

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
Учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»**

ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**Актуальные проблемы германистики,
романистики и русистики**

Посвящается 100-летию со дня рождения
Перси Борисовича Гурвича

Часть II

МАТЕРИАЛЫ

ежегодной международной научной конференции

2 февраля 2019 года

г. Екатеринбург, Россия

Екатеринбург 2019

УДК 811.1/2
ББК Ш 140/159
А 43

Под редакцией:
Доктора педагогических наук, профессора
Н.Н. Сергеевой

Научный редактор:
Кандидат педагогических наук, доцент
Е.Е. Горшкова

А 43 **Актуальные** проблемы германистики, романистики и русистики: материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 2 февраля 2019 г. [Текст] / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2019. – Ч.П. – 150 с.

Сборник включает доклады участников конференции «Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики», организованной кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» 2 февраля 2019 г.

Для студентов, аспирантов и преподавателей филологических и лингвистических специальностей высших учебных заведений.

ISSN 2411-4626

УДК 811.1/2
ББК Ш 140/159
А 43

© Институт иностранных языков, 2019
© ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Исследования в области когнитивной лингвистики и теории дискурса.....	5
<i>Алексеева Л.М., Мишланова С.Л.</i> Трансфер знания в профессиональном домене.....	5
<i>Бушев А.Б.</i> Обратная дискриминация гендерного неравенства в масс-медиа.....	14
<i>Родионова Е.В., Макеров Н.А.</i> К вопросу о лексико-стилистических средствах выражения концепта “freedom” в британском песенном дискурсе второй половины XX века...	20
<i>Терехова Н.Ю.</i> Критерии измерения сложности языков.....	30
<i>Уланович О.И.</i> Образ личности через призму цветового кода в англоязычной лингвокультуре.....	33
Теория и методика обучения языку и межкультурная коммуникация.....	39
<i>Абышева Н.Ю., Гришман Н.В., Фирсова О.Г.</i> Формирование практических языковых навыков говорения обучающихся медицинского колледжа.....	39
<i>Абышева Н.Ю., Пилипец Л.В.</i> О критериях отбора учебных предметов для интеграции в условиях медицинского колледжа.....	42
<i>Виноградова Е.В.</i> К вопросу консолидации знаний грамматики при изучении английского языка.....	46
<i>Волынкина Н.В., Груздева М.А.</i> Роль раннего иноязычного образования в интеллектуально-творческом развитии старших дошкольников.....	52
<i>Дондик Л.Ю., Шашева Д.А.</i> Развитие социокультурной компетенции обучающихся на уровне среднего общего образования.....	57
<i>Лукин О. В.</i> Значение грамматических трудов И. К. Аделунга для немецкой лингводидактики XIX века.....	63

<i>Массалова А.Э., Дзюба Е.В.</i> Теоретико-методологические основы профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному.....	69
<i>Митина Г.В.</i> Современные подходы к интерпретации языковой личности в лингвистике.....	74
<i>Молчанова М.Л.</i> Индивидуализация и индивидуальный подход в образовании.....	81
<i>Морозова Н.Н.</i> Виды чтения при реализации научно-исследовательского проекта в техническом ВУЗе.....	85
<i>Потапова Н.В.</i> Психолого-педагогическое обоснование применения элементов нейролингвистического программирования на уроках английского языка в 7 классе.....	94
<i>Соснина Н.Г.</i> Модель формирования проектировочных умений будущих программистов.....	98
<i>Таюрская С.Н.</i> Реализация элементов интерактивного обучения иностранным языкам в юридическом ВУЗе.....	103
<i>Тюрина И.В.</i> Введение второго иностранного языка в общеобразовательную систему РФ на примере испанского языка.....	110
<i>Фесенко О.П.</i> Языковая грамотность курсантов военного вуза: анализ особенностей и пути повышения.....	116
<i>Чжан Вэй, Цзян Цюнь</i> Различия в менталитете китайцев и россиян.....	122
<i>Чиршева Г.Н.</i> Грамматические особенности детских кодовых переключений.....	126
<i>Шемякина Е.А.</i> Системно-деятельностный подход как теоретическая база обучения иностранному языку в условиях модернизации образования.....	132
<i>Щербакова И.В.</i> Формирование компетенции ответственного выбора обучающихся.....	187
<i>Якушева Е.Г.</i> Характеристика обучения иностранному языку студентов инженерных специальностей в рамках ФГОС ВО.....	142

**Исследования в области когнитивной лингвистики и
теории дискурса**

УДК 81'2

Алексеева Л.М., Мишланова С.Л.

