исследователи обнаружили, что из огромного разнообразия аудиоматериалов около 70 % обучающихся первоначально неизменно выбирают аудиоспектакли на основе известных англоязычных романов и литературные чтения. Однако целесообразным представляется мягко и гибко рекомендовать студентам уровня C1 обращаться к иным форматам, включающим дискуссии ведущих радиопередач с приглашенными персонами по изучаемой тематике. Практика показала, что рекомендации часто выполняются, новые форматы вызывают интерес и в следующем семестре обучающиеся уже более уверенно обращаются к документальным передачам, учатся выделять в них социокультурные явления, анализировать и комментировать их.

Ценным приемом, раздвигающим горизонты предпочтений студентов по выбору подкастов, кроме того, оказалось так называемое пробное прослуши-

вание файлов mp3 на занятиях. Обмен впечатлениями и непосредственная эмоциональная реакция обучающихся на услышанное помогают студентам проявлять открытость в дальнейшем самостоятельном выборе материала.

Основным оценочным средством результатов самостоятельной работы над подкастами исследователи избрали портфолио, которое содержит аннотации подкастов, мини-комплекс заданий по одному из них, лексический минимум, эссе культурологического содержания и самоанализ учебных достижений в области аудирования.

Разрабатываемый обучающимся набор аннотаций прослушанных подкастов в форме summary требует от студента знания основного содержания прослушанного и владения форматом жанра (впоследствии указанные аннотации могут быть использованы для ориентации новых обучающихся в выборе фрагментов для прослушивания).

Второй раздел портфолио предполагает работу над развитием собственных лексических навыков: студенты отбирают релевантный лексический минимум для дальнейшей активизации. Самостоятельную работу студентов на этом этапе рекомендуется своевременно контролировать, поскольку выбор словарного минимума может вызывать у некоторых обучающихся известные трудности. Студент должен осознавать, что отбирать следует не исключительно незнакомые слова, а тематически релевантную лексику, выражения, соответствующие уровню C1 и отличающиеся высоким уровнем частотности.

Создание мини-комплекса заданий по одному из подкастов требует от обучающегося (в частности, будущего учителя иностранного языка) умения разработки учебных заданий по проверке понимания содержания прослушанного и вопросов по обсуждению поднимаемых в подкасте проблем.

Эссе культурологического содержания предполагает обсуждение социокультурных реалий, инокультурных ценностей, представлений, отражаемых в прослушанных подкастах. Задание может представлять некоторые трудности для обучающихся, которые не всегда способны точно идентифицировать межкультурные различия, анализировать социокультурную информацию подкастов. Обсуждение тематики эссе на этапе промежуточного контроля позволяет решать указанные проблемы.

Письменный самоанализ учебных достижений в области аудирования в объеме 150 слов позволяет развивать метакогнитивные умения в аудировании.

Итоговый контроль опытно-экспериментального обучения показал достаточно высокий рост уровня достижений в аудировании (средний балл составил 84 и 87 % правильных ответов из 100 возможных, по сравнению с 47 и 49 % на констатирующем этапе эксперимента).

Таким образом, представляется возможным утверждать, что интенсификация работы по развитию умений аудирования с использованием подкастов в самостоятельной работе студентов на продвинутом этапе приводит к развитию умений аудирования, росту мотивации воспринимать неадаптированную аутентичную речь, социокультурной наблюдательности, развитию метакогнитивных умений, способностей к рефлексии в учебной деятельности, реализует принцип индивидуализации обучения.

Н. В. Сержанина

ОРГАНИЗАЦИЯ И КОНТРОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Обязательной составной частью учебного процесса по иностранному языку является самостоятельная работа студентов (СРС) под руководством преподавателя на основе разработанных методических указаний, инструкций по организации самостоятельной работы на занятиях и во внеаудиторное время.

Необходимым условием, обеспечивающим эффективность СРС, является соблюдение поэтапности в ее организации и проведении. Можно выделить следующие этапы управляемой СРС.

1. Подготовительный этап. Он должен включать в себя составление рабочей программы с выделением тем и заданий для СРС, планирование на семестр, подготовку учебно-методических материалов, диагностику уровня подготовленности студентов;

2. Организационный этап. На этом этапе определяются цели индивидуальной и групповой работы студентов; проводятся индивидуально-групповые консультации, во время которых разъясняются формы СРС и ее контроля; устанавливаются сроки и формы представления промежуточных результатов.

3. Контрольно-оценочный этап. Он включает в себя индивидуальные и групповые отчеты и их оценку. Контроль СРС может осуществляться при помощи промежуточного и итогового тестирования, написания в аудитории письменных контрольных работ, сдачи коллоквиумов, промежуточных зачетов др.

Для того, чтобы самостоятельная работа студента была эффективной, следует придерживаться ряда условий:

1. Обеспечить правильное сочетание объема аудиторной и самостоятельной работы.

2. Методически правильно организовать работу студента в аудитории и вне ее.

3. Обеспечить студентов необходимыми учебными и методическими материалами с целью превращения самостоятельной работы в творческий процесс.

4. Наладить контроль за ходом самостоятельной работы и использование бонусов, поощряющих студента за ее качественное выполнение.

При оценке СРС следует учитывать как своевременность сдачи работ, так и качество их выполнения.

Необходимо сформировать достаточную степень подготовленности студентов к самостоятельному труду, определенный уровень самодисциплины студентов. Эффективная реализация СРС зависит от их заинтересованности в достижении результата.

Одним из важных моментов организации СРС является составление заданий. Преподаватель должен руководствоваться следующими к р и т е р и я м и:

- все задания должны соответствовать уровню подготовленности студентов;
- объем каждого задания должен быть реальным и выполнимым за отведенное время;
- в заданиях должны быть вопросы для самостоятельного изучения.

В зависимости от уровня подготовленности студентов задания могут быть:

1) воспроизводящими (работы по образцу);

2) реконструктивными (поиск новых знаний);

3) эвристическими (задаются нестандартные ситуации или нетиповые задачи);

4) исследовательскими, благодаря которым студенты выдвигают новые идеи, находят новые решения проблем.

Значимым условием для оптимизации самостоятельной работы является использование инновационных форм и методов.

Результативность самостоятельной работы студентов во многом определяется наличием активных методов ее контроля. Существуют следующие в и д ы к о н т р о л я:

- входной контроль знаний и умений студентов при начале изучения очередной дисциплины;
- текущий контроль, то есть регулярное отслеживание уровня усвоения материала на лекциях и практических занятиях;
- промежуточный контроль по окончании изучения раздела или курса;
- самоконтроль, осуществляемый студентом в процессе изучения дисциплины при подготовке к контрольным мероприятиям;
- итоговый контроль по дисциплине в виде зачета или экзамена;
- контроль остаточных знаний и умений спустя определенное время после завершения изучения дисциплины.

В последние годы наряду с традиционными формами контроля (коллоквиумами, зачетами, экзаменами) достаточно широко вводятся новые методы. В первую очередь следует отметить рейтинговую систему контроля, применяемую во многих вузах. Использование рейтинговой системы позволяет добиться более ритмичной работы студента в течение семестра, а так же активизирует познавательную деятельность студентов путем стимулирования их творческой активности.

Весьма полезным может быть тестовый контроль знаний и умений студентов, который отличается объективностью, экономит время преподавателя, в значительной мере освобождает его от рутинной работы.

Можно выделить следующие ф о р м ы т е с т о в ы х з а д а н и й:

1. Тесты множественного выбора.

2. Частичный перевод. Предлагается перевести на русский или на английский и поставить в правильную форму слово или словосочетание. Перевод в заданиях данного типа возможно проверить с использованием компьютерных технологий.

3. Тестовые задания открытой формы. Это может быть подстановка соответствующих предлогов, слов, словосочетаний, подходящих по контексту.

4. Тестовые задания на установление соответствия.

5. Тесты на исправление ошибок.

6. Тесты на выбор лишнего слова из предложенных.

7. Тесты на знание процессов словообразования.

8. Тесты на установление синонимических/антонимических связей.

Контроль СРС не должен быть самоцелью преподавателя, а прежде всего, стать мотивирующим фактором образовательной деятельности студентов. Цель контроля – активизация СРС, анализ результатов выполнения заданий, разработка методов повышения ее эффективности.

И. Н. Соколовская

ТЕХНОЛОГИИ КОММУНИКАТИВНОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Многие специалисты справедливо отмечают, что изучение языка стало более функциональным. Людей не интересует теория или история языка, а прежде всего использование английского в различных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран. Преподавание языка приобрело прикладной характер. Прогресс и принци-пиальные изменения методов несомненно связаны с новациями в области психологии. В связи с этим несколько трансформировался и классический подход к изучению языка. Коммуникативные технологии нацелены на развитие навыков общения.

Одним из популярных приемов является технология **Mingle**. Она предполагает общение парами в виде обмена мнениями или обсуждение каких-либо цитат. Интересно работают коммуникативные технологии при обучении чтению. Например, можно разделить студентов на 3 группы. Каждая группа получает свое задание. 1-я группа выясняет причины обсуждаемой проблемы на основе текста. 2-я группа выясняет последствия данной проблемы. 3-я группа ищет решение проблемы. Помимо этого мы формируем отдельную группу экспертов. Эксперты ходят к каждой группе и группы делятся полученной информацией. В итоге эксперты подводят итоги на основе полученной информации. При желании и готовности группы можно выйти на ролевую игру или пресс-конференцию. Полезно было бы подготовить оценочные листы, в которых студенты указывают что они узнали нового по теме, как они помогли своей команде и как они могут улучшить свою работу в команде в следующий раз. Нельзя не упомянуть, что это прием, который развивает критическое мышление.

В последнее время все большую популярность приобретают так называемые творческие мастерские. Их суть в индивидуальной и групповой работе, через которую студенты приходят к решению проблемы вместе. Создание проблемной ситуации может быть в виде схемы или формирования задания. Такие мастерские формируют знания (поиск эквивалентов, метафор, пословиц). Существуют и мастерские творческого письма в виде сценария праздника или викторины. Мастерские сотрудничества развивают навыки работы в команде (создание подкаста о родном городе, о главных достопримечательностях).

Классическая технология превращает язык в самоцель. Это развитие понимания и создания речи. Один из самых серьезных методов – лингвосоциокультурный, предполагающий апелляцию к такому компоненту как социальная и культурная среда. Личность это есть продукт культуры. Язык тоже. И убедительнее всего это подтверждают наши языковые ошибки. Лингвосоциокультурный метод родился на стыке понятий языка и культуры. Цель изучения языка с помощью данного метода – облегчение понимания собеседника, формирование восприятия на интуитивном уровне. Первую строку в рейтинге популярности технологий активно удерживает коммуникативная технология, которая направлена на практику общения.

Однако есть и оборотная сторона медали – клишированность фраз и небогатый лексикон. Оксфордский и кембриджский подходы к языку и объеденены коммуникативной методикой, интегрированной некоторыми традиционными элементами преподавания. Это предполагает максимальное погружение студента в языковой процесс. Основная цель этой методики-научить сначала свободно говорить на языке, а потом думать на нем. Все это подключает не только память, но и логику, умение мыслить аналитически и образно. Язык очень тесно переплетен с культурными особенностями страны, следовательно курсы включают в себя страноведческий аспект.

Все без исключения технологии направлены на развитие четырех языковых навыков: чтения, письма, говорения и аудирования. Задача – развивать чутье при говорении на иностранном языке. Все тестовые технологии не служат для изучения языка. Они помогают студенту лучше представить себя на экзамене, побуждают его к повторению, ориентируют на конкретные формы работы. Использование различных технологий будет эффективным при наличии мотивации у студентов.

Д. А. Филимонцева

УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ И КНИГИ ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ И ПОВТОРЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Реймонд Мерфи (Raymond Murphy) – всемирно известный автор пособий для изучения английского языка, а именно «Essential Grammar in Use»

и «English Grammar in Use». Как позиционирует автор, книги написаны с целью самостоятельного изучения английской грамматики. «Essential Grammar in Use», известная в русскоязычном обществе как «красный Мерфи», появилась позже, чем «English Grammar in Use», которая знакома как «синий Мерфи». В 1989 г. Cambridge University Press издает «English Grammar in Use», а в 1990-х г. в свет выходит «Essential Grammar in Use». С тех пор книги и начали различать по цвету. На момент публикации тезисов насчитывается четыре издания «Essential Grammar in Use» и пять изданий «English grammar in Use».

«Essential Grammar in Use» рассчитана на уровни A1–A2, в то время как «English Grammar in Use» – на B1–B2. Для студентов с высоким уровнем знаний (C1–C2) предлагается использовать «Advanced Grammar in Use», автором которой является Мартин Хьювингз (Martin Hewings). Данное пособие является продолжением серии книг Реймонда Мерфи. «Advanced Grammar in Use» переиздавалась три раза, первый вариант пособия вышел в свет 1999 году.

«Essential Grammar in Use» состоит из 115 разделов (3-е издание), «English Grammar in Use» – из 145 (4-ое издание) и «Advanced Grammar in Use» – из 100 (3-е издание), каждый из которых посвящен определенной грамматической теме. Некоторые грамматические явления, которые, по мнению авторов, могут вызывать трудности при изучении, представлены в нескольких разделах. Перед началом самостоятельного изучения тем авторы книг предлагает пройти Study guide, который является тестом с закрытым типом заданий на определение уровня владения материалом и/или указывает на пробелы в знаниях. Справа от каждого пункта теста находится ссылка на раздел (или разделы), необходимый к рассмотрению для успешного усвоения грамматического явления, уровень знаний которого проверяется в данном пункте. С помощью данного теста студенты могут вносить изменения в дальнейший образовательный процесс с помощью расстановки акцентов в организации самостоятельной работы. Особенностью данной серии книг является то, что разделы не расположены в порядке увеличения уровня сложности материала, поэтому их можно изучать в произвольном порядке. Каждый раздел расположен на отдельном развороте издания и состоит из теории, которая расположена слева, и упражнений, которые можно найти справа. В теории для введения грамматического явления используются письменные высказывания в ситуациях общения, схемы, таблицы, иллюстративная наглядность, а затем следует непосредственно теория, которая раскрывает значение, форму и употребление данного явления. На этапе тренировки превалируют языковые и условно-речевые упражнения. В конце книги находятся дополнительные упражнения, которые подразумевают обобщение материала по определенным блокам грамматических правил, например, *adjectives and adverbs, modal verbs* и т.д. На последних страницах можно

найти ключи для самопроверки, что также позволяет студенту вносить коррективы в свою самостоятельную работу и определиться, был ли материал усвоен и можно ли переходить к следующему грамматическому явлению или следует проработать данную тему еще раз. В конце каждого пособия есть приложения, которые раскрывают значение терминов, используемых в теоретическом материале. Однако одной страницы разворота, на которой находится в среднем четыре языковых или условно-речевых упражнения недостаточно для закрепления такого огромного количества теоретического материала.

О. В. Холод

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ И ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В условиях современной системы образования применение информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку является обязательным.

Как информационная система, Интернет предлагает пользователям многообразие цифровых инструментов и ресурсов: видеоконференции (videoconference), публикация собственной информации (blogging), создание и размещение в сети домашней странички (homepage), различные цифровые платформы (digital platforms), подкасты (podcasts), социальные сети (social networks).

Существуют различные аутентичные ресурсы, на которых можно найти базы данных подготовленных планов занятий, идеи и раздаточный материал для регулярного использования. Один из таких сайтов – это **OneStopEnglish** (http://www.onestopenglish.com/). Преимуществом данного сайта является удобная система поиска, которая позволяет быстро и эффективно отобрать необходимую информацию по теме, виду речевой деятельности (чтение, письмо, говорение и аудирование), уровню сложности (от Beginner до Upper-Intermediate), по форме работы (индивидуальная, групповая, парная, фронтальная), времени, на которое данный методический материал рассчитан, возрасту учащихся, а также некоторым другим параметрам.

Для учащихся также существует множество онлайн-платформ, которые предлагают бесплатное обучение языку. Некоторые предоставляют доступ к носителям языка, преподавателям и специалистам. Например, на бесплатном веб-сайте **Nonstopenglish** (http://nonstopenglish.com/) есть возможность практиковать знания грамматики и лексики английского языка с помощью интерактивных тестов, а также можно получить бесплатные интерактивные тесты по электронной почте.