Пермь, Россия

**ТРАНСФЕР ЗНАНИЯ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
ДОМЕНЕ**

Аннотация. Статья посвящена описанию нового для современной когнитивной лингвистики термина *профессиональный домен*. Авторы рассматривают исходный смысл данного понятия, основываясь на исследованиях скандинавских разработчиков теории специального языка. Развивая первоначальные идеи о профессиональном домене, авторы выдвигают собственную идею о структуре данного феномена, созданной с помощью понятия трансфера знания.

Ключевые слова: *профессиональный домен, трансфер знания, профессиональная коммуникация, терминология, развитие домена.*

Сведения об авторах: Алексеева Лариса Михайловна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры лингводидактики.

Мишланова Светлана Леонидовна, доктор филологических наук, профессор, зав.кафедрой лингводидактики.

Место работы: Пермский государственный национальный исследовательский университет.

Код ВАК 10.02.19

Alekseeva L.M., Mishlanova S.L.

Perm, Russia

**KNOWLEDGE TRANSFER
WITHIN PROFESSIONAL
DOMAIN**

Abstract. The article is devoted to the description of a term *professional domain*, which is new for the modern cognitive linguistics. The authors regard the initial sense of this term, basing on the Scandinavian researches, which have found a special view of this concept. Developing the views of these researchers, the authors suggest their own point of view on the professional domain structure by means of the concept of knowledge transfer.

Keywords: *professional domain, knowledge transfer, professional communication, terminology, domain development.*

About the Authors: Alekseeva Larisa Mikhailovna, Doctor of Philology, Professor of the Chair of Linguodidactics.

Mishlanova Svetlana Leonidovna, Doctor of Philology, Head of the Chair of Linguodidactics.

Place of employment: Perm State University.

*Контактная информация: 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15, к. 119.
e-mail: alm@psu.ru*

Современный этап развития лингвистики характеризуется интеграционным характером, связанным с ее инновационным характером. Современная наука характеризуется нами как транслингвистика [Алексеева, Мишланова 2017: 83-85]. В этом смысле, чем дальше развивается лингвистика, тем большую актуальность приобретают фундаментальные вопросы о природе сложных и комплексных категориях, составляющих основу ее предмета. Ориентация лингвистики на интеграцию дает возможность изучить новые понятия, к числу которых относится рассматриваемое в данной статье понятие *профессионального домена*. Интеграция знания вызывает, в свою очередь, необходимость интеграции концептов. Таким образом, в современной лингвистике появляется понятие «профессионального домена», включающего в свою структуру более простые концепты – терминологию, специальное отраслевое знание и профессиональную коммуникацию.

Целью проводимого нами исследования является рассмотрение нового термина, используемого, главным образом, в современной когнитивной лингвистике. В рамках данной статьи мы попытаемся выяснить, почему и каким образом данный термин получил большое распространение в современной теории и практике профессионального языка.

Современное состояние исследований профессиональной коммуникации характеризуется следующим образом: а) недостаточная разработка целостного подхода к данному понятию, т.е. преобладание отдельных изолированных компонентов его структуры, в) преимущественное исследование языковой стороны профессиональной коммуникации. Поэтому одной из задач рассмотрения профессионального домена является намерение показать, что проблемы, решаемые в связи с развитием и расширением его смысла, не ограничиваются рамками языковых проблем. Несмотря на то, что исследование профессионального домена еще не стало общепринятым направлением, в настоящее время можно отметить тенденцию его развития.

Отметим, что данный термин практически не используется в отечественных исследованиях в области профессионального

знания и коммуникации. Из этого следует, что знакомство с различными трактовками данного термина в зарубежных исследованиях позволит лучше вникнуть в его сущность и способствовать возникновению научной дискуссии вокруг данного понятия. Из результатов, полученных при изучении понятия профессионального домена, наибольший интерес представляют идеи скандинавских исследователей языка для специальных целей и профессиональной коммуникации [Andersen, Myking эл.ресурс; Fishman 1970; 1972; Laurén, Myking, Picht эл.ресурс; Laurén, Myking, Picht 2002, 2006 и др.].

Скандинавские исследователи выяснили, что слово ‘domain’ впервые было терминологизировано известным американским социологом и лингвистом Дж.Фишменом, который охарактеризовал его как институциональный контекст или социально-экологическое явление [Fishman 1970; 1972]. Исследователь связывал данное понятие с главными кластерами интерактивных ситуаций, встречающихся в определенных многоязычных построениях (“major clusters of interaction situations that occur in particular multilingual settings”) [Fishman 1972: 126]. Дж.Фишмен рассматривал профессиональный домен как теоретический конструкт, способный наилучшим образом обосновать языковой выбор в профессиональной коммуникации (“theoretical constructs that can explain language choice which were supposed to be a more powerful explanatory tool than more obvious (and observable) parameters like topic, place (setting) and interlocutor”) [Там же].

Можно заметить, что в современной теории языка для специальных целей (ЯСЦ) термин *профессиональный домен* сохранил обе выявленные семантические линии (социолингвистическую и собственно языковую), присущие первоначальному определению. Первая трактовка домена основана на его понимании как особой сферы употребления, ассоциируемой с промышленностью, торговлей, образованием и т.п. Вторая трактовка, принципиально отличающаяся от первой, связана с определенными сферами различных видов знания: “A ‘domain’ is seen as a “Subject field or field of knowledge with corresponding linguistic and other professional communicative resources” [Laurén, Myking, Picht: электр. ресурс]. Данное определение раскрывает

роль языка для специальных целей в ходе его использования людьми для выражения специальных понятий в ситуации профессионального общения. Подобной точки зрения придерживаются также М.Коскела и Н.Пильке, в работах которых расширяется лингвистическая трактовка профессионального домена [Koskela, Picht, Pilke 2011: 22-23].

Особо ценными являются идеи скандинавских исследователей о динамике профессионального домена (ДПД). Как показали К.Лаурен, Й.Микинг и Г.Пихт, “domain dynamics is “the interplay of social, political, economic and cultural conditions existing at a certain point of time in a language community which is characterized by a will (directly or indirectly manifested) to maintain its overall cultural identity by a language (Gesamtsprache) that can function in all areas of life, or by the partial or complete abandonment of this identity, respectively” [Laurén, Myking, Picht 2002; 2006]. Очевидно, что ДПД рассматривалась исследователями как модификация первоначально сформированного домена под действием определенных социальных и языковых явлений. Подобное определение используется в работах [Andersen, Myking: электр. ресурс].

Идеи данных исследователей проясняют роль знания языка для специальных целей как фактора, позволяющего рассчитывать на возможность осуществления успешной профессиональной коммуникации.

Дискуссии о динамике профессионального домена возникли в связи с перспективами развития датского языка, находившегося под большим влиянием глобального языка, выражавшегося в значительном заимствовании слов из английского языка [Andersen, Kristiansen 2010].

Понятие ДПД сводилось к двум процессам: 1) собственно развитию домена (*Domain dynamics*) и деформации домена (*Domain loss*). Исследователи сформулировали следующие определения этих понятий: “**Domain dynamics**: The interplay of social, political, economic and cultural conditions existing at a certain point of time in a language community which is characterised by a will (directly or indirectly manifested) to maintain its overall cultural identity by a language (Gesamtsprache) that can function in all areas of life, or the partial or complete abandonment of this identity, respectively.

Domain loss: Loss of ability to communicate in the national language at all levels of an area of knowledge because of deficient further development of the necessary means of professional communication” [Laurén, Myking, Picht эл.ресурс].