Еще один цифровой инструмент, который часто используется в образовательных целях, – п о д к а с т и н г (Podcasting), который сравним с радиовещанием, так как у него обычно есть продюсер, а передача звука производится для большой аудитории слушателей. Отличие подкастинга от радио в том, что его необязательно слушать во время трансляции. В настоящее время, наряду с обычным вещанием, свои подкасты предлагают различные радио и телеканалы, печатные издания, сайты университетов, а также подкасттерминалы. Так, например, интересные и познавательные подкасты лля изучающих английский язык предлагает **Всемирная служба новостей BBC** (http://www.bbc.co.uk/podcasts). Функциональные возможности данного цифрового инструмента привлекают как преподавателя (это развитие у студентов навыков аудирования, письма, чтения и говорения, а также творческих способностей), так и учащегося (возможность проявить себя, поделиться своими наблюдениями и мыслями).

В качестве многоканальной инструментальной программы для использования в процессе обучения английскому языку, может быть также рекомендована такая п л а т ф о р м а и н т е р а к т и в н о й к о м м у н и к а ц и и, как **VoiceThread** (http://voicethread.com/) – сервис, который можно использовать для создания интерактивных презентаций. Он разработан специально для образовательных целей и позволяет преподавателям регистрировать студентов, после чего студенты могут оставлять аудио, текстовые или видео комментарии к презентациям.

Говоря об основных продуктивных интернет-технологиях, используемых в обучении английскому языку, следует также упомянуть б л о г т е х н о л о г и ю (blogging), позволяющую на своей основе развивать такие виды РД, как письмо и чтение. Существует множество платформ для ведения блогов, но наиболее популярные из них – **WordPress** (https://wordpress.com/), **Weebly** (https://www.weebly.com/) и **Blogger** (https://www.blogger.com/). Студенты могут создавать свои блоги и использовать их в качестве цифровых портфолио в течение года, публикуя в них свои лучшие работы и получая обратную связь от сокурсников, родителей и преподавателей.

Использование различных интернет-ресурсов и цифровых инструментов в обучении демонстрирует мобильность современной системы образования, ее своевременное приспособление к инновационным технологиям.

Т. В. Цепа

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА TEACHING UNPLUGGED ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Многие преподаватели изъявляют желание освободить себя от зависимости от материалов, чрезмерных распечаток, которые порой вместо того,

чтобы упрощать процесс преподавания, наоборот усложняют его. Подход в обучении Teaching Unplugged на это и нацелен. *Teaching Unplugged aka Dogme language teaching* – это целая философия преподавания языка, построенная на обучении без четкого УМК, с минимумом материалов. «How to do more with less» является мантрой данного подхода.

В этом подходе выделяются десять принципов, каждый из которых обозначается ключевым словом:

1) interactivity – самый прямой путь к обучению лежит во взаимодействии между преподавателем и учениками и между самими учениками;

2) engagement – студентов больше всего привлекает контент, который они создали сами;

3) dialogic processes – обучение является социальным и диалогическим, в котором знания конструируются;

4) scaffolded conversations – обучение происходит через беседу, где ученик и учитель совместно конструируют знания и навыки;

5) emergence – язык и грамматика выводятся из процесса обучения. Это рассматривается как отличное от «овладения» языком;

6) affordances – роль преподавателя заключается в оптимизации возможностей изучения языка, обращая внимание на возникающий язык;

7) voice – голос учащегося получает признание наряду с убеждениями и знаниями учащегося;

8) empowerment – учащиеся и преподаватели получают возможность освободить класс от излишних материалов и учебников;

9) relevance – материалы (например, тексты, аудио и видео) должны иметь отношение к учащимся;

10) critical use – преподаватели и ученики должны критически использовать опубликованные материалы и учебники.

Из этих десять принципов, основными являются три: 1) conversation-driven; 2) materials-light; 3) emergent language.

Conversation-driven – занятие строится на общении. Student's talking time не тратится на поиск нужной страницы или объяснение сложно инструкции. Преподаватель больше не прячется за учебниками, а ведет непосредственное общение со студентами. И если в традиционной методике, разговорная речь рассматривается как конечная цель, то здесь беседа воспринимается как инструмент обучения.

Materials-light – здесь идет речь об использовании только тех материалов, которые соотносятся с ранее изложенными принципами, то есть релевантные для студента. Сокращая объем использованных материалов, преподаватель освобождает себя тем самым для активного общения со студентами.

Emergent language – задача преподавателя сосредоточить внимание на новом языковом материале, возникающем в процессе разговора. Преподаватель дает студентам какой-то ненавязчивый input, студенты обсуждают, преподаватель выявляет слабые места, и дает «лекарство» в виде нужной лексики или грамматики.

В этом подходе безусловно присутствуют и минусы. Во-первых, преподаватель должен хорошо владеть языком, чтобы суметь вовремя и правильно поделиться тем самым emergent language. Во-вторых, такое преподавание без материалов не всегда может соответствовать ожиданиям студентов. В-третьих, вести занятие полностью без УМК и оценивания невозможно, так как наша задача подготовить студентов к сдаче экзаменов.

Но списывать со счетов такой подход тоже не стоит. Достаточно просто на определенных этапах обучения с целью разгрузить, или разнообразить учебный процесс, вводить занятия, построенные на принципах данного метода.

Е. А. Шкапец

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

При обучении второму иностранному языку с учетом коммуникативной направленности процесса и необходимости формирования у студента мотивированности к познанию нового языка чрезвычайно важным становится начальный этап работы с лексикой: введение материала и его презентация. Традиционно принято вводить новую лексику с учетом тематического принципа ее организации и ориентации на активную лексику языка. Однако, как правило, при этом не уделяется достаточного внимания использованию имеющейся у студентов лингвистической базы в познании нового иностранного языка, развитию мотивированности и механизмов языковой догадки, формированию потенциального словаря, ориентированных на лексику повышенной трудности.

Существуют различные типологии лексических единиц. В основу можно выделить две категории: − соотношение содержания и формы слова в родном языке и иностранном с учетом возможной интерференции; − характер самого слова в изучаемом языке. Важно учитывать 8 типов слов: 1) интернациональные и заимствованные слова с совпадающим значением в двух языках; 2) производные и сложные слова; 3) слова, объем которых не противоречит семантическому объему слов в родном языке; 4) слова, специфичные по своему содержанию для изучаемого языка; 5) слова общего с родным языком корня, но отличающиеся по содержанию; 6) словосочета-

ния и сложные слова. 7) лексические единицы, объем значения которых шире объема значений соответствующих слов родного языка; 8) лексические единицы, объем которых ỳже объема соответствующих слов родного языка.

Для более эффективного обучения лексике необходимо сочетать дидактические, лингвистические, психологические и методические принципы, которые выступают в неразрывной связи друг с другом. С точки зрения организации прежде всего нужно разобраться, на каком этапе стоит внедрять второй иностранный язык. В средних образовательных организациях второй иностранный язык преподается в старших классах, когда первый иностранный язык уже усвоен. Введение двух иностранных языков одновременно в процесс образования может повлечь за собой антипатию к языкам. Ученики старших классов ориентированы на профессиональную деятельность, осознают важность владения иностранными языками.

На начальном этапе обучения второму иностранному языку возможно применение имплицитного подхода обучению грамматике, т.е., без объяснения грамматических правил. За счет этого возможно ускорение изучения языка на данном этапе, повышение мотивации обучающихся, уделять внимание функциональным фразам, как единице языка, которые необходимы в большинстве коммуникативных ситуаций.

Относительно обучению лексики второго иностранного языка, на начальном этапе возможно не прибегать к родному или первому иностранному языку, т.к. многие новые слова обозначают предметы, окружающие нас.

Говоря о фонетике и произношении, могут возникнуть трудности, т.к., например, в испанском языке нет строгих правил произношения и транскрипции, как в английском языке. Также в английском языке существуют исключения из правил произношения и грамматики, которые преподавателю приходится объяснять. Данная ситуация затрудняет процесс освоения английского языка как второго иностранного. Такие понятия, как «открытый слог» и «закрытый слог» в английском языке неизвестны обучающимся, что также затрудняет понимание английского языка.

Многие преподаватели просят своих учеников запоминать написание слов, т.к. считают, что это на много легче, чем учить все правила и исключения. Другие же считают, что правила систематизируют и помогают легче понять английский язык.

Задача практического освоения иностранного языка требует поиск путей улучшения как методики обучения речевым умениям, так и большого внимания к организации языкового материала. Задача преподавателя – выбрать наиболее эффективный способ презентации в соответствии с уровнем обучения, уровнем знаний учащихся, качественной характеристикой слова и его принадлежностью к активному и пассивному минимуму.

П. А. Эльман

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЮ

На современном этапе развития системы образования для подготовки студентов языковых специальностей в учебном процессе успешно осваиваются такие дисциплины, как «Лингвострановедение», «Лингвокультурология», «Когнитивная лингвистика», «Межкультурная коммуникация» и другие. В нашем учреждении образования студентам, изучающим английский язык как второй иностранный, предлагается такая дисциплина как «Лингвострановедение».

Основоположники данной дисциплины М. Е. Верещагин и В. Г. Костомаров считают, что «Лингвострановедение представляет собой методический, лингводидактический аналог социолингвистики. Социолингвистика изучает экстралингвистический план языка с сугубо познавательными целями. Лингвострановедение занимается экстралингвистическим планом языка с точки зрения учебного процесса, то есть с прикладными целями». Лингвострановедческое направление в преподавании иностранного языка преследует две цели: научить языку как форме выражения, как средству коммуникации и одновременно ознакомить студентов с культурой в том ее виде, как она опосредована языком.

Следует отметить, что при подготовке будущих специалистов в вузе особое место занимает самостоятельная работа студента (СРС). К основным характеристикам СРС относят: психологические условия успешности, профессиональную ориентацию дисциплины, ограниченный бюджет времени студента. Индивидуализация самостоятельной работы подразумевает увеличение удельного веса интенсивной работы с более подготовленными студентами, деление занятий на обязательную и творческую части, своевременное информирование обучаемых о тематическом содержании самостоятельной работы, сроках выполнения, формах и способах контроля и оценке итоговых результатов. В зависимости от характера руководства со стороны преподавателя и способа контроля СРС подразделяется на следующие виды: самостоятельная работа во время основных аудиторных занятий, самостоятельная работа под контролем преподавателя, внеаудиторная самостоятельная работа при выполнении студентами домашних заданий учебного и творческого характера.

С целью повышения успеваемости студентов, наиболее полного и эффективного усвоения материала, а также для более интересного преподнесения материала нами используются различные виды СРС. Так, например, при прохождении темы «Holidays and Traditions» студентам предлагается изучить соответствующий раздел кафедрального пособия «English

Across Countries and Cultures» и подготовить презентации по теме. Изучив и обсудив на онлайн занятии тему «US Political System», студенты самостоятельно находят материал и готовят презентации либо видеоролики об американских президентах. Тема «British and American English» предполагает составление глоссария.

Данные виды заданий вызывают неизменный интерес у студентов и желание больше узнать об англоязычных странах. Сами студенты отмечают, что предмет изучается ими легко.

Результатом изучения данной дисциплины является формирование у студентов социокультурной компетенции, которая позволяет им извлекать из единиц языка соответствующую информацию и пользоваться ею в различных ситуациях общения.

В процессе освоения содержания дисциплины предполагается организация как индивидуальной, так и групповой самостоятельной работы студентов, при которой они получают возможность обмениваться информацией, что, в конечном счете, способствует более полному и глубокому усвоению материала.

Круглый стол
«ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫКИ»

Е. А. Акуленко, В. В. Леонтьева

ПЕРИФРАСТИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА: В ПОГОНЕ ЗА *ГОЛУБЫМ ЗОЛОТОМ*

Перифраза традиционно являлась элементом поэтической речи. Обогащение языковой компетенции рядового говорящего, закономерное усложнение метаязыковой деятельности человека в целом создают новую коммуникативную реальность. Привычная прямая номинация как средство ориентации носителя языка в объективном мире все чаще осложняется реализацией его способности к перефразированию. Сфера использования перифраз закономерно расширяется. Язык современных СМИ – уникальная языковая подсистема, реализующая две глобальные функции – сообщения (передачи пропозиционального содержания) и воздействия (прагматическую). Перифраза как инструмент одновременного представления образа денотата и воздействия на адресата становится необходимым элементом медийного текстового пространства.

В центре нашего внимания – двукомпонентные перифразы, реализующие модель «имя прилагательное *голубой*, обозначающее перцептивное свойство (цвет), + субстантив *золото*», служащие целям вторичной номинации в современном медиапространстве.

В общих словарях русского языка *голубое золото* до сих пор не зафиксировано, однако в специальных словарях последних лет заданная перифраза получает кодификацию. Так, *голубое золото* отмечено в «Словаре перифраз русского языка» (на материале газетной публицистики) А. Б. Новикова (2004), «Большом словаре русских поговорок» В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитиной (2007), «Словаре именных перифраз» (на материале языка средств массовой информации) В. С. Соловьевой (2019). Словарь А. Б. Новикова (2004) фиксирует перифразу *голубое золото* исключительно в значении ‘природный горючий газ’ (правда, сопровождает синонимами *голубой огонь*, *голубое топливо*), Словарь В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитиной (2007) дублирует эту информацию, но сопровождает пометами *публ.*, *устар.*, *памет.*, а новейший Словарь В. С. Соловьевой (2019) приводит уже три значения – ‘газ’, ‘энергия волн’, ‘энергия ветра’.

Материалы Национального корпуса русского языка подтверждают данные специальных лексикографических источников. В основном подкорпусе обнаружено всего 5 документов, содержащих перифрастическую единицу (ПЕ) *голубое золото*, причем исключительно в значении ‘природный газ’ (5 вхождений), в газетном подкорпусе – 18 документов (19 вхождений). В более богатом на ПЕ газетном подкорпусе денотативную основу *голубого золота* составляет все тот же ‘природный газ’ (18 вхождений); отмечен лишь 1 случай использования ПЕ в значении ‘животное голубого окраса / окрас животных’ (1 вхождение).

Современное медийное пространство демонстрирует регулярное использование (ПЕ) *голубое золото* с целью представления разнообразных денотатов. Репрезентация в текстах СМИ реалий посредством вторичной номинации *голубое золото* позволяет авторам позиционировать их как ‘нечто, имеющее большие достоинства, дорогое для кого-нибудь’. Парадигма «желанных» реалий в текстовой реальности серьезно расширяется: в качестве таковых представляются не только *природный горючий газ / сланцевый газ*, но и *вода / пресные подземные воды, лаванда, василек, лен, сыр с голубой плесенью дор блю, цветок ириса, голубика, американские джинсы*: *Голубое золото в каждый дом* (о природном газе) (https://mosmetod.ru/centr/proekty/urok-v-moskve/); *Жизненно важная лимфа планеты Земля, вода, голубое золото этого и грядущих веков, за пополнение запасов которой уже ведутся войны и будут вестись новые, превратилась в яд* (https://ru.wiktionary.org/wiki/); *Голубое золото: итоги Всемирного водного форума в Турции* (https://www.svoboda.org/a/25553413.html); *Голубое золото Ежи Вильчевского: миллионер из-под Сокулки рассказал, как можно заработать на сельском хозяйстве* (о голубике) (https:// vgr.by/2014/08/11); *«Голубое золото»: Есть ли будущее у псковского льна?* (https://www.mk-pskov.ru/social/2021/03/30); *Это голубое «золото» для чувствительных глаз и людей...* (о васильке) (https://www.klorane.com/ru-ru/Novosti); *Голубое золото: Американские джинсы* (https://www.film.ru/person/bruk-shilds).

В частотном отношении отмечена конкуренция 2 глобальных «игроков» – ‘природного горючего газа’ и ‘воды’. Именно данные реалии наиболее часто скрываются за ПЕ *голубое золото*. Остальные денотаты выражены в единичных или малочисленных контекстах, что, тем не менее, помимо указания на их функциональную периферийность, представляет собой свидетельство высокого экспрессивного потенциала, а следовательно, прагматической ценности ПЕ в авторской текстовой реальности.

На тематических форумах в рамках различных субкультур *голубое золото* в коммуникативном пространстве играет новыми красками. В речи садоводов-любителей и дачников в статусе *голубого золота* мелькают *гортензия, пион, василек, незабудка*, *необычный сорт томатов,* в обсуждениях «кошатников» – *котята редкого окраса* (*кошачий окрас*), в спорах любителей домашних рыбок и аквариумистов-любителей – *рыбки гуппи Эндлера* (по причине их окраса), в словесных баталиях ценителей драгоценностей – *сапфир, топаз* и т.д.

Географические номинации, в случае их использования в составе ПЕ в качестве распространителей, способствуют безошибочному распознаванию реалии, представленной посредством вторичной номинации. Обращение коммуниканта к экстралингвистическим знаниям делает коммуникацию успешной. Полисемия *голубого золота* не затрудняет понимания: *Как Кишинев и Приднестровье делят голубое золото Кремля* (речь идет о природном газе) (https://internetelite.org/nsk/); *«Голубое золото» Центральной Азии как стра-*

ховка КНР от возможных сланцевых неудач (предмет разговора – сланцевый газ) (https://www.postsovietarea.com/jour/article/view/7/8); *Экскурсия Лаванда – «голубое золото» Прованса!.. Уходящие стройными пушистыми полосами за горизонт нежно-фиолетовые кусты лаванды, скорее, кажутся диковинным ковром, на котором хочется уснуть в ожидании волшебной сказки, нежели вообще имеют отношение к миру флоры* (https://tonkosti.ru/excursii/Lavanda-goluboe-zoloto-Provansa-122553496) (перед глазами читателя предстают невероятной красоты бесконечные синие поля лаванды).

Контекст и дистрибуция, конститутивными элементами которых зачастую становятся прямые номинации заданных реалий или ассоциативно связанных с ними референтов, выступают своеобразной страховкой понимания адресата: *В это трудно поверить, но мировые запасы пресной воды в опасности. Международная корпорация «Гокстад» во главе с загадочной и безжалостной Брунгильдой Сигурд разработала план захвата «голубого золота» Земли* (https://www.livelib.ru/book/1000233200); *На нефть, продукты ее переработки и природный газ приходится более половины всего российского экспорта. По выкачиванию из недр «черного золота» мы уступаем только Саудовской Аравии, а что касается «голубого» – тут мы безусловные мировые лидеры* (https://www.kommersant.ru/doc/341002); *Голубое золото: Таджикистан и Китай объединяют высокие горы и быстрые реки, – так точно и образно характеризуют географически и исторически сложившуюся данность руководители наших стран* (http://russian.people.com.cn/31516/6903263.html); *Пресные подземные воды – важнейший ресурс Беларуси. Но мало кто знает, что недра нашей страны богаты ультрапресными водами, которые используются в лечебных целях. Научные сотрудники лаборатории гидрогеологии и гидроэкологии Института природопользования НАН Беларуси в бли-жайшие пять лет доизучат месторождения «голубого золота», чтобы в будущем наладить производство бутилированных питьевых вод* (http://www.agrolive.by/selwest/article2874); *Ресурсы пресных вод нашей планеты не без основания называют «голубым золотом»* (http://gazeta-navuka.by/novosti/1158); *Голубое золото парфюмерии. Цветок ириса знаком человечеству уже несколько тысяч лет* (https://scent.su/posts-iris.html). В данных контекстах такие текстоформирующие лексические элементы, как *мировые запасы пресной воды, природный газ, высокие горы и быстрые реки, пресные подземные воды, ультрапресные воды, ресурсы пресных вод*, *цветок ириса* в каждом случае служат залогом успешного декодирования ПЕ, а само использование перифразы – необходимым условием создания и реализации заданного прагматического эффекта.

Сегодня в условиях острой экономии времени и текстового пространства, а также необходимости максимальной смысловой насыщенности текста перифраза становится важнейшим текстопорождающим элементом. Речевая практика, запечатленная в текстах, размещенных на современных

медиаресурсах, значительно богаче лексикографической перифрастической модели мира, представленной в новейших словарях. Пластика современного текстового пространства нуждается в гибкой, семантически и прагматически заряженной, вариативно воспроизводимой перифрастической единице, профилирующей заданные семы и создающей «сложные» смыслы.

Е. В. Глинка

ВЫРАЖЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО «Я» В ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Политическая речь направлена на выражение отношения к происходящему и формирование общественного мнения. Политик воздействует на аудиторию, стремясь вызвать в общественном сознании представления об успешном функционировании институтов власти и обеспечении благоприятного совместного взаимодействия. Политический дискурс сродни театральному: выбор образа определяет отбор и организацию речевых средств в речевом имидже политика. Речевой имидж – это многоуровневая конструкция, включающая в себя содержательный и нормативно-стилистический аспекты речи. При помощи речевого имиджа осуществляется связь политика с его аудиторией. Авторское «я» в речи политика выражается как с помощью общеупотребительных средств, так и с помощью разноуровневых языковых единиц, характеризующих личностное начало. К таким средствам относится употребление местоимений и глаголов (на уровне морфологии), трансформация лексических значений, интертекстуальность и др. (на уровне лексики), специфика синтаксических конструкций, интонирование и т.п. (в устной речи).

Обращение к стилеобразующим факторам речи А. Г. Лукашенко обусловлено остротой политического момента: в кризисный период речь главы государства должна обладать особой силой информационного и убеждающего воздействия. Материалом для исследования послужили публичные высказывания А. Г. Лукашенко в 2020–2021 гг.

На морфологическом уровне наиболее функционально ориентированы на выражение личностного начала местоимения: они позволяют соотнести «я» говорящего относительно участников беседы, слушателей и лиц, которым адресовано обращение; к предметам, событиям и реалиям; обозначить степень определенности. Личные местоимения, прежде всего *я,* наиболее частотны в публичных выступлениях А. Г. Лукашенко: ***Я*** *строил эту страну так, как мог.* ***Я*** *лучшие годы вложил в эту страну. Мы* может отождествляться с народом (*Я понимаю, что* ***мы*** *живем в переходный период)* или с властью (*И это* ***мы, мое поколение политиков****, должны обеспечить).*

Местоимения 2-го лица функциональны в выражении личного отношения. На предновогодней встрече с военнослужащими силовых структур особый акцент делался на адресате, поэтому *мы* чередуется и отождествляется с *вы*: ***Наш*** *долг сохранить страну. В этом* ***моя и ваша*** *главная*

задача. В обращении к подчиненным (разного ранга) нередко употребляется *ты*: *Вопрос номер один* ***для тебя*** *– не только восстановление производства…* (в обращении к директору мотовелозавода).

Особо следует отметить семантическую функцию неопределенных местоимений. Они употребляются для обозначения вполне определенных людей (как правило, оппозиционеров или внешних врагов) с уничижительной целью: *Если только* ***кто-то*** *дернется после этого, получит жесточайший ответ. Тема «заграница нам поможет» все еще будоражит* ***некоторые*** *умы.* Эту же функцию могут выполнять указательные и относительные/вопросительные местоимения: *…нам нечего задумываться,* ***кому*** *были выгодны эти фейковые новости об остановке наших предприятий. В первую очередь тем,* ***кто*** *пытался занять наши рыночные ниши.* В контексте подсчета голосов на выборах: ***говорят: там что-то нарисовали*** *президенту действующему. И* ***кто-то там*** *полпроцента-процент-два мог дописать…* Неопределенность местоимений и лексической семантики позволяет автору преуменьшить значимость того, что «говорят», привнести оценочность: *Придет время, изберете нового Лукашенко или* ***кого-то еще там***. Отрицательные местоимения усиливают эмоциональное воздействие фразы (о союзе с Россией): *И пока мы стоим рядом, плечом к плечу или спиной к спине,* ***никто*** *нас на колени не поставит и не наклонит.*

Значима роль и определительных местоимений, среди которых наиболее «личностное» – *сам*: *…мы должны делать* ***сами***. ***Самим*** *надо разобраться* ***в себе.*** Употребление местоимения *весь*, его форм и субстантивов позволяет обозначить предмет речи, не конкретизируя его, выразив полный охват, бескомпромиссность: *Я* ***все*** *подвергаю сомнению. Выборы должны быть законом* ***для всех.*** Притяжательные местоимения усиливают семантику самобытности как государства, так и его главы: [Государство] *в одиночку выстроило* ***свою*** *систему борьбы с пандемией. Мы будем строить* ***свою*** *страну и будем жить* ***своим*** *умом.* ***Мое*** *железное поручение;* ***мой*** *вам мудрый совет.*

Специфичны и глаголы в речи А. Г. Лукашенко. Часто употребляются глаголы в форме императива и выражения модального долженствования: *И народ должен определиться, кто от нового поколения придет во власть. Да, какой-то период времени надо потерпеть… Давайте пройдем этот путь и посмотрим, что скажут народы.* Активно употребляются формы 1-го лица, выражающие личную позицию: *Подчеркну особо… Обещаю вам, что все будет честно и справедливо.*

Оценочная лексика дополняет выражение личного отношения. Мелиоративы обращены к ОМОН (***Красавцы***!), китайцам (***Молодцы китайцы,*** *они… изолировались, создав свой Интернет*), делегатам ВНС (*вижу, как вы* ***с открытым лицом,*** *в хорошем смысле слова, наплевали на всех них и говорите то, что нужно стране).* Пейоративы характеризуют оппозиционеров: *если*

б… пришел к власти один из ***беглых*** *или* ***«протестунов»***, ***сидельцев****?* С целью выражения экспрессивности и усиления воздействия используется сниженная лексика (*Если и* ***в морду получим*** *от них, надо терпеть. Да* ***плевать*** *на эту болезнь! Пандемия пройдет –* ***жрать*** *что будем?).* Нередки в речи лидера белорусские вкрапления: *Мы никогда не выставляли свою любовь напоказ, а просто, как говорят в народе, «рабілі». Наш белорусский «дабрабыт».*

Особым средством выражения субъективной оценки служат используемые в речи прецедентные имена: *Нам жизненно необходимы современные Коласы, Купалы, Короткевичи, Шагалы, Пташуки… Во времена ельцинской России, когда гайдары и чубайсы предлагали нам, и мы быстро все приняли в Верховном Совете…* Цитирование как вид интертекстуальности используется не столь часто, но в речи на ВНС дважды из уст А. Г. Лукашенко прозвучали отсылки к словам В. И. Ленина: *У нас два родных языка. Белорусский и русский. И тот, кто сегодня отказывается от этого великого наследства, как говорил великий Ленин: «Очень серьезно рискует».* А также *Дедушка Ленин говорил: «Власть нельзя держать растопыренными руками».*

Дискурс власти основывается на утверждении доминирующей системы ценностей, и лидер государства должен выполнять несколько ролей: представлять первое лицо страны, осуществлять функции чиновника высокого ранга, быть защитником интересов народа («батькой») и в то же время оставаться человеческой особью с личными качествами и предпочтениями. Речевой имидж помогает соединить интересы аудитории с интересами и требованиями власти. Разноуровневые языковые единицы формируют личностное «я» в речи политика, создавая образ уверенного и авторитарного лидера.

А. А. Гойло

ФУНКЦИИ НЕКАНОНИЧЕСКИХ ВАРИАНТОВ СЛОВОРАСПОЛОЖЕНИЯ В НАЦИОНАЛЬНЫХ РАЗНОВИДНОСТЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Цель нашей работы – разрешить некоторые теоретические проблемы в функциональном описании неканонических вариантов словорасположения (каноническим для английского языка является порядок SVO). Для этого мы протестируем существующие гипотезы на материале нескольких национальных разновидностей английского языка. Мы рассмотрим две конструкции – левую дислокацию (ЛД) и топикализацию. Обе конструкции имеют похожую структуру и представляют собой вынесение влево одной из синтаксических составляющих за пределы клаузы, с тем лишь отличием, что в случае ЛД на месте изначального расположения составляющей остается местоимение. Ср. ***The spider on the wall****, I noticed* ***it*** (ЛД) и *The spider on the wall, I noticed* [__] (топикализация).

Из-за внешнего сходства этих двух конструкций существует проблема их дифференциации. Одним из способов решения данной проблемы является подробное описание возможных случаев употребления языковых вариантов. Концептуально иной подход – поиск ограничений, накладываемых на дистрибуцию соответствующих конструкций. При таком подходе выявляемые релевантные структурные и прагматические параметры задают границы для изучаемых языковых вариантов. Таким образом, для того, чтобы разграничить две конструкции, необходимо сформулировать такие критерии, по которым говорящий в конкретной ситуации может выбрать только один из двух вариантов. Примером структурного ограничения является невозможность топикализации составляющей из позиции подлежащего, так как между предложениями с топикализацией и без в подобном случае не остается структурных различий: *I found a treasure* и *I* [__] *found a treasure*. Другой пример – ограничение на топикализацию составляющих изнутри синтаксического острова. Островами называются особые синтаксические структуры, вынесение части которых за пределы структуры недопустимо – например, нельзя поставить специальный вопрос **Who did the picture of become world-famous?* к составляющей *Che Guevara* в предложении *The picture of Che Guevara became world-famous*.

Что же касается функций ЛД и топикализации, их описания менее однозначны – существует несколько подходов к описанию функциональных особенностей обеих конструкций.

В подходе Р. Гелюйкенса[1] важную роль играют два термина: извлекаемость (*recoverability*), т.е. наличие определенного элемента в контексте или его выводимость из предыдущего контекста, и топикальность (*topicality*) – присутствие элемента в последующем контексте. Основная функция ЛД – ввод нового референта. Вводимый референт при этом должен быть неизвлекаем и обладать свойством топикальности. Второй функцией ЛД, по Р. Гелюйкенсу, является контраст, под которым автор понимает бинарную оппозицию между референтом смещаемой составляющей и другим референтом, который ранее упоминался.

Исследователь Э. Принс[2] выделяет три функции ЛД: 1) упрощение восприятия информационной структуры («упрощающая ЛД»); 2) соотнесение одного элемента частично упорядоченного множества с другими («отсылающая ЛД») и 3) предотвращение передвижения составляющей из позиции внутри синтаксического «острова».

Упрощающая функция Э. Принс схожа с функцией ввода нового референта у Р. Гелюйкенса, так как в обоих случаях происходит ввод нового

[1] Geluykens, R. From discourse process to grammatical construction : on left-dislocation in English / R. Geluykens. – Amsterdam : John Benjamins, 1992. – 182 p.

[2] Prince, E. On the limits of syntax, with reference to topicalization and left-dislocation / E. Prince // Syntax and semantics : the limits of syntax / eds. P. Cullicover, L. McNally. – N. Y. : Academic Press, 1998. – P. 281–302.

референта в дискурс, однако между данными подходами есть одно серьезное отличие – в концепции Э. Принс топикальность вводимого референта не является обязательным условием.

Суть подхода М. Грегори и Л. Майкелис[1] заключается в том, что они объединяют упрощающую и отсылающую функции ЛД в одну общую функцию – выдвижения темы. При этом для них важными являются два фактора: 1) в большинстве случаев ЛД смещается подлежащее; 2) вводимые при актуализации упрощающей и отсылающей функций референты обладают свойством топикальности. В этом подход М. Грегори и Л. Майкелис похож на подход Р. Гелюйкенса.

В нашей выборке из подкорпуса канадского английского, являющегося частью корпуса разновидностей английского языка «The International Corpus of English», контексты без топикальности референта действительно малочисленны (5 из 31 – 16 %). Однако анализ выборки из подкорпусов ямайского (ICE-JA) и индийского английского (ICE-IND) показал другие результаты. В 46 из 116 контекстов (39,7 %) из ICE-IND с соответствующей функцией ЛД вводимые референты не имеют топикальности, похожие цифры наблюдаются и в выборке из ICE-JA – 53 из 118 (44,9 %). Можно было бы сказать, что ЛД во внутреннем круге имеет одну функцию, а во внешнем – другую, однако в подавляющем большинстве случаев анализ Э. Принс подходит для описания ЛД в разновидностях внешнего круга (97,3 %, 87,1 %, 95,9 %, 89,3 % контекстов в ямайской, индийской, сингапурской и филиппинской разновидностях соответственно полностью отвечают критериям, установленным Э. Принс), из чего мы делаем вывод, что топикальность не является обязательным свойством референта смещаемой составляющей.