Очевидно, что исследователи рассматривали *domain loss* (деформация домена) как результат прессинга английского языка на датский, в результате чего датский язык стал все больше и больше насаждаться английскими заимствованиями. Изучая разновидности ДПД, исследователи выявили еще ряд его свойств, таких как *domain renouncement*, *domain conquest*, *domain reconquest*, *domain expansion* and *domain cultivation* [Laurén, Myking, Picht: электр. ресурс].

Таким образом, скандинавские исследователи связывали профессиональный домен с областью использования профессионального знания с помощью конкретного языка и установили, что данный процесс может подвергаться нарушению за счет вторжения в эту область других языков, приводящего к деформации самого домена (*domain loss*). Хотя были и такие исследователи, которые «уходили» от рассмотрения ДПД только как языкового явления. “Domain loss is not borrowing, but language shift” [Hultgren 2016].

Эти первые исследования профессионального домена дали важные результаты. Мы видим, что их практическое приложение очень широко, поскольку они выходят в область планирования языка для специальных целей и проблемы языковой глобализации. По мере развития данного понятия стало очевидным, что оно начало терять локальный характер и все чаще стало приобретать обобщенный смысл.

Отметим, что изучение специфики профессионального домена скандинавскими исследователями сформировало особые традиции изучения данного понятия, которые, сохраняясь, определили перспективу его исследования на долгие годы. Тем не менее, исследование профессионального домена получило новый импульс благодаря развитию идеи о трансфере знания [Алексеева, Мишланова 2017; Грудзинский, Бедный 2009; Демьянков 2015, 2016; Князева 2015 и др.]. В этих работах показана возможность решения проблем профессионального домена на новой основе – с помощью понятия трансфера знания. Как отмечает В.З.Демьянков,

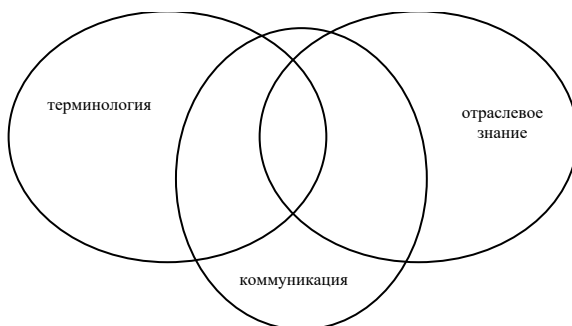
«трансфером знаний в широком смысле называют передачу от человека к человеку не только практических и теоретических сведений, но и навыков, установок, предпочтений в выборе подходов к решению житейских или научных проблем» [Демьянков 2016: 29]. В данном определении В.З.Демьянков обратил внимание на зависимость между интерперсональной коммуникацией и степенью развития профессионального знания.

Развивая предложенное В.З.Демьянковым понятие трансфера, мы придаем ему смысл не просто некоторого «шифтера», т.е. движителя, а более глобального и целостного явления. Мы связываем его понятие с механизмом развития и в целом с существованием профессионального домена. Мы имеем в виду его роль в производстве знания и его дальнейшее развитие в ходе академической или профессиональной коммуникации. Такое видение роли трансфера знания стало возможным благодаря перенесению его в структуру профессионального домена.

Наш взгляд на структуру домена (см.: схему) отличается от предыдущих моделей, разработанных скандинавскими исследователями, тем, что мы видим в нем сложную структуру, включающую три основных цикла: терминологический, знаниевый и коммуникативный. Эти циклы имеют самостоятельные и смежные (пограничные) сферы функционирования, имеющие соответствующие продукты деятельности. Отметим, что именно в пограничных зонах происходит особое «оживление», т.е. динамика домена. Вместе с тем мы не отрицаем и внутреннюю динамику, присущую отдельным сферам.

Схема

Структура профессионального домена



Благодаря такому представлению о профессиональном домене, в контексте когнитивной лингвистики центральным становится понятие механизма развития домена, в качестве которого выступает трансфер профессионального знания. Данная трактовка профессионального домена позволяет посмотреть на процессы, протекающие внутри него, с единой точки зрения. В основе данного понятия лежит принцип интеграции, позволяющий следить за движением развития профессионального знания и коммуникации. Таким образом, трансфер знания понимается нами как методологическая основа динамики домена профессиональной деятельности. Для раскрытия смысла трансфера как глобального когнитивного понятия наиболее адекватным является рассмотрение его в рамках макро-процесса, например, как формирование профессионального знания.

Таким образом, рассматриваемое нами понятие профессионального домена ассоциируется со сложными методологическими структурами, обоснованными фундаментальным свойством современного знания – фрактальностью, предполагающей усложнение новых формирующихся в науке понятий [Князева 2013: 60-61]. Фрактальность в данном случае проявляется через определенные свойства сложного понятия. Новизна научной идеи, выдвигаемой в данной статье, обусловлена современными принципами развития научного знания, ориентированными на антропоцентризм, т.е. на профессиональную деятельность личности, неофункционализм, выражающийся в применении конструктивных, дискурсивных и рефлексивных стратегий, экспансионизм (метапредметные связи) и экспланаторность (когнитивные установки). Научная проблема обусловлена также природой специального языка, который не дается нам спонтанно и интуитивно как родной язык, а требует применения интерпретации новых появляющихся категорий. Исключительное значение для современной теории профессионального знания приобрело, в нашем понимании, понятие профессионального домена и связанное с ним развитие домена.

Большое значение мы придаем главному компоненту структуры профессионального домена – мыслящему субъекту, составляющему основу профессиональной коммуникации и

осуществляющему движение (динамику) домена. Полагаем, что вопрос о роли человека в структуре домена оказывается центральным для изучения всего цикла движения профессионального домена, поскольку именно человеческое сознание осуществляет трансфер профессионального знания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Понятие транссемиотических компетенций // Евразийский гуманитарный журнал. – 2017. – № 2. – С. 83–88.

Грудзинский А.О., Бедный А.Б. Трансфер знания – функция инновационного университета // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 66–71.

Демьянков В.З. О языковых техниках «трансфера знаний» в гуманитарных науках // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2015. – № 4 (45). – С. 5-15.

Демьянков В.З. Когнитивные техники трансфера знаний // Когнитивные исследования языка. Когнитивные технологии в теоретической и прикладной лингвистике. – М.; Тамбов; Тюмень: Изд-во рекл. полиграф. центр «Айвекс». – 2016. – Вып XXVI. – С. 29-32.

Князева Е.Н. Инновационная сложность: методология организации сложных адаптивных и сетевых структур // Философия науки и техники. – 2015. – Т. 20. – № 2. С. 50–69.

Andersen G., Myking J. Norwegian Lsps: An International Handbook: <https://www.researchgate.net/publication/328147478> (дата обращения 12.12.2018).

Andersen G., Kristiansen M. Towards a national infrastructure for terminology in the framework of the CLARA and CLARINO projects // Simonnæs I. (ed). Synaps 25. – 2010. Festschrift for Åge Lind. Bergen: Norges Handelshøyskole. – Pp. 1–8.

Hultgren A. K. Domain Loss: the rise and demise of a concept // Linn, Andrew ed. Investigating English in Europe: Contexts and Agendas. English in Europe, 6. Mouton de Gruyter. – 2016. – Pp. 153–158.

Fishman J. A. Sociolinguistics: A brief introduction. – Rowley, Massachusetts: Newbury House Language Series. – 126 p.

Fishman J. A. Domains and the relationship between micro- and macrosociolinguistics // J. Gumperz and D. Hymes (eds.) Directions

in sociolinguistics. The ethnography of speaking. – New York: Holt, Rinehart and Winston. – 1972. – Pp. 407–434.

Haberland H. (2005). Domains and domain loss // Preisler B., Fabricius A., Haberland H., Kjærbeck S., Risager K. (Eds.), *The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones* Roskilde: Roskilde Universitet. – 2005. – Pp. 227–237.