Кроме того, в работе М. Грегори и Л. Майкелис есть проблемные места. Так, авторы используют при анализе категории, установленные Э. Принс, однако отказываются от критериев, на основе которых Э. Принс выделила эти категории. По этой причине возникает вопрос, действительно ли М. Грегори и Л. Майкелис исследуют те же самые категории, что и Э. Принс.

Функциональные описания топикализации также разнородны. Согласно Э. Принс, топикализация выполняет двойную функцию. Во-первых, топикализация используется, чтобы передать слушателю информацию о том, что референт смещаемой составляющей является частью множества объектов, о которых уже говорилось ранее. Во-вторых, смещение составляющей в рамках топикализации позволяет придать статус ремы другой составляющей в случаях, когда канонический порядок слов это затрудняет. Э. Принс подчеркивает, что обе функции реализуются одновременно и во всех случаях использования топикализации, т.е. ее теория прогнозирует: все смещаемые составляющие будут входить во множества с ранее фигурировавшими в дискурсе объектами, а также то, что все смещаемые составляющие не будут являться ремой.

[1] Gregory, M. Topicalization and left-dislocation : a functional opposition revisited / M. Gregory, L. Michaelis // Journal of Pragmatics. – 2001. – Vol. 33. – P. 1665–1706.

С другой стороны, Г. Уорд, Б. Бирнер и Р. Хаддлстон[1] в качестве необходимого условия для использования топикализации принимают только то, что смещаемая составляющая должна быть каким-то образом связана с предшествующим контекстом, в том числе прямо повторяя какую-либо упоминавшуюся синтаксическую группу. Наличие отношений множества является частным случаем этого условия, так как в отношениях множества связь с предшествующим дискурсом присутствует всегда.

Полученные нами данные из выборки, отражающей использование топикализации, противоречат идее Э. Принс о двойной функции этой конструкции. В результатах Э. Принс наблюдается два несоответствия: с одной стороны, не во всех контекстах топикализируемая составляющая является частью множества объектов, упоминавшихся в предшествующем дискурсе, а с другой стороны, в значительном количестве контекстов с топикализацией в нашей выборке смещаемая составляющая является ремой. Однозначно соответствующими двойной функции топикализации в понимании Э. Принс можно назвать лишь 12 контекстов из 51 (23,5 %).

Анализ контекстов из нашей выборки позволил установить, что топикальность не является обязательным критерием для использования ЛД, вследствие чего анализ функционирования ЛД с точки зрения одной общей функции ввода новой темы кажется менее приемлемым. Кроме того, отобранные нами контексты с топикализацией указывают на то, что топикализация необязательно выполняет двойную функцию. Таким образом, исследование синтаксических вариантов на базе многих национальных разновидностей определенного языка позволяет уточнить теоретические описания этих вариантов и потенциально нивелировать несоответствия между «конкурирующими» теоретическими подходами.

Е. В. Ксендзова

РЕАЛИЗАЦИЯ КОННОТАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛЕКСЕМЫ *ДОРОГОЙ* В РАЗНЫХ КОНТЕКСТАХ

Развитие многозначности в словах – естественный процесс, основанный на стремлении человека выразить новый смысл (передать в речи представление о том или ином предмете, явлении) при помощи уже известных языковых единиц. С одной стороны, эта особенность обусловлена желанием быть понятым собеседником, говорить с ним «на одном языке». С другой стороны, использование многозначных лексем позволяет выразить и те смыслы, которые могут быть не закреплены в общей языковой практике,

[1]Ward, G. Information packaging / G. Ward, B. Birner, R. Huddleston // The Cambridge grammar of the English language / eds R. Huddleston, G. K. Pullum. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – P. 1363–1447.

но в сознании собеседника вызывают «нужные» ассоциации, помогают передавать дополнительные оттенки значения, выражать определенные эмоции.

Большим потенциалом развития новых значений и дополнительных смыслов (коннотаций) обладают имена прилагательные. На примере лексемы *дорогой* мы рассмотрим некоторые особенности развития коннотативных значений, которые возникают у этого слова в разных контекстах. В исследовании использованы материалы «Большого толкового словаря» С. А. Кузнецова (БТС), Национального корпуса русского языка (НКРЯ), а также сведения, собранные на основе личных наблюдений.

Обратимся к словарному определению лексемы *дорогой.* Согласно БТС, это слово имеет в современном русском языке четыре значения: ‘1. Имеющий высокую цену, стоящий больших денег (противоп.: дешевый). 2. Такой, которым дорожат; важный, ценный для кого-, чего-л.; нужный, необходимый. 3. Добытый ценой больших усилий, трудов, жертв. 4. Милый, любимый, близкий сердцу’.

Первым и основным является лексико-сематический вариант (ЛСВ, или семема), который отражает представление о каком-либо предмете, товаре, «имеющем высокую цену, ст**о**ящем больших денег» (примеры из БТС: *Дорогой мех, Дорогое пальто, Дорогая мебель*). Остальные три значения развились на базе основного и являются переносными.

Второе и четвертое значения тесно связаны между собой, их разграничение едва уловимо (ср. примеры: *Дорогие воспоминания* для ЛСВ 2 и *Вглядываюсь в дорогие черты* для ЛСВ 4). Отличие этих ЛСВ состоит в том, что 4-е значение преимущественно передает информацию о человеке (*Дорогие друзья, Люди, дорогие моему сердцу, Скучно, скучно, что не едет дорогой*) и выводится из 2-го значения, в котором отражается общая информация о чем-либо, чем дорожат (*Время дорого, В его творчестве самое дорогое – любовь к человеку*).

Третье значение развилось на основе метафорического употребления ЛСВ 1 (*платить дорогую цену*) и содержит представление не о материальных ценностях, которые могут быть оплачены или измерены деньгами, а о вложенных внутренних ресурсах человека (*Дорогая победа, За достижение самых высоких целей люди платят дорогой ценой, вплоть до собственной жизни*).

Примеры из словаря демонстрируют способность прилагательного *дорогой (дорогая, дорогое)* субстантивироваться в разных значениях (иллюстрации употребления в роли существительного имеются к ЛСВ 1, 2 и 4).

Как известно, развитие новых значений и дополнительных смыслов очень часто обусловлено желанием говорящего дать оценку тому или иному объекту действительности или происходящему событию, в результате чего у слова формируется положительно-оценочная или отрицательно-оценочная семантика. При рассмотрении представленных в БТС значений слова *дорогой* обнаруживается, что в 1-м ЛСВ не содержится собственно оценочного

компонента, несмотря на то, что значение языковой единицы в этом случае отражает представление о «цене» (если *мебель дорогая* или *пальто дорогое* по цене, то в сам**о**м значении лексемы *дорогой* отсутствует оценка говорящего, поскольку нет указания на то, хорошо это или плохо). А в составе остальных трех семем оценка выступает как неотъемлемая часть лексического значения (т.е. является частью денотативного компонента) и имеет положительную маркировку (будь то *дорогие воспоминания*, *дорогая победа*, *дорогие друзья* или *мой дорогой, моя дорогая*).

Однако существуют примеры, когда и у 1-го ЛСВ в определенных контекстах развивается оценочность. В частности, в тех случаях, когда речь идет о наличии у человека дорогих по цене вещей, украшений, предметов быта и т.д., у лексемы *дорогой* реализуются сопутствующие (коннотативные) семы ‘свидетельствующий о богатстве владельца’, ‘модный, эксклюзивный’, ‘высококачественный’. В письменном тексте такие значения чаще всего передаются при помощи подбора уточняющих определений, дополнительного описания внешнего вида предмета или ситуации в целом: *Часы TAG Heuer сегодня никто и не воспринимает иначе, как* ***дорогой*** *швейцарский брэнд, стоящий в одном ряду с Omega и Breitling* (Владимир Ляпоров. Молодая гвардия. Искусство быстрого завоевания новых рынков сбыта // «Бизнес-журнал»; НКРЯ); *Он был одет в* ***дорогой*** *спортивный костюм с красными полосками и пил апельсиновый сок. Я подумал, что, может быть, он занимается бегом и только что прибежал со стадиона. Кто их знает, этих бандитских боссов, какие у них привычки. А может, он вообще был директором того самого стадиона* (А. Геласимов. Ты можешь; НКРЯ). Указанные нами коннотативные значения представлены и в иллюстрациях БТС, что говорит об их достаточной распространенности в речи, ср. один из примеров к ЛСВ 1: *Наняли дорогого репетитора* (*берущего за уроки высокую плату*). Приведенное в скобках уточнение не препятствует возникновению у этого слова описанных выше коннотаций: 1) способность нанять *дорогого* репетитора свидетельствует о богатстве / обеспеченности человека; 2) нанимать репетитора в наше время – это определенная дань моде; 3) понятие ‘дорогой’ ассоциируется с понятием ‘обладающий высоким уровнем знаний’. Еще один пример из БТС, который также можно рассматривать с этой позиции: *Заказывает в ресторане только самое дорогое* (возникающие коннотации: ‘это свидетельствует о богатстве / обеспеченности человека’, ‘*дорогой* продукт = высококачественный’). Таким образом, данные коннотации являются социально обусловленными и возникают в речи современного носителя языка как отражение представлений об определенном статусе человека, подчеркивают его значимость, желание следовать моде, указывают на наличие материального достатка.

В разговорной речи реализуется еще одна особенность: лексема *дорогой* может употребляться в негативно-оценочном значении, хотя начальная семантика предполагает наличие положительной оценки. Это характерно для семем, в которых оценка является частью денотативного компонента

значения слова (ЛСВ 2, 4). В качестве иллюстраций приведем следующие примеры: *Как же мне это все дорого!* (‘дорого = надоело’), *Как ты мне дорог!* (‘дорог = надоел’). Подобная смена оценочного регистра происходит и при употреблении субстантивированных прилагательных: *Знаешь что, дорогой!.., Ну, знаешь ли, дорогая!..* Определяющую роль в этом случае играет соответствующая интонация, которая помогает понять контекстуально обусловленное (ситуативное) значение слова. Употребление таких выражений стилистически маркировано, находится за рамками этикетных норм, однако факт возникновения антонимического значения у слова с положительной семантикой вызывает безусловный интерес, поскольку в контексте происходит развитие внутрисловной антонимии (энантиосемии).

Проанализируем еще один пример, взятый из текста коммерческой рекламы: *Купите дорогие духи за 30 рублей*. В прямом значении слово *дорогие* воспринимается как ‘имеющий высокую цену, стоящий больших денег’ (реализуется ЛСВ 1). Как и в описанных выше примерах, данному основному значению сопутствуют коннотативные семы ‘свидетельствующий о богатстве владельца’, ‘модный, эксклюзивный’, ‘высококачественный’. Но рекламный слоган построен с использованием скрытого контраста: 30 рублей в наше время – вовсе не высокая цена для *дорогих* духов. Рекламодатель, таким образом, в данный текст вкладывает следующую информацию для покупателя: вы станете обладателем *дорогих* (‘модных, эксклюзивных’) духов, но при этом потратите мало денег (приобретете по цене *дешевых*). Антонимическое значение, таким образом, формируется не за счет основного, а за счет коннотативного значения.

Наши наблюдения позволяют сделать некоторые выводы об особенностях взаимодействия и взаимовлияния разных ЛСВ полисемантической единицы, а также о формировании у них коннотативных значений. Так, если одна семема многозначного слова не содержит обязательного оценочного компонента, а остальные семемы содержат, то в первом случае оценочность развивается за счет коннотаций. Кроме того, вероятно, что и формирование энантиосемии у разных ЛСВ взаимообусловлено: если эта особенность возникает у одной семемы, то и у других семем она тоже развивается.

Ю. Н. Русина

ПРЕЦЕДЕНТНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКАХ
(на материале англоязычных, русскоязычных и белорусскоязычных статей на тему коронавируса)

Исследования различных видов дискурса, в том числе газетного, не теряют своей актуальности. Способы выражения экспрессивности в газетных заголовках неоднократно привлекали внимание лингвистов, которые выделяют фонологические, морфологические, лексические и синтаксические средства.

К лексическим средствам выражения экспрессивности в заголовках относят неологизмы, стилистически окрашенную лексику, тропы (метафора, метонимия, эпитеты, олицетворение и др.). К синтаксическим средствам относят различные типы предложений по цели высказывания, восклицательные предложения, эллипсис.

Одним из интереснейших приемов придания заголовку экспрессивности оказывается использование прецедентных текстов (ПТ) – текстов, являющихся общеизвестными в конкретной речевой культуре.

Цель предпринятого исследования – выявить специфику использования прецедентных текстов в газетных заголовках англоязычных, русскоязычных и белорусскоязычных статей на тему коронавируса. Новизна проводимого нами исследования связана с выбранным материалом: тема распространения коронавируса и борьбы с ним находит широкое отражение в различных СМИ.

Для проведения исследования методом сплошной выборки были отобраны заголовки статей на тему коронавируса из газет за период с февраля 2020 по апрель 2021 года. Всего было отобрано с различными средствами выражения экспрессивности 180 русскоязычных, 80 белорусскоязычных и 180 англоязычных заголовков, причем ПТ были зафиксированы не везде. Меньшее количество белорусскоязычных заголовков объясняется тем, что они чаще всего представляют собой простую сводку Минздрава.

В анализируемом материале было выявлено 11 источников ПТ: литература, мифология, исторические события, музыка, киноискусство, реклама, названия телевизионных передач, мультипликация, политические лозунги, пословицы и поговорки, речевые клише и фразеологизмы. Что касается речевых клише и фразеологизмов, то некоторые исследователи не относят их к ПТ (В. И. Макаров), в то время как другие (Ю. Б. Пикулева, М. Ю. Илюшкина) считают неправомерным исключать их из всего многообразия прецедентных феноменов. Поскольку вторая точка зрения кажется нам гораздо более убедительной и аргументированной, мы рассматриваем речевые клише и фразеологизмы как источники ПТ. Покажем в таблице частотность употребления различных источников прецедентных текстов в заголовках англоязычных (АЯ), русскоязычных (РЯ) и белорусскоязычных (БЯ) статей.

Частотность употребления источников ПТ

Источники прецедентных текстов	РЯ (160–89 % от общего кол-ва)	АЯ (67–37 % от общего кол-ва)	БЯ (12–15 % от общего кол-ва)
1. ФЕ, речевые клише	98	61	8
2. Киноискусство	15	1	1
3. Литература	14	1	2

Окончание таблицы

4. Пословицы и поговорки	10	2	–
5. Музыка	7	1	–
6. Исторические события	5	–	1
7. Мифология	4	–	–
8. Политические лозунги	2	1	–
9. Мультипликация	2	–	–
10. Названия телепередач	2	–	–
11. Реклама	1	–	–

Как видно из представленной таблицы, процент употребления ПТ в заголовках газетных статей в русскоязычных изданиях гораздо выше, чем в англоязычных и белорусскоязычных. Более разнообразными являются и источники ПТ, которые в большинстве случаев употребляются в трансформированном виде (используются замена, усечение, добавление и др.).

Наиболее представленной группой источников ПТ в статьях на трех языках являются фразеологические единицы и речевые клише:

Прырода ***ўздыхнула з палёгкай****? На якія экалагічныя праблемы* ***адкрыла вочы*** *пандэмія COVID-19* (Звязда, 04.06.2020) // ***Залегчы на дно****. Як разгортваецца глабальны каранцін?* (Звязда, 28.03.2020) *Без чаргі і* ***за лічаныя хвіліны****. Як здаюць экспрэс-тэст на каранавірус* (Звязда, 04.08.2020). *«Калі трапіў у бальніцу і ўбачыў, колькі там людзей, адразу ж* ***адкрываюцца вочы****»* (Звязда, 27.05.2020).

Коронавирусный прогноз-2021: год будет тяжелым, но появился ***свет в конце тоннеля*** (Известия, 14.01.2021) // ***Раз плюнуть****: анализ слюны помог найти зараженных COVID-19 студентов* (Известия, 16.02.2021) // ***Гулять так гулять****: нелюбовь к маскам стоила москвичам до 500 млн рублей* (Известия, 14.11.2020) // ***Воздушно-капельная тревога****: врачи отмечают рост коронапсихозов* (Известия, 14.04.2020) // *Переболевшим коронавирусом прививаться не нужно: вице-премьер* ***поставила точку*** *в спорах* (Известия, 12.11.2020).

*'****Light at end of tunnel****' for summer holidays as Grant Shapps lifts block on bookings* (The Telegraph, 9 Apr.2021) // *AstraZeneca jab worry may* ***play into hands*** *of anti-vaxxers, says senior Tory* (The Guardian, 7 Apr. 2021) // *Rome* ***grits its teeth*** *in face of four-week lockdown* (The Times, 12 March 2020) // *England and Germany* ***neck-and-neck*** *in race to produce first vaccine* (The Telegraph, 18 Aug. 2020).

Что касается остальных выявленных групп-источников ПТ, то в англоязычных и белорусскоязычных статьях они представлены либо в единичных случаях, либо вовсе не были обнаружены в анализируемом материале. В рус-

скоязычных статьях на втором месте по частотности после ФЕ находится такая сфера, как киноискусство, в то время как в англоязычном и белорусскоязычном материале было найдено лишь по одному примеру: ***О бедной собаке замолвите слово****: как эпидемия сказалась на приютах* (Известия, 05.04.2020) // ***Одни дома****: коронавирус отрезал от хозяев тысячи домашних питомцев* (Известия, 05.02.2020) // ***День сурка****: человек в коронавирусном огне* (КП, 12.11.2020) // ***Достаточно одного укола****: Как защищает вакцина «Спутник Лайт»* (КП, 29.03.2021) // ***Разборка в бронхах****: найден еще один путь попадания SARS-CoV-2 в легкие* (Известия, 21.01.2021) // ***Спрут*** *на Апенінах. Навошта італьянская мафія знітавалася з каранавірусам?* (Звязда, 4.04.2020) // *We are being manipulated, without a* ***shadow of a doubt*** (The Guardian, 8 Apr. 2021) *('Shadow* of a *Doubt'* – название американского психологического триллера А. Хичкока).

Следующая по частотности сфера-источник ПТ в русскоязычных заголовках – литература, также есть единичные примеры в белорусскоязычных и англоязычных заголовках: ***Из широких штанин****: ЕС хочет ввести электронный паспорт вакцинации* (Известия, 01.03.2021) // ***Новое имя короля****: ученые предложили другое название COVID-19* (Известия, 05.05.2020) // ***Пир во время пандемии****: коронавирус прививает вкус к еде с доставкой* (Известия, 17.03.2020) // ***Тры жанчыны пад акном шылі маскі вечарком*** (Звязда, 25.04.2020) // *Covid-19 and* ***100 days that transformed the world*** (The Guardian, 15 Apr. 2020) ('100 days that changed the world' by Sherif Dweek, 2006; 'Ten days that shook the world' by John Reed, 1919).

Далее по частотности идут пословицы и поговорки: ***Пока цветочки****: врачи столкнулись с аллергическим «ложным коронавирусом»* (Известия, 07.04.2021) // ***Не БАДом единым****: COVID-19 вдвое поднял продажи витаминов* (Известия, 22.10.2020) // *The Guardian view on hair salons reopening:* ***hair today, gone tomorrow*** (The Guardian, 11 Apr. 2021) (трансформация поговорки 'Here today, gone tomorrow') // *Any Covid inquiry must help us '****fix the roof****' before the next pandemic hits* (The Guardian, 18 March 2021) (трансформация поговорки 'Fix the roof while the sun is shining').

Музыка как сфера-источник ПТ была зафиксирована в нескольких русскоязычных заголовках и в одном англоязычном: ***Только глаза напротив****: масочный режим объявлен почти по всей России* (Известия, 08.05.2020) // ***Уходили добровольцы на ковидную войну*** (КП, 16.11.2020) // *Captain Van-Tam manned the* ***bridge over troubled water*** *– and gave us an extraordinary plot twist* (The Telegraph, 7 Apr. 2021) ('Bridge over troubled water' – название песни и музыкального альбома фолк-рок дуэта П. Саймона и А. Гарфанкела).

Не останавливаясь далее на единичных примерах ПТ, хотелось бы отметить, что из всех известных приемов придания газетным заголовкам экспрессивности использование прецедентных текстов (особенно в трансформированном виде) является, по-видимому, самым действенным способом.

Н. В. Супрунчук

ТЕМАТИКА СЕРБСКИХ ЛОЗУНГОВ 2020–2021 гг.

Нами анализировались лозунги, призывы, слоганы и иные тексты, размещенные на плакатах, транспарантах, граффити и т.д. в Сербии в основном в 2020–2021 гг. Всего было изучено 160 лозунгов.

Остановимся подробнее на определении обсуждаемого жанра.

В русский язык термин *лозунг* пришел из немецкого (*die Losung* ‘призыв; пароль; пропуск’). Немецкое слово возникло от глагола *losen* ‘бросать жребий, решать что-либо с помощью жеребьевки’ (ср. также *das Los* ‘жребий; участь, судьба’).

Синонимами этого слова являются *слоган, призыв, девиз*. Термин *слоган* заимствован из английского языка, в котором слово *slogan* возникло на базе гэльского *sluagh-ghairm* ‘боевой клич’. Первый элемент *sluagh* восходит к древнекельтскому *slúag, slóg* ‘толпа; отряд’ и далее к общеиндоевропейскому **slough-* ‘помощь; помощник’ (Ср. также общеславянское *слуга*, т. е. помощник). Второй элемент *gairm* произошел от общекельстского **garman-, *garrman-* ‘крик’.

В сербском языке используются следующие синонимы:

– *гесло* (от чешск. *heslo* ‘пароль; пропуск; лозунг’);
– *девиза* (от франц. *devise* ‘девиз, лозунг; любимая поговорка; правило’);
– *заклетва* (от *заклети* ‘присягнуть, дать клятву’);
– *крилатица* (от *крило* ‘крыло’, т. е. «крылатое слово, выражение»);
– *лозинка* (от нем. *Losung* ‘призыв; пароль; пропуск’);
– *мото* (от итал. *motto* ‘девиз’);
– *начело* (от *начети* ‘начать’);
– *парола* (от нем. *Parole* ‘пароль; лозунг’ или франц. *parole* ‘речь; слово’);
– *поздрав* (от *поздравити* ‘поприветствовать’);
– *слоган* (от англ. *slogan* ‘лозунг, призыв; девиз’).

Предлагались разные определения и особенности указанных понятий:

✓ лозунг – «синоптическое заявление, представленное публике в качестве руководства» (Якобсон, Лассвел, 1949/2007);

✓ лозунг – «призыв, выражающий в краткой форме руководящую идею, задачу или требования политической организации (партии, профсоюзов)» (Тортунова, 2006);

✓ лозунг – «фраза, которая в краткой и яркой форме передает руководящую идею, актуальную задачу или требование» (Чудинов, 2003).

✓ слоган – «1. Афористичная словесная формулировка идеи рекламной кампании. 2. Агитационный лозунг; девиз» (Новые слова и значения);

✓ слоган – «особого рода сверхкраткий рекламный текст, несущий в себе актуальное для потребителя рекламное предложение, облеченное в яркую художественную форму, создающую высокое эмоциональное напряжение для воздействия на определенный сегмент целевой аудитории» (Романова, 2013);

✓ слоган – «это рекламная фраза, в сжатом виде излагающая основное рекламное предложение и входящая во все сообщения в рамках рекламной кампании» (Морозова);

✓ политический слоган – «относительно краткая рекламная фраза, отражающая основную рекламную идею политической (избирательной) кампании, политической рекламной акции или конкретного рекламного объекта» (Киселев, 2001).

Как отмечал ведущий современный сербский исследователь политического дискурса З. Славуевич, «слоганы представляют собой сентенциальные, краткие и привлекательные фразы, которые используют партии и кандидаты, чтобы представить общественности, сделать понятными и приемлемыми свои ключевые политические идеи» (Славуевич, 2005). Некоторые авторы пытаются выявить различия между понятиями лозунг и слоган (Т. Чередниченко, К. Киселев) (Чудинов, 2003; Тортунова, 2015). Известны также термины *контрслоган, антислоган, контрлозунг, антилозунг* – фраза, являющаяся ответом на лозунг или кампанию оппонента.

В наше время лозунги регулярно используются в агитационных текстах, листовках, плакатах, буклетах, программах партий и движений, биографиях политиков, рекламных экономических, политических и социальных кампаниях. Этот жанр стал значимым элементом политической коммуникации, отражает развитие современных коммуникативных технологий. Как отмечает И. А. Тортунова, «лозунг ориентирован на эмоциональную, рациональную, интеллектуальную сферы восприятия окружающей действительности» (Тортунова, 2015). В лозунгах заключена информация, нужная для получателя, избирателя, потребителя. Он соединяет создателя (заказчика) и слушателя, укрепляют связи коммуникантов, воздействует на адресата.

Рассмотрим основные темы современных сербских лозунгов (таблица).

Темы лозунгов

Содержание	Примеры
Выступающие о себе, требования	*Mi se ne bojimo – učimo da se borimo* ‘Мы не боимся – учимся бороться’ *Ne smem ni da se razbolim* ‘Мне даже нельзя заболеть’ *Nisam glup* ‘Я не дурак’ *Лажу, краду, баш сам љут* ‘Они лгут, крадут, я очень зол’
Геополитика	*Кажи не тројном EU-MMF-NATO пакту* ‘Скажи «нет» тройному ЕС-МВФ-НАТО-пакту’
Коронавирус	*Gde je COVID-19 bio za vreme izbora?* ‘Где Ковид-19 был во время выборов?’ *Stop kovid teroru* ‘Стоп, ковид-террор’ *Svi smo bolesni, ovde nema više ko da radi* ‘Мы все больны, здесь больше некому работать’

Окончание таблицы

Косово и Метохия	*Idite na Kosovo* ‘Идите на Косово’ *Kosovo je srce Srbije* ‘Косово – это сердце Сербии’ *Не постоји подела Косова* ‘Косово неделимо’ *Нећемо давати свете ствари* ‘Мы не отдадим святыни’
Мигранты	*Stop migrantima!* ‘Стоп, мигранты!’ *Ми не желимо мигранте* ‘Мы не хотим мигрантов’ *Нећете нас заменити* ‘Вы нас не замените’ *Србија Србима* ‘Сербия для сербов’
Обращения к главе государства	*Оставка!* ‘Отставка’ *Ti si kovid Srbije* ‘Ты – ковид Сербии’ *Vrati nam Srbiju!* ‘Верни нам Сербию!’ *Vučićу super si, ali sada idi* ‘Вучич, ты классный, но теперь уходи’
Обращения к согражданам	*Ja verujem u demokratiju, a ti?* ‘Я верю в демократию, а ты?’ *Sada nije vreme da stojiš sa strane* ‘Сейчас не время стоять в стороне’ *Sistem te laže* ‘Система тебя обманывает’ *Sutra opet* ‘Завтра снова’ *Uključi mozak, isključi RTS i Pink* ‘Включи мозги, выключи «РТС» и «Пинк»’
Обращения к сторонникам действующей власти	*Gašićу lopove!* ‘Гашич – вор!’ *Isti smo narod* ‘Мы один народ’ *Skinite šlemove* ‘Снимите каски’ *SNS lopovi, Srbiju ste prodali* ‘СНС – воры, предали Сербию’ *SNS mafija* ‘СНС – мафия’ *Spustite štitove* ‘Опустите щиты’
Обстановка в стране в целом	*Izbori u Srbiji su bili namešteni!* ‘Выборы в Сербии были фальсифицированы’ *Moć i vlast nisu vredniji od ljudskih* prava ‘Могущество и власть не дороже прав человека’ *Nema sreće bez slobode ni slobode bez pravde* ‘Нет ни счастья без свободы, ни свободы без правды’
Профессионально (социально) специфические проблемы	*Рушење просвете Србија без будућности* ‘Разрушение просвещения – Сербия без будущего’ *Србија за фрилансере // фрилансери за Србију* ‘Сербия для фрилансеров, фрилансеры для Сербии’ *Новац у здравство не у полицију* ‘Деньги в здравохранение, не в полицию’ *Сви професори уз студенте* ‘Все преподаватели со студентами’ *Не дамо домове* ‘Мы не отдадим общежития’ *Stop finansijskoj mafiji na Filološkom* ‘Стоп финансовой мафии на филологическом [факультете]’
Экология	*Ne gušimo Srbiju* ‘Давайте не будем душить Белград’ *Za čist vazduh* ‘За чистый воздух’ *Борба за чист ваздух* ‘Борьба за чистый воздух’

Некоторые лозунги возникли недавно, используются разными группами. В то же время в Сербии уже сформировалась не очень продолжительная история многопартийности. Здесь наблюдается борьба между политическими

партиями и движениями, и у них также есть свои узнаваемые лозунги, например, *Србија је вечна док су јој деца верна!* ‘Сербия вечна, пока дети ей верны’ (Сербская радикальная партия), *Зато што волимо Србију* ‘Потому что мы любим Сербию’ (Сербская прогрессивная партия), *Преокрет* ‘Поворот / Перелом / Переворот’ (Движение за поворот / перелом), *Партија часних намера* ‘Партия честных намерений‘ (Партия объединенных пенсионеров Сербии) и др.

А. Н. Чударь

ДИМИНУТИВНОСТЬ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Функционально-семантическая категория представляет собой систему разноуровневых языковых средств, объединенных на основании сходства их функций, возникшего в результате наличия общего семантического признака. Понятие функционально-семантической категории рассматривалось в функциональной грамматике, разработка которой связана с деятельностью А. В. Бондарко и Петербургской школой функциональной грамматики.

Цель данной работы – обосновать категориальный статус диминутивности в английском языке. Описание функционально-семантической категории означает ее характеристику с точки зрения универсально-понятийного и конкретно-языкового аспектов. Универсально-понятийный аспект предполагает установление семантических границ категории, то есть выявление значений, включаемых в данную категорию в языках мира. Конкретно-языковой аспект предполагает определение набора средств выражения значений категории в языке.

Диминутивность обладает следующими признаками, присущими функционально-семантическим категориям.

1. **Разноуровневый характер**. В языках мира категория диминутивности представлена языковыми средствами различных языковых уровней. В английском языке значения категории диминутивности могут быть реализованы словами (производные синтетические – *birdie* ‘птичка’, *farmlet* ‘небольшая ферма’ и непроизводные (т.н. лексические) диминутивы – *lamb* ‘ягненок’, *puppy* ‘щенок’) и словосочетаниями (аналитические диминутивы – *small company* ‘небольшая компания’, *little village* ‘небольшая деревня’). Структурная разнородность единиц, репрезентирующих категорию диминутивности в языках мира, определяет использование ономасиологического подхода к ее исследованию. Так, при отнесении единиц к диминутивам мы прежде всего опираемся на семантику диминутивности, которая может быть выражена различными типами формальных средств.

2. **Инвариантность значения**. Подходы к определению значений, реализуемых включаемыми в категорию диминутивности единицами, различаются. Так, некоторые исследователи (К. Хельтберг, Р. Л. Политцер, Дж. Торренд) признают диминутивами единицы, выражающие исключительно значение малости, другие (Б. Стрэнг) считают главным выражение оценки. Мы, однако, придерживаемся мнения о том, что диминутивы могут выражать как малость, так и оценку (см. также работы Е. А. Земской, Е. Д. Поливанова, Я. Гримма, М. Мендозы), и, таким образом, определяем диминутивность как функционально-семантическую категорию, единицы которой выражают уменьшительность, а также связанные с ней эмоции и оценки или же демонстрируют комбинацию данных значений. Стоит отметить, что мы относим к диминутивам только те единицы, которые указывают на малость в сравнении с каким-либо прототипом; единицы, обозначающие отдельный малый объект в состав диминутивов нами не включаются. Так, например, единица *owlet* «a small or young owl» ‘маленькая либо молодая сова’ является диминутивом, т.к. указывает на уменьшенный объект в сравнении с прототипом *owl* ‘сова’. В свою очередь, слово *mouse* – «any of various small rodents of the family Muridae» ‘любое маленькое животное из семейства мышеобразных’ нами к диминутивам не причисляется, поскольку в данном случае сопоставление с каким-либо стандартным объектом отсутствует.