Knetsch J. L., Riyanto Y. E., Zong J. Gain and Loss Domains and the Choice of Welfare Measure of Positive and Negative Changes // *Journal of Benefit-Cost Analysis*. – 2012. – Vol. 3. – Iss. 4. – Article 1.

Koskela M., Picht H., Pilke N. Parallellinguism and Parallel Language Use in the Rhetoric of Nordic Language Planning. From confusion to Relative Clarity and Conscious Efforts // *IITF Journal*. – 2011. – Vol. 22. – Pp. 20–29.

Laurén Ch., Johan M., Picht H. Language and domains: a proposal for a domain dynamics taxonomy. *LSP & Professional Communication*. – 2002. – Vol. 2. – No. 2. – Pp. 23–30.

Laurén Ch., Myking J., Picht H. Domain Dynamics – Reflections on Language and Terminology Planning. – 2006: http://www.infoterm.info/pdf/activities/Picht_DomainDynamics.pdf (дата обращения 12.12.2018)

Laurén Ch., Myking J., Picht H. Language and domains: a proposal for a domain dynamics taxonomy. *LSP & Professional Communication*. – 2002. – Vol. 2. – № 2. – Pp. 23–30.

УДК 81'2

Бушев А.Б.

Тверь, Россия

**ОБРАТНАЯ
ДИСКРИМИНАЦИЯ
ГЕНДЕРНОГО
НЕРАВЕНСТВА В МАСС-
МЕДИА**

Аннотация. Статья, продолжающая серию работ автора, посвященных вопросам неравенства и языковым особенностям дискурса неравенства, обсуждает дискурс обратной дискриминации женщин, который стал особенно слышен в масс-медиа за последние два года.

Ключевые слова: *неравенство, дискурс дискриминации, дискурс обратной дискриминации, гендер, масс-медиа.*

Сведения об авторе: Бушев Александр Борисович, доктор филологических наук, профессор. Место работы: Тверской государственный университет.

Контактная информация: 170002, г. Тверь, проспект Чайковского, 70. e-mail: alex.bouchev@list.ru.

Код ВАК 10.02.01

Bouchev A.B.

Tver, Russia

**THE REVERSE
DISCRIMINATION OF
GENDER DISPARITY IN MASS
MEDIA**

Abstract. The paper is a work in a series of papers devoted to the issues of inequality and linguistic aspects of discourse of inequality. The paper discusses the discourse of reverse discrimination of women, which became quite evident over the last two years.

Keywords: *inequality, discourse of discrimination, discourse of reverse discrimination, gender, mass media*

About the Author: Alexandre B. Bouchev, Doctor of Philology, Associate Professor.

Place of employment: Tver State University.

В центре ряда наших работ – языковые и риторические особенности дискурса неравенства. Проанализированы исторические представления дискурса неравенства, роль коммуникации в создании феноменов расизма, классовых представлений и социальной стратификации, гендерного неравенства и феминизма, физического неравенства и других видов неравенства. Описана риторическая характеристика «обратной дискриминации» в отношении политики, принимающей во внимание расу, цвет, религию, пол, сексуальную ориентацию, национальную принадлежность с целью содействия «недопредставленным группам» в занятости, образовании, бизнесе. Обратная дискриминация при этом обычно объясняется как противодействие эффектам исторической

дискриминации. Показательны современные социокоммуникативные феномены «политической корректности» и «дискурс равных возможностей». При этом обсуждаются как социальные (квотирование), так и коммуникативные практики. Обсуждается феномен «наделения голосом» (empowerment) инвалидов, женщин, мигрантов, меньшинств. Работа такого рода неизбежно анализирует социоконструктивизм социальных представлений и риторических стандартов.