3. **Полевая структура**. Категория диминутивности имеет полевую структуру. Распределение единиц по компонентам поля происходит на основе их формальных и семантических характеристик. Так, к ядру рассматриваемой категории мы относим ее прототипических представителей – суффиксальные диминутивы-существительные, имеющие семантику уменьшительности (например, *branchlet* ‘маленькая ветка, веточка’, *eaglet* ‘орленок’), а также единицы, которые могут одновременно выражать уменьшительность и оценку (*beastie* ‘зверек, зверушка’). В силу аналитического характера английского языка в ядро категории мы включаем также аналитические диминутивы со схожей семантикой, образованные при помощи центральных маркеров категории диминутивности *small* и *little*, например, *little room* ‘маленькая комната, комнатка’. Центральность данных маркеров определяется более широкой сферой их использования, стилистической нейтральностью, более высокой частотностью в сравнении с другими маркерами категории (*tiny, minimal, miniature* и пр.).

Приядерная зона категории диминутивности включает морфологические производные диминутивы, имеющие в своем составе иные специфические морфологические форманты (например, образованные приставочным способом), а также аналитические диминутивы с другими маркерами категории, которые выражают семантику уменьшительности и / или оценку.

К периферии категории диминутивности в английском языке мы относим синтетические диминутивы, не имеющие в своем составе морфологических формантов, указывающих на принадлежность к категории диминутивности, например, единицы, образованные путем редупликации (*goody-goody* ‘паинька’) или усечения исходного слова (*limo* от *limousine* ‘лимузин’), которые, как правило, не указывают на малый размер объекта, а выражают семантику оценки. Кроме этого, к периферии категории мы причисляем непроизводные (лексические) диминутивы. Прежде всего, отнесение данного типа единиц к периферии связано с их непроизводным характером. Так, производные диминутивные единицы демонстрируют очевидную связь с производящим словом, указывающим на стандартный, неуменьшенный объект. В случае непроизводных диминутивов формальные показатели и, соответственно, явное указание на связь с единицей, обозначающий стандартный объект, отсутствуют. Что касается семантических характеристик, диминутивы данного типа выражают центральное значение категории – ‘уменьшительность’ или же связанное с ним значение ‘молодой, невзрослый’, и это позволяет рассматривать их в рамках анализируемой категории. В то же время выражение оценки, присущее производным диминутивам, менее характерно для непроизводных диминутивов, что говорит об ограниченном семантико-прагматическом спектре данного типа единиц. Указанные характеристики позволяют отнести непроизводные диминутивы к периферии рассматриваемой категории.

Необходимо также отметить связь диминутивности с другими категориями. Так, например, некоторые неядерные диминутивы могут являться центральными для смежных с диминутивностью, категорий, например, категории женскости или подобия (*usherette* ‘билетерша’ от *usher* ‘билетер’, *leatherette* ‘искусственная кожа’ от *leather* ‘кожа’). Некоторые исследователи (например, Е. И. Бондаренко) рассматривают подобные образования как ложные диминутивы в силу несовпадения предметной отнесенности диминутива и его производящей основы (в таком случае производные указывают на денотаты близких к диминутивности категорий – например, категории женскости), а также отсутствия у диминутива значения уменьшительности. В то же время некоторые исследователи (Д. Журафский) относят данные единицы к диминутивам в силу их формальных характеристик, а также наличия в их семантике сопоставления объектов, обозначаемых производным и производящим словом, в котором объект, обозначаемый производным словом, выступает в качестве более слабого (в случае женщин в оппозиции мужчина / женщина) или маргинального (о тканях). Вслед за Д. Журафским мы причисляем подобные единицы к диминутивам, однако относим их к периферии, где диминутивность пересекается со смежными категориями.

Таким образом, диминутивность является функционально-семантической категорией, которая в языках мира (в частности, в английском) находит свое выражение в единицах различных языковых уровней. Помимо центрального значения уменьшительности, включаемые в рассматриваемую категорию единицы выражают различные аспекты эмоций и оценки, связанные с семантикой уменьшительности, или же демонстрируют комбинацию данных значений. Функционально-семантическая категория диминутивности имеет полевую структуру, распределение единиц в которой происходит на основании их формальных и семантических характеристик. В ядро категории диминутивности входят единицы, которые являются прототипическими представителями категории – суффиксальные диминутивы и аналитические единицы с маркерами *small* / *little*, выражающие центральное значение уменьшительности (отдельно либо в комбинации с оценкой). В приядерной зоне находятся производные единицы с формальными показателями категории диминутивности, образованные иными способами и выражающие значение малости и / или оценки. К периферии категории относятся производные диминутивы, не имеющие морфологических формантов, указывающих на принадлежность к категории диминутивности, которые выражают оценочные значения, включаемые в категорию диминутивности, а также непроизводные единицы, реализующие семантику уменьшительности.

Круглый стол
«СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИСПАНИСТИКЕ»

Е. А. Кучугурная, Д. Бондарук

СТЕРЕОТИПНЫЕ РЕПЛИКИ, ВЫРАЖАЮЩИЕ НЕСОГЛАСИЕ В СОВРЕМЕННОМ ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Многочисленные исследования разговорной речи убедительно продемонстрировали, что даже спонтанная, плохо упорядоченная и эмоциональная речь строится по определенным синтаксическим моделям, входящим в языковую компетенцию носителя языка. В свете активизации синтаксических исследований и бурного развития теории речевых актов во второй половине XX века возникает вполне закономерный вопрос о совместимости классификации речевых актов и типологии синтаксических моделей. «Можно ли, скажем, говорить о том, что для выражения приветствия предпочтительны одни типы синтаксических построений, а для выражения угрозы – другие?» (Б. Ю. Норман). Как утверждает Б. Ю. Норман, «наиболее “связанными” в коммуникативном отношении оказываются синтаксические модели, которые принято называть фразеологизованными. Речь идет о синтаксических образцах, некоторые элементы которых заданы позиционно и лексически, в том числе местоименными или неполнозначными словами».

Настоящее исследование посвящено выявлению стереотипных синтаксических единиц, используемых для выражения несогласия в современной испаноязычной разговорной коммуникации.

Наряду с термином *несогласие* в лингвистической литературе употребляются также термины *возражение* и *отказ*. Согласно словарным толкованиям, *несогласие* – ‘отсутствие согласия на что-л.; отказ’; *возражение* – от глагола *возражать* – ‘выражать несогласие с кем-л., чем-либо, приводя доводы против чего-л.’; *отказ* – ‘отрицательный ответ на просьбу; отсутствие согласия на что-л., выражение несогласия’ (Т. Ф. Ефремова). Таким образом, все три понятия связаны с неприятием позиции собеседника, выражением противоположного мнения относительно того же предмета или явления действительности. При этом, если *несогласие* трактуется как **отсутствие** согласия (сам факт), то *возражение* и *отказ* – как **выражение** несогласия (способ).

В теории речевых актов *несогласия*, *возражения* и *отказы* имеют некоторые особенности, что выражается, прежде всего, в отнесении рассматриваемых речевых действий к разным классам. Напомним, что в целом все известные типологии речевых актов (РА) делятся на две большие группы (Дж. Версурен): обобщающие классификации, выделяющие наиболее крупные классы РА, и дробящие РА и их типы на более мелкие единицы. В классификациях первого типа (Дж. Остин, Дж. Серль, Дж. Лич, Г. Г. Почепцов и др.) *несогласие* рассматривается в рамках ассертивных (репрезента-

тивных) актов, *возражения* и *отказы* отдельно не выделяются, их специфика не рассматривается. Что же касается типологий второго типа (А. Вежбицкая, Ю. Д. Апресян, М. Я. Гловинская и др.), то в них рассматриваемые РА могут относиться как к одной, так и к разным группам. Так, например, в классификации Ю. Д. Апресяна *согласия* и *возражения* оказываются в одной группе РА, различия между *несогласиями*, *возражениями* и *отказами* не рассматриваются. Не разграничиваются *возражения* и *несогласия* и в пособиях по речевому этикету Н. И. Формановской, где они включаются в одну коммуникативно-семантическую группу, и в работах в сфере корпусной лингвистики Т. Ю. Шерстиновой, где *несогласие*, *возражение*, *отрицание*, *опровержение* являются подтипами одной группы, а именно входят в *вердиктивы-валюативы*.

В классификации же М. Я. Гловинской разграничиваются *отказы*, с одной стороны, и *возражения и отрицания*, с другой. РА *несогласия* отдельно не выделяются, из чего можно сделать вывод, что несогласие реализуется либо через РА *отказа*, либо *возражения* / *отрицания*.

В нашем исследовании мы, вслед за М. Я. Гловинской, И. В. Галактионовой, С. О. Симоновой и др., также рассматриваем *несогласие* как общее понятие и разграничиваем РА *отказа* и *возражения*, поскольку предполагаем, что способы и средства их реализации будут различаться. Анализируемые нами РА представляют собой реактивные (ответные) реплики в структуре диалогического единства. Ведущим критерием разграничения *отказа* и *возражения* мы считаем характер инициирующей реплики. Так, РА *отказа* возникает в ответ на просьбу, требование, приказ, предложение и т.п., а РА *возражения* выступает как несогласие с мнением, словами собеседника.

В результате проведенного исследования нами был выявлен ряд синтаксических моделей, используемых для выражения несогласия. В каждой из выявленных моделей можно выделить фиксированные и вариативные компоненты. В рамках последних выделяются как полностью свободные, возникающие в каждом конкретном случае (их набор неограничен), так и условно вариативные (в языке имеется ограниченный набор компонентов, допустимый в рамках данной конструкции). Отметим, что речь идет именно о лексическом варьировании. Грамматическое варьирование глагольных форм, местоимений и т.п. описывается для каждой конструкции отдельно. Свободные компоненты на схемах обозначаются знаком Y, условно вариативные – знаком X.

Рассмотрим подробнее выявленные модели.

1. **Ni + X**, где X = *por asomo* / *de coña* / *en sueños* / *a la de tres* / *hablar* / *por el forro* / *por todo el oro del mundo* / *loco* / *mucho menos* /*soñarlo* / *a tiros*.

Данная модель реализуется в устойчивых сочетаниях, которые выражают либо несогласие с мнением собеседника, либо отказ выполнить что-либо:

(1) – *Somos un equipo. A todas o a ninguna.*

– ***Ni de coña****... Esto no es el colegio. Ya no somos niñas. Así que no te hagas la mandona. Conmigo no cuentes* (J. C. Rubio).

(2) – *Tráemelo aquí.*

– ***Ni hablar****. Ahora mismo vas a levantarte y vienes a desayunar conmigo en la mesa, como siempre* (P. Pedrero).

2. **Ni + Y + ni + X**, где Y – свободный компонент, X = *hostias* / *leches* / *pollas.*

– *Tranquilo. – Ni tranquilo ni hostias* (serie "Estoy vivo").

3. **Qué + Y + ni qué + X**, где Y – свободный компонент, X = *niño muerto* / *ocho cuartos* / *leches* / *puñetas*.

– Tú no puedes – María Fajís se cruzó de brazos –. Estás tomando antibióticos.

– ***Qué antibióticos ni qué niño muerto*** *– dijo él dando una palmada enérgica en la almohada* (J. E. Benavides).

4. **¡A ti te lo voy a + X!**, где X – глагол речи *decir* / *contar* и т.п.

Специфика данной модели заключается в том, что она используется для выражения отказа совершить именно **речевое** действие. Кроме этого, в ней допускается варьирование местоимений в зависимости от адресата сообщения (например, ¡A **Usted se la / los / las** voy a + X! и т.д.).

– Yo desde luego no lo había visto nunca – confirma Chesca –. Y tuve un novio hace años al que le gustaban los pájaros. Me llevaba a veces un fin de semana entero al monte con unos prismáticos.

– Algo más haríais – Orduño se ríe.

– ***A ti te lo voy a decir****…* (C. Mola).

5. **No estar para + Y.**

В данной конструкции глагол допускает морфологическое варьирование, однако, как правило, употребляется в форме первого лица единственного числа. Компонент Y полностью зависит от предыдущего контекста. Данная конструкция используется для выражения отказа, чаще всего как ответная реакция на предложение или приглашение.

– Estoy esperando a un amigo. Bueno, ya te lo he dicho, al poeta – dijo sonriendo. Supongo que iremos a tomar algo. No sé, si te apetece puedes acompañarnos. A él le gustará conocerte, siempre dice que ya a nadie le interesa la poesía.

– Me parece que ***no estoy para fiestas*** *– dije marcándome un farol* (M. Pérez Subirana).

6. **¡Para + Y + estoy yo!**

Данная модель весьма схожа с предыдущей и отличается от нее лишь большей степенью экспрессивности.

– Papá... ¿vas a una fiesta de disfraces?

– ¡Sí, hombre! ¡Justo! ***¡Para fiestas estoy yo!*** (F. Lalana).

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что в испанском языке выявляются определенные стереотипные синтаксические модели для выражения речевых актов несогласия. Каждая из моделей обладает различной степенью вариативности, однако, в любом случае, легко воспроизводится и однозначно интерпретируется именно как способ выражения несогласия. Среди выявленных моделей выделяются как общие для выражения возражения и отказа, так и специфические.

Н. В. Лещенко, К. Лакомко

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ УМЕНЬШИТЕЛЬНО-ЛАСКАТЕЛЬНЫХ СУФФИКСОВ В ТЕКСТАХ НАРОДНЫХ СКАЗОК
(на материале испанского и русского языков)

Волшебная сказка, как представитель фольклорного жанра, является жестко структурированным текстом, построенным по известной носителю языка и культуры схеме, легко узнаваемой и воспроизводимой, следовательно, имеющей в структурном отношении универсальный характер. Реализуя обязательную установку на вымысел (В. Я Пропп), сказка раскрывает философию, этику и эстетику народа, т.е. транслирует его духовную культуру.

Обращение к сопоставительному анализу фольклорных сказок продиктовано научным интересом к исследованию особенности функционирования категории диминутивности в данном типе дискурса. Целью настоящей работы является изучение национально-культурной специфики употребления уменьшительно-ласкательных суффиксов в текстах народных сказок на испанском и русском языках.

Своеобразие категории диминутивности состоит в том, что она не только уточняет качественно-количественную характеристику предмета или признака (маленький дом), но и передает экспрессивное, выразительное значение (симпатичный домик). Любой диминутив обычно существует в языке в паре с нейтральной формой. Таким образом, уменьшительные суффиксы могут превращаться в эмоционально-оценочные суффиксы субъективной оценки.

Эмпирическую базу исследования составили 23 фольклорные сказки на двух сопоставляемых языках. Методом сплошной выборки было отобрано 90 единиц на материале русского языка и 30 на материале испанского языка. Отобранные лексические единицы были распределены по следующим тематическим рубрикам: 1) наименование персонажей, представленных в образе человека и животного; 2) части тела; 3) одежда и обувь; 4) постройки и помещения; 5) предметы быта; 6) продукты питания; 7) объекты и явления живой природы, 8) мера чего-либо. В материале испанского языка представлены не все тематические блоки, а внутреннее членение и содержание некоторых из них имеет ярко выраженный национально-культурный характер.

В рамках данной публикации более подробно будет описана самая многочисленная группа в обоих языках – наименование персонажей. Количество лексических единиц данной группы составило 42 и 16 в русском испанском языках соответственно. В материале сопоставляемых языков были выделены следующие тематические подгруппы: 1) термины родства (*матушка*, *батюшка*, *abuelita*); 2) названия лиц по возрасту (*старушка*, *viejeita*); 3) по профессии, роду занятий (*pastorcito*); 4) названия лиц по социальному положению (*вдовушка*, *хозяюшка*, *principito*); 5) названия по типу взаимоотношений между людьми (*голубчик, лапушка*); 6) имена собственные (*Иванушка, Caperucita Roja*); 7) имена персонажей в образе животного (*мышка-норушка*). Проведенный анализ показал, что внутреннее содержание данного тематического блока является неоднородным в обоих языках.

Подгруппа «Термины родства» в русском языке представлена несколько шире, чем в испанском. Однако прагматические особенности употребления уменьшительно-ласкательных суффиксов являются сходными: – *Иди теперь за тридевять земель, в тридесятое государство, в подземное царство, там мой* ***батюшка*** *царствует*. – *No te preocupes,* ***mamita*** *– dijo la niña- Tendré en cuenta todo lo que me dices*. Обращение к членам семьи с помощью ласкательных форм слов является частым явлением в сказках. Как правило, использование диминутивных форм терминов родства не сопряжено с негативными эмоциями или уничижительным значением, а наоборот, несет в себе положительную коннотацию. Как указывает В. Я. Попп, в сказках присутствуют два поколения – старшее (царь с царицей, отец с матерью) и младшее – их сын (царевич, богатырь) с братьями или сестрами, что предопределяет в некоторой степени употребление уменьшительно-ласкательных форм именования персонажей.

Подгруппы «Названия лиц по возрасту» (*девочка*, *старушка*, *мальчишки*, *ребятишки*, *детки*, *дитятко, viejecita, señoritas*, *mozuelo, chiquillo, hombrecillo*) и «Названия лиц по социальному положению» (*вдовушка, приемыш, замарашка*, *personita*, *principito*, *princesita*) также представлены в материале обоих языков и имеют сходные семантические и прагматические характеристики: *Проснувшись утром, Людоед увидел, что в мешке не* ***мальчишки****, а его дочки, понял обман и закричал изо всех сил*. *Para que comprendáis, señor rey, la nulidad de ese* ***hombrecillo*** *que nos ha venido en son de médico, hemos hecho esto y lo otro, y ordenad que venga a verle*. Примечательно, что такого рода примеры могут передавать не только и не столько значение малого размера, но и развивать в контексте пейоративную эмоционально-экспрессивную оценку. Наиболее ярко данное наблюдение иллюстрирует пример на испанском языке, в котором номинация *la nulidad de ese hombrecillo* выражает сомнительность и, как следствие, уничижительность по отношению к персонажу.

Подгруппа «Именования персонажей по роду занятий» (*molinerita, pastorcito*) была зафиксирована только в материале испанского языка. А подгруппа «Названия персонажей по типу взаимоотношений между людьми» (*голубчик*, *лапушка*, *батюшка*, *куманек*, *приемыш*, *замарашка*), выделилась только в материале русского языка. В данную подгруппу вошли специфические формы обращения, распростра-ненные в русскоязычных сказках: *Идет журавль на званый пир, а лиса наварила манной каши и размазала по тарелке. Подала и угощает: – Покушай, мой* ***голубчик-куманек!*** *Сама готовила*. Указанные именования персонажей иногда не соответствуют называемому типу социальных отношений (*батюшка, куманек*) и могут функционировать в качестве обращений с коннотацией, созвучной коммуникативной ситуации.

Наиболее ярко национально-культурная специфика функционирования диминутивных форм имени представлена в подгруппе «Имена собственные» (*Морозушко*, *Василисушка*, *Золушка*, *Мальчик-с-пальчик, Красная Шапочка,*

Снегурочка, *Алёнушка*, *Иванушка*, *Caperucita Roja*, *Pulgarcito*, *Ricitos de oro*). Обращает внимание то, что в материале испанского языка имена собственные употребляются значительно реже, они были зафиксированы в основном в переводных сказках.

Жанровой особенностью волшебной сказки является отсутствие портретных описаний персонажей. Но в славянской традиции, в отличие от испанского языка (в котором персонаж обычно обозначается существительным, указывающим на его социальный статус либо профессию), употребительными оказались формы именования персонажей, содержащие дескрипцию в качестве облигаторного компонента: *Иван-царевич, сестрица Алёнушка и братец Иванушка*. Как показывает материал, оба компонента могут оформляться уменьшительно-ласкательными суффиксами. Наиболее ярко данное явление наблюдается в подгруппе «Имена персонажей, представленных в образе животного»: *Мышка-норушка, Лягушка-квакушка, Зайчик-побегайчик, Лисичка-сестричка, Волчок-серый бочок*. В текстах сказок на испанском языке в целом отмечено небольшое количество названий животных в диминутивной форме: *Mientras, el* ***osito*** *fue a sentarse y vio que su silla estaba rota. Cuando llegó al bosque, la pequeña comenzó a distraerse contemplando los* ***pajaritos*** *y recogiendo flores*. В приведенных примерах уменьшительно-ласкательные формы *osito, pajaritos* выражают исходное значение малости, которое присуще и персонажам-животным русскоязычных сказок. Ср. аналогичный пример из сказки «Три медведя»: производная диминутивная форма *медвежонок* передает основное значение невзрослости, маленького размера.

Несмотря на то, что в испанском языке существует достаточно большой репертуар уменьшительно-ласкательных суффиксов (реализующих различные коммуникативно-прагматические значения и имеющих региональную закрепленность) в текстах сказок на испанском языке было зафиксировано употребление только трех суффиксов: *-ito* (*-ita*), *-illo, -uel*o.

В материале русского языка диминутивные формы имеют не только явное количественное превосходство, но и большее разнообразие морфологических моделей (примеры суффиксов *-ушк* (*-юшк*), *-ышк* (*-ишк*), *-к, -ок* (*-ек, -ёк*), *-чик, -ик, -очк* (*-ечк*), *-онок*). Очевидно, это объясняется большей синтетичностью русского имени, а также наличием в русском языке уменьшительно-ласкательных суффиксов первой и второй степени. Причем значение уменьшительного суффикса первой степени может стираться полностью, например, ср. лексикализованные диминутивы *платок, блюдце, девица, чашка, сумка, ручка*. Уменьшительные суффиксы второй степени в сочетании со словами, утратившими экспрессивные оттенки, имеют значение, лишь слегка окрашенное ласкательной коннотацией: *девочка, сумочка, чашечка, мешочек*. Степень насыщенности экспрессивно-оценочным значением может выражаться в удвоении или утроении уменьшительно-ласкательных суффиксов, которые функционируют как формы субъективной оценки (ср. *мальчишка, бабуленька, котеночек*).

Т. В. Попова, Д. Куцкевич

ГРАЖДАНСКАЯ ВОЙНА В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ИСПАНЦЕВ

В июне 1936 года, 85 лет тому назад, началась гражданская война в Испании, события которой, а также последствия франкистского режима, до сих пор являются предметом интенсивных дискуссий среди современных испанцев. Данное исследование посвящено рассмотрению наследия, которое оставил XX век в их жизни.

Одним из главных факторов исторического развития Испании, начиная с эпохи наполеоновских войн, было сосуществование двух параллельных тенденций в политической и интеллектуальной жизни страны. Испанский католический философ Рамиро де Маэсту, чьи идеи станут одним из элементов идеологии франкизма, выразил это противоречие так: «Испания – дуб, обвитый плющом, где дуб – это подлинная католическая Испания, вера в идеалы времен империи, а плющ – либеральные веяния, привнесенные французской революцией и прививщиеся на испанской почве». Подобное деление условно, но именно эти тенденции – либеральная и консервативно-католическая – сошлись в открытом противостоянии, которое вылилось в испанскую Гражданскую войну. Укоренившись в сознании, ментальной и интеллектуальной культуре народа «две Испании» продолжают существовать и сегодня, определяя историческую память народа.

После смерти Франко «пакт забвения», точнее «пакт о консенсусе», был политической необходимостью. Правительство признавало, что левым пришлось заплатить за спокойные перемены молчанием, поскольку у них «не было достаточно сил, чтобы требовать суда над прошлым». Показательным является то, что о проблеме исторической памяти заговорили внуки и правнуки, а не дети погибших, которые практически ничего не сделали в этом направлении. Это не значит, что дети ничего не хотели знать о своих погибших отцах и матерях. С 1980-х годов пришло осознание, что тот период их истории – это период с обилием жестокостей, совершенных обеими сторонами, и что лучше всего было забыть обо всем либо переживать молча. Однако полным антонимом гласности этот период не был. Историки изучали период франкизма, но политики не использовали в политической борьбе темы прошлого.

Король Хуан Карлос I создал типичную для эпохи конституционную монархию. При этом не последовало никаких репрессий в отношении пособников диктаторского режима. Конституция 1978 года во многом имела компромиссный характер. В фигуре короля и его личности две тенденции, казалось бы, «примирились», но это породило новые споры об исторической судьбе и сущности Испании, которые проявляются как на политическом уровне, так и в общественном сознании испанцев.

В последнее время появился ряд историков и журналистов, которые публиковали исследования и статьи ярко выраженного профранкистского характера. В них Франко представлялся как спаситель цивилизации и защит-

ник мира. Основополагающие элементы идеологии франкизма, такие как «монархизм», «антикоммунизм», «исконный католицизм» и «авторитарность власти» продолжают жить после смерти диктатора и находят свое отражение в современном испанском обществе. В 1981 году была создана партия «Испанское католическое действие», являющаяся примером воплощения идеологии франкизма на политическом поле современной Испании.

На сегодняшний день тема исторической памяти стала своеобразным маркером в программе политических партий в Испании. Новая левая партия «Podemos» требует не только восстановления исторической справедливости, но и отмены закона об амнистии. Ультраправая «VOX» требует перестать «ворошить старые раны» и считает недопустимым тратить государственные деньги на «гробокопание». В 2008 году, после принятия закона об исторической памяти, Центр социологических исследований провел опрос, и 83,8 % респондентов были уверены, что долг государства – захоронить и идентифицировать все останки. 11,2 % считали, что должны выдаваться субсидии и семьям, и ассоциациям на эту работу, и только 0,9 % были против государственного финансирования таких проектов.

В 2010 году были открыты два захоронения, и среди останков расстрелянных в 1936 году республиканцев обнаружили 45 голов с сохранившимся мозгом и одно сердце. Могила известного испанского поэта, погибшего в этот же период времени, Федерико Гарсиа Лорки так и не была найдена после четырех поисковых операций, несмотря на значительные средства и использование георадаров. Здесь была велика роль исследований Яна Гибсона, который привлек внимание не только к тому, что величайший поэт страны лежит в безымянной могиле в районе оврага Альфакар в Виснаре, но и к тому, что таких могил множество.

Мемориальный комплекс «Долина павших» долгое время был предметом споров. Это исторический памятник, построенный при Франко, где рядом друг с другом покоятся останки погибших «республиканцев» и «франкистов». «Долину павших» трактовали как памятник жертвам с обеих сторон или как «личную усыпальницу Франко», в которой республиканцы были захоронены случайно. Одни воспринимали этот комплекс как «попытку примирить две Испании», другие – как «кощунство диктатора», похоронившего жертв рядом с их убийцами. Много лет шли споры вокруг судьбы монумента, но в 2019 году базилика была десакрализована, а диктатор перезахоронен родственниками.

После 1975 года в Испанию вернулись многие представители левых взглядов, вынужденные эмигрировать, в числе которых были и те, кого детьми вывезли в СССР в 1937 году. Их называли «Русские испанцы», или «Los Niños de la guerra». Один из этих русских испанцев – Хосе Мария Флорес Фернандес – был основателем факультета испанского языка Минского государственного педагогического института, много сил и знаний отдал делу обучения и воспитания достойных испанистов. Его прах покоится в Минске. А в Москве до сих пор работает «Испанский центр», созданный вынужденными эмигрантами.

Мэрия Мадрида приняла решение переименовать 52 улицы, названные в честь деятелей режима генерала Франсиско Франко. Но и сам факт переименования, и критерии отбора некоторых новых названий вызвали острую полемику. Инициаторов переименований обвиняют в желании переписать историю или же присвоить улицам имена сомнительных личностей. Антонио Эрраес, преподаватель истории в Мадридском университете, считает, что улицы в честь франкистов были «позором Мадрида, а их переименование – дар уважения борцам с диктатурой». Алехандро Хименес, сотрудник исследовательского центра Народной партии, полагает, что «названия улиц – это свидетельство прошлого, которое следует воспринимать таким, каким оно было». Жители подлежащих переименованию улиц, на них проживает примерно 50 000 человек, как свидетельствуют опросы общественного мнения, в основном остаются равнодушны к инициативе мэрии.

Поколение, которое не застало франкизм, смотрит на многие темы иначе. Тема исторической памяти, а вместе с ней и захоронений жертв франкистских репрессий становится важной политической повесткой дня также и для социалистов. А с момента потери власти социалистами период «пакта забвения» закончился, и тема Гражданской войны стала одной из животрепещущих.

Культурным феноменом начала 2000-х становится роман «Солдаты Саламина» испанского писателя Хавьера Серкаса. В романе Серкаса тема Гражданской войны уходит от клише, переводится в человеческое измерение. Этот роман заставил задуматься о том, что для современных испанцев Гражданская война стала такой же далекой, как сражение персов и греков при Саламине. Автор, потрясенный судьбой одного из лидеров фаланги – писателя Рафаэля Санчеса Масаса, переосмысляет прошлое и собственную жизнь. Когда Масаса вели на расстрел, он бежал и спрятался в лесу. На него устроили облаву, солдат-республиканец приподнял ветку, за которой тот скрывался, посмотрел ему в глаза и ушел, крикнув командирам: «Здесь никого нет».

Во время второго срока правления премьер-министра Хосе Марии Аснара (2000–2004 гг.), когда тема исторического прошлого накалилась, левые партии поставили в парламенте вопрос о массовых захоронениях времен Гражданской войны. Запросы от семей расстрелянных постепенно заполоняют суды, создается Национальная ассоциация по восстановлению исторической памяти. Ее лидер Эмилио Сильва в 2000 году проводит раскопки могилы в Приаранса-дель-Бьерсо, где находит тела тринадцати расстрелянных, в том числе своего деда. Политика начинается с личной памяти. Под давлением оппозиции в исторический день 20 ноября 2002 года, через 27 лет после смерти генерала Франко, Конгресс депутатов – при том, что его абсолютное большинство было правым – осуждает мятеж 18 июня 1936 года и признает репрессивный характер франкизма. 14 апреля, в день установления республики, на улицах испанских городов нередко проходят

марши сторонников республиканской формы правления. Таким образом, для многих испанцев война стала символом борьбы за свободу испанского народа, но боль и историческая память о событиях, разделивших страну в период гражданской войны, не утихают.

А. Б. Чиркун, В. Шевцова

ЭКСПРЕССИВНЫЕ ФОРМЫ ОБРАЩЕНИЯ К ЖЕНЩИНАМ
(на материале испанского языка)

Адресация к собеседнику является неотъемлемым компонентом межличностной коммуникации. Как отмечает М. П. Одинцова, «адресация есть в любом высказывании, она обязательна, наличие обращения – это возможное, но не обязательное словесное обозначение адресата». Категория адресата может быть выражена различными языковыми средствами, выбор которых обусловлен целой совокупностью факторов, например, коммуникативной ситуацией, межличностными отношениями между партнерами по общению и др. Коммуниканты выбирают регистр общения, т.е. манеру общения в соответствии со своими представлениями о том, какие отношения должны установиться между участниками в данной коммуникативной ситуации.

Как отмечает Н. И. Формановская, «в коммуникативных процессах обращение – одна из частотных единиц общения, а именно адресации, несущая важнейшую контактно-устанавливающую функцию». Употребление обращений характерно, в первую очередь, для устной диалогической речи.

Согласно Королевской академии испанского языка в формы обращения традиционно включают местоименные формы, обозначающие социальные отношения коммуникантов, и номинативные формы обращения, используемые в качестве вокативов.

В данном исследовании в рамках неофициального регистра общения мы рассмотрим экспрессивные номинативные формы обращения к женщинам.

Общеизвестно, что национально-культурная специфика формирования экспрессивных форм обращения обусловлена среди прочих факторов культурной традицией той или иной страны, социальной ситуацией и социальными функциями общения, историей развития страны, этническим составом населения страны и особенностями его территориальной представленности.