С целью понимания природы гендерного неравенства используются антропология, социология, коммуникативные науки, психоанализ, экономическая теория, литературоведение, педагогика, психология. Обсуждаются социальные и риторические практики неравенства на примере неравенства мужчин и женщин в современных обществах разного типа. Все современные феминистские теории строятся на утверждении того, что женский опыт недооценен (women experience subordination). Известен дискурс феминизма и его перевыражение в гуманитарных исследованиях («феминистская критическая теория»). Феминистская теория находит свои проекции в филологический дискурс (гендерная лингвистика, феминистское литературоведение). Ставится и практическая задача промотирования прав угнетаемых женщин, их интересов и вопросов. Третье поколение феминизма (Кристева, де Бовуар) – это уже не суфражистки, т.е. не борьба за предоставление права голоса на выборах женщинам. Это ангажированные исследования. Они рассматривают женщин как объект дискриминации, сексуальной эксплуатации, подавления, стереотипов, патриархата. Феминистский дискурс в который раз акцентирует «женское рабство». Дискурс широко представлен в Сети, в академической среде, в социальных сетях (феномен #Me Too), в современной социальной практике (например, церемонии вручения премий Голливуде).

Социологам известны «стеклянный потолок» и разница в зарплатах между мужчинами и женщинами. В дискурсе к такому диспаритету в отношении к экономически находящейся в непривилегированном отношении группе добавляется информация о сексуальной эксплуатации, насилии, связанном с приданным или женским обрезанием в азиатских странах, харассменте в западном

мире. Показательна семантика неравенства: a manifest imbalance, disparity, unearned advantages, social inequality.

Обычным сателлитом феминистского дискурса является дискурс за права LGBT. LGBT –группы подвергаются дискриминация в отношении брака, приема на работу, нало-гов, развода, способности выполнять обязанности родителя (single parenting). И весь дискурс искусственного оплодотворения, суррогатного материнства, усыновления обычно сопутствует этому дискурсу.

Посмотрим на статью, объявляющую феминизм словом 2017 года:

Feminism' is Merriam-Webster dictionary's word of the year

The Women's March on Washington in January spiked renewed interest in feminism

A leading US dictionary has named "feminism" as its word of 2017 following a surge in online searches. Merriam-Webster said interest in the term was driven by women's marches, new TV shows and films on women's issues and the string of news stories on sexual assault and harassment claims.

The number of people searching for the word was up 70% on 2016, it said.

The dictionary defines feminism as "the theory of the political, economic and social equality of the sexes".

It adds that it is also "organized activity on behalf of women's rights and interests". In January the first spike in interest occurred after the Women's March on Washington and similar marches in cities across the world. Many wore pink knitted "pussyhats" in reference to controversial remarks Donald Trump was recorded making in 2005.

March organizers claimed that women's rights were under threat following the election of Mr. Trump to the White House.

В дискурсе наряду с рассказом о том, что есть феминизм, приведением статистики, причин интересе к этому явлению, рассказано об угрозах феминизму со стороны политиков-республиканцев.

В статье в интерактивной форме задаются вопросы читателям: * Would you call yourself a feminist? * Can you be pro-life and feminist?

Показателен скандал с голливудским продюсером

Вайнштейном, вызвавший целую серию акций (в том числе коммуникативных, перформансных).

Oscar-winning movie producer Harvey Weinstein is at the center of a sexual harassment scandal, which has led to him being sacked by his own company. Actress Meryl Streep – who once called him "God" in an awards speech – has spoken out against him, saying the claims left her "appalled".

When the claims were first reported in the New York Times, Weinstein apologized for causing "a lot of pain". He later disputed the article, however, claiming the report was "saturated with false and defamatory statements". An article in The New Yorker later said that Weinstein had raped three women, which he denies.

Others including Angelina Jolie and Gwyneth Paltrow have now also spoken out, with Jolie saying she had a "bad experience" with Weinstein as a young actress, and Paltrow saying he had placed his hands on her and suggested massages in his bedroom.

It's a dramatic fall from grace for one of the movie industry's highest-profile producers, which could have wider implications for Hollywood itself.

Обратим внимание на «селебрити-одобрение» разоблачений Вайнштейна и эвфемизацию ситуации в речах персонажей при отсутствии таковой в материале статьи.

Мощный феминистский мессидж содержится в истории с пакистанской девочкой, пострадавшей от Талибана из-за своего желания учиться, Малалой Юсифрай. Отметим, что Нобелевская премия мира в 2018 году также присуждается активистам, выступающим против насилия над женщинами как средства войны.