Как отмечает О. Г. Глазова, экспрессивность в формах обращения создается за счет таких семантических компонентов, как собственно-экспрессивность, эмоциональность и оценочность. При этом собственно-экспрессивность отождествляется с интенсивностью и трактуется как особая семантическая категория, находящая свое выражение в той или иной квалификативной окраске значений, дополняющих их объективное содержание. Эмоциональность же объективируется в языке эмоций, чувств, психической деятельности и отражает соотнесенность формы обращения с положитель-

ным или отрицательным полюсом. В свою очередь оценочность отражает объективное или субъективное отношение адресанта к адресату речи. Понятия эмоциональности и оценочности нельзя считать тождественными, несмотря на то, что они тесно связаны между собой. Не все эмоциональные слова содержат оценки; есть слова, в которых оценка составляет основу их смысловой структуры, но при этом они не относятся к эмоциональной лексике.

Результаты проведенного семантического анализа позволили нам распределить экспрессивные обращения к женщинам между следующими группами обращений:

- соотносимые с физическими характеристиками;
- соотносимые с морально-этическими качествами;
- соотносимые с интеллектуальными качествами;
- соотносимые с родственной принадлежностью;
- соотносимые с возрастной принадлежностью;
- соотносимые с гендерной принадлежностью;
- соотносимые с социально-этнической принадлежностью;
- обозначающие продукты питания;
- обозначающие животных и растения;
- обозначающие абстрактные понятия;
- обозначающие органы тела.

Мы установили, что к первой группе относятся формы обращения, характеризующие, как правило, в целом внешность женщины: *preciosa, guapi, guapetona, belleza. Barbie bonita gordi flaquita fea,* или которые соотносятся с тем или иным ее аспектом, например, формой носа, цветом волос, ростом, цветом кожи и т.п.: *caraguapa chati, canija morena* (*morenita*), *rubia* (*rubita*). *Culete, mofletillos*.

Среди форм обращений, указывающих на морально-этические, интеллектуальные и умственные качества женщин, лидируют на нашем материале *chula, chulita, tonti. loca*.

При этом необходимо отметить, что речь идет о неконфликтном общении, в котором употребление негативно-окрашенных лексических форм, например, *tonti, loca, gordi fea* и т.п. не несет негативной оценки. В большинстве случаев имеет место десемантизация экспрессивных форм обращения, использующаяся для передачи дружеской тональности общения при обращении к лицам женского пола, зачастую этими признаками не наделенными.

Среди экспрессивных форм обращений, соотносимых с признаками родственной, возрастной и гендерной принадлежности, к числу самых распространенных относятся: *tía, mamita, hija nenica, niña, chiqui, chiquitilla chiquitica peque mujer* и др. В данном случае речь идет об их употреблении не в прямом значении.

Также нами были зафиксированы отдельные экспрессивные обращения по критерию социально-этнической принадлежности, например, *gitana, negra.*

Большая группа представлена обращениями, обозначающими продукты питания или вкусовые характеристики тех или иных продуктов. К числу наиболее типичных экспрессивных форм обращений к лицам женского пола в данной группе относятся слова-названия сладостей: *caramelito, chocolatito, bizcochito, bombón, pastelito, dulce de leche*. Среди форм обращения данной группы также частотны слова-названия и других продуктов питания, например, *quesito, cacahuete, calabacita, tocinito, salchichita, fresita, crispy* и др. Также необходимо отметить, что «кондитерские пристрастия» адресантов обращений порой не уточняются и в таком случае все многообразие возможных форм обращений данной группы обобщается в таких экспрессивных формах, как *dulzura, sabrosa*.

Мир флоры и фауны также находит свое отражение в экспрессивных формах обращения к представительницам прекрасного пола. При этом лидируют такие номинации животных и насекомых, как *conejita, ratita, gatita, abejita, pulguita, bicho*, птиц и растений – *palomita, pajarito*; *flor, flor de loto, rosita*.

К группе экспрессивных обращений, обозначающих абстрактные понятия, соотносимые с природой и бытием, относятся на нашем материале *vida, amor, cielo, sol, luna*. Также нами были зафиксированы так называемые пустые существительные, или существительные-заменители (в терминах Е. В. Зверевой): *cosa, cosita, prenda*.

Среди внутренних и внешних органов, выступающих в качестве форм обращения, на нашем материале фигурируют *corazón, corazoncito, ojazos, cuerpo, patitas de alambre, orejitas*.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что в создании экспрессивности в обращениях в испанском языке важную роль играют суффиксы и местоимения. К числу первых относятся мелиоративные суффиксы *-ito, -ico, -illo*: *morenita, amorcitico, gatita, solcito, chiquitilla, chiquitica* и др. Экспрессивность данных форм обращения обусловлена не столько их первичным значением, сколько самим словообразованием, так как эмоциональную окрашенность подобным формам придают именно аффиксы. К числу местоимений, участвующих в создании экспрессивного характера форм обращений, относятся притяжательные местоимения *mi* (*mi reina, mi niña*) и его дублетная форма *mío* (***cosita*** *mía, amor mío, cielo mío*). Кроме того, практически во всех рассмотренных примерах имеет место десемантизация основного лексического значения форм обращения, являющейся одним из основных способов создания экспрессии.

СОДЕРЖАНИЕ

Круглый стол
«СОЗДАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЭЛЕКТРОННЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ»

Головина А. С. Использование интерактивных программ и приложений при планировании урока иностранного языка во взрослой аудитории 3
Дементьева Т. Г. Разработка электронных дидактических материалов по страноведению для обучения специалистов французскому языку 4
Дубасова А. В. Латышские традиции и праздники: опыт разработки электронных дидактических материалов 7
Калашникова Е. А. Использование дидактических сценариев с применением электронных средств при обучении грамматики немецкого языка для слушателей среднего уровня 8
Михайленко Е. А. Использование платформы «Kahoot» при обучении немецкому языку: из опыта работы 12
Ольховская Т. П. Подкастинг в обучении говорению во взрослой аудитории 13
Осмоловская И. Г. Разработка дидактического сценария занятия с применением технологий электронного обучения по теме «квартира» 15
Писоцкая Н. В. Использование социальных сетей при обучении взрослых иностранным языкам 18
Попко Т. Г. Использование технологий электронного обучения при «перевернутом» классе 21
Русецкая И. Л. Использование стрим-технологий в образовательном процессе при удаленном обучении взрослых 22
Угринович Н. В. Проблемы использования программы «Zoom» во взрослой аудитории и при работе с иностранцами 24
Усоский В. Н. Цифровые технологии. Корпорации. Государство 26
Фаттух Ф. А. Электронные дидактические материалы в обучении фонетике арабского языка во взрослой аудитории 29
Шимчук Л. В. Использование «LMS Moodle» в обучении иностранным языкам взрослых 31

Круглый стол
«РУССКИЙ ЯЗЫК: ТЕОРИЯ, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ, ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ»

Верниковская А. В. Функционирование имен прилагательных в рассказах А. П. Чехова: лингвистический и методический аспект 34

Верниковская А. В., Шэнь Хайян. Земля и небо
в фразеологической картине мира русских и китайцев 37
Дерунова А. А. Неоднословные названия документов
в старорусском и старобелорусском деловом языке 40
Захарова А. А. Прецедентные феномены из публицистических текстов
как составная часть формирования социокультурной компетенции..... 42
Карпушина А. Л. Роль и место текста в обучении РКИ
на начальном этапе..... 44
Копач О. И. Возможности платформы «Moodle»
при обучении аудированию на занятиях по РКИ 45
Крапивная С. А., Козловская Л. А. Поэтический текст как инструмент
формирования навыков межкультурной коммуникации на занятиях
по русскому языку как иностранному 48
Новикова А. И. Работа над новой лексикой на подготовительном курсе 51
Орехова Н. С. Этапы работы с видеоматериалами на занятиях по РКИ..... 54
Полетава О. А. Функции аббревиатур
в новостном русскоязычном дискурсе 56
Полетаева О. А., Тур А. П. Национально-ориентированный текст
в пособиях по русскому языку как иностранному белорусских авторов..... 59
Рачковская А. В., Армоник Л. Б. Кинофильмы
как средство обучения аудированию 62
Сикорская Т. А. Особенности обучения аудированию
китайских студентов 65
Сокольник О. Г. Адаптированные игры на уроках по РКИ 67
Тихоненко Е. В. Система упражнений
с грамматической направленностью в обучении РКИ..... 70
Тригук М. О. Аудирование на курсах РКИ (на материале новостей) 72
Урбанович И. Г., Нуржикова Б. Фразеологическая трансформация
как способ создания образности в газетном тексте..... 76
Федоришина К. Ф. Работа с видео на материале
современных русских сериалов 77
Федорович Н. Н. Статистический анализ употребления безличных
конструкций в текстах для чтения на начальном этапе обучения 79

Круглый стол
«ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН»

Будник Е. В., Разумова А. В. Особенности преподавания страноведения
Канады, Австралии и Новой Зеландии на 5 курсе факультета
английского языка..... 82
Будникова Е. И. Преодоление комплекса выученной беспомощности
как педагогическая проблема..... 84

Долженкова О. М. Взаимооценка как способ повышения мотивации и вовлеченности студентов 86
Копачева Н. А. Лингводидактические аспекты преподавания курса «типология родного и иностранного языков» 88
Копытко Н. В. Особенности организации профессионально-ориентированного обсуждения произведений художественной литературы 91
Кунцевич С. Е. Профессиональный опыт как фактор становления специалиста педагогического профиля в лингвистическом университете 94
Левшун Л. В. Актуальные проблемы организации научно-исследовательской работы студентов 97
Ломовая А. В. Использование онлайн-сервиса «Google Forms» при обучении языку профессионального общения 100
Полукошко А. Н., Степченко А. А. Современные информационные технологии в организации преподавания специальных дисциплин 102
Родионов Г. А. Использование лексических учебных пособий «Cambridge University Press» на семинарских занятиях по дисциплине «стилистика» 106
Турчинская М. В. Организация дистанционного профессионально ориентированного обучения студентов выпускного курса факультета английского языка МГЛУ: сложности и перспективы 108

Круглый стол
«ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЕДИНИЦ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ»

Змудяк Г. А. Социокультурный компонент газетного заголовка 111
Манько Н. И. Вторая и вторичная предикации в семантико-синтаксической структуре простого предложения 113
Бартош Н. Н. Функционирование артикля с именами существительными, обозначающими межсубъектные отношения (на примере высказываний с бытийной формулой *il y a*) 116
Бурло В. Д. О некоторых фактах языка и грамматике 118
Галдукевич А. А. Рефлексия как составная часть интерактивного обучения 119
Казловская Л. П. Вторичные средства выражения модальности во французском языке 121
Крючкова А. Е. Игра слов в рекламном слогане на французском языке 123
Лебедева И. Г. Видеоурок: фонетические особенности 126
Нестерович Н. В. Лингвокультурные особенности выражения пространственных отношений во французском и итальянском языках 129

Рыбчинская О. С. К вопросу о средствах управления ходом коммуникации (на примерах интервью французских политических деятелей) 131
Сарвилина С. С. Рекламный дискурс: обращение к ядерным элементам культурной памяти социума 133
Устинович В. В. О некоторых аспектах семантики резко восходящего тона во французском языке 135
Щенникова Н. М. Трудности перевода инициальных сокращений во французском языке..... 137

Круглый стол
«ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

Бондарчук Л. Г., Букина К. С. Структурные, смысловые и языковые трансформации дигестирования 139
Грачева Л. А., Гумовская А. Фразеологический концепт «женский интеллект» в белорусской, французской и английской лингвокультуре 142
Дудина А. М. Языковая реализация концептов «жизнь» и «смерть» во французских паремиях..... 144
Дудина А. М., Никитина Д. Объекты метафоризации во французском газетном заголовке..... 147
Романкевич М. Н. Лексико-семантические особенности отзоонимных глаголов французского языка 149
Токаревич Н. М., Дедкова А. Лингвокультурологический аспект религиозно-культовых топонимов 152

Круглый стол
«ВОСТОКОВЕДЕНИЕ В БЕЛОРУССКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

Ефремова Л. С. Проблемы и особенности преподавания корейского языка русскоязычным студентам 155
Храмцова А. И. К вопросу о способах глагольного действия в корейском языке (в сопоставлении с русским языком) 157

Круглый стол
«САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ»

Барановская Т. Н. Психологическая адаптация студентов в период пандемии 160

Боброва А. В. Советы по использованию электронного ресурса Utbildningsradio для внеаудиторной работы студентов 162
Богданович А. Э. Использование мультимедийных технологий при организации внеаудиторной работы студентов 164
Воропай Д. С., Жукова А. О. Самостоятельная работа студентов в условиях онлайн – проектная технология как средство организации обучения 166
Гриц С. Л. Познавательная самостоятельность студентов – неотъемлемая составляющая дистанционного обучения 168
Гутник Т. М. Использование онлайн-платформы Edpuzzle как один из способов организации самостоятельной работы студентов по второму иностранному языку (английский) 170
Жарикова И. Н. Дистанционное обучение в системе изучения иностранного языка 173
Жукова И. А. К вопросу о создании электронной среды для самостоятельной работы студентов на основе системы управления обучением Moodle (английский язык как второй иностранный) 176
Капская Е. Н. Организация самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения 178
Коленда Е. В. Использование электронных ресурсов для организации самостоятельной работы студентов 179
Королёва Н. А. Использование Flipped Classroom в управляемой самостоятельной работе студентов по овладению английским языком 181
Олейник М. И. О структуре учебного курса на основе платформы Moodle 183
Пашковская И. А. Подкасты англоязычного радио в самостоятельной работе студентов на продвинутом этапе обучения иностранному языку 185
Сержанина Н. В. Организация и контроль самостоятельной работы студентов 188
Соколовская И. Н. Технологии коммуникативного общения при организации самостоятельной работы студентов 190
Филимонцева Д. А. Учебные пособия и книги при самостоятельном изучении и повторении грамматического материала 191
Холод О. В. Использование интернет-ресурсов и цифровых инструментов при обучении английскому языку 193
Цепа Т. В. Использование метода Teaching Unplugged для оптимизации работы со студентами по изучению второго иностранного языка 194
Шкапец Е. А. Оптимизация обучения лексике английского языка как второго иностранного 196
Эльман П. А. Самостоятельная работа студентов по лингвострановедению 198

Круглый стол
«ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫКИ»

Акуленко Е. А., Леонтьева В. В. Перифрастическая картина мира:
в погоне за *голубым золотом* 200
Глинка Е. В. Выражение личностного «я» в политической речи 203
Гойло А. А. Функции неканонических вариантов словорасположения
в национальных разновидностях английского языка 205
Ксендзова Е. В. Реализация коннотативного потенциала
лексемы *дорогой* в разных контекстах 208
Русина Ю. Н. Прецедентность как средство выражения экспрессивности
в газетных заголовках (на материале англоязычных, русскоязычных
и белорусскоязычных статей на тему коронавируса)..... 211
Супрунчук Н. В. Тематика сербских лозунгов 2020–2021 гг. 215
Чударь А. Н. Диминутивность
как функционально-семантическая категория 218

Круглый стол
«СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИСПАНИСТИКЕ»

Кучугурная Е. А., Бондарук Д. Стереотипные реплики, выражающие
несогласие в современном испанском языке 222
Лещенко Н. В., Лакомко К. Особенности употребления
уменьшительно-ласкательных суффиксов в текстах народных сказок
(на материале испанского и русского языков) 225
Попова Т. В., Куцкевич Д. Гражданская война
в исторической памяти испанцев..... 228
Чиркун А. Б., Шевцова В. Экспрессивные формы обращения к женщинам
(на материале испанского языка)..... 231

Научное издание

МАТЕРИАЛЫ ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И АСПИРАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

15–16 апреля 2021 года

В пяти частях

Часть пятая

Ответственный за выпуск *Е. И. Будникова*

Редакторы: *Ю. И. Варакса, В. М. Василевская*, *Е. И. Ковалёва*

Подписано в печать 29.12.2021. Формат 60×84 $^{1}/_{16}$. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризография, цифровая печать. Усл. печ. л. 13,95. Уч.-изд. л. 15,28. Тираж 100 экз. Заказ 63.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2017 г. № 3/1499. ЛП № 02330/458 от 10.07.2020 г.
Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.