Who is Nadia Murad?

Ms. Murad did not just lose her mother in the genocide. She endured three months as a sex slave at the hands of IS militants. She was bought and sold several times and subjected to sexual and physical abuse during her captivity.

After escaping, she became an activist for the Yazidi people, campaigning to help put an end to human trafficking and calling on the world to take a tougher line on rape as a weapon of war.

Показателен разгоревшийся скандал с номинантом на пост судьи Верховного суда США осенью 2018 года. При этом

обвинения со стороны уважаемого профессора права, обвинившего судью в попытке изнасилования в школьные годы, были признаны недоказанными, и президент США извинился перед номинантом. Страна же прильнула к экранам и обсуждала увиденное в интернете: In September and October 2018, during the sexual assault allegations raised during Brett Kavanaugh's nomination to the U.S. Supreme Court, #HimToo became used by supporters of Kavanaugh and to highlight male victims of false accusations

Такие скандалы влекут за собой подобные и в других странах:

India's junior foreign minister MJ Akbar has resigned after numerous women accused him of sexual harassment and assault, officials have confirmed.

The former prominent newspaper editor is the most high profile figure to be named in what is being called India's #MeToo movement.

The charges range from "predatory behaviour" to sexual assault.

Mr. Akbar had earlier filed a criminal defamation case against the female journalist who first named him.

He said in a statement that since he had decided to challenge the "false accusations" against him in his "personal capacity", he felt it was appropriate to step down from office.

В коммуникации, направленной против дискурса неравенства, важно признание различных голосов женщин несмотря на разницу рас, класса, возраста, культуры, сексуальной ориентации, богатства.

В основе стратегий политического дискурса лежит явление оценочности. Весьма распространенным является в политическом дискурсе навешивание ярлыков, для которых характерна идеологизированность, субъективность и предубежденность. Оценочность выводит к исследованию идеологем. Ведь сама задача политического дискурса – это не констатировать положение дел, а внушить массам оценку, дать основу для изменения убеждений и действий, это работа с массовым сознанием. социально-оценочная окраска концептуальной лексики «заряжает» весь текст: и в ее контексте многие нейтральные слова могут

приобретать окраску. Показателен в медийном дискурсе феномен, названный нами семантическая иррадиация: присутствие хотя бы одного эмоционального слова придает эмоциональность всему высказыванию.

Источники социальной власти в нашем мире – насилие и дискурс, принуждение и убеждение, политическое доминирование и культурное фреймирование – не претерпели фундаментальных изменений в ходе последнего исторического опыта человечества. Но область воздействия отношений власти конструируется вокруг сетей (Юрчак 2014, Кастельс 2016).

Методологической основой проведенного исследования является анализ дискурса. В наших работах применительно к политическому дискурсу нами показана важность номинации явлений в политическом дискурсе, использование клише и штампов как частного случая стереотипии, использования аксиологической лексики, метафорики, эвфемии, по-второв, перифраз, сложность дефинитивности терминов, манипуляция фактами, выдача мнения за знания и некоторые другие облигаторные явления политического дискурса. Показательны гипернормализация политического языка, его номинативность, замкнутость нарративной и логической структуры такого дискурса, анонимность и тождественность смыслов, показанная исследователями тоталитарного дискурса (Юрчак 2014).

Речевая агрессия, разнообразные полемические приемы сокрытия истины (апелляция к авторитетам, эмоциональное давление, попытка вывести оппонента из себя, феномен политкорректности) заставляют пристальнее вглядываться в языковую основу дискурса политика. Это смыкается с такой категорией, как этика в дискурсе СМИ. Ведь недаром считают, что язык СМИ, как умный слуга глупого хозяина, отражает этическое состояние общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Юрчак А. Это было навсегда, пока не кончилось. Последнее советское поколение. – М.: НЛО, 2014. – С. 108-165.
Кастельс М. Власть коммуникации. – М.: Издательский дом ВШЭ, 2016. – 564 с.

УДК 81'38

Родионова Е.В.,
Макиров Н.А

Сертолово, Россия

**К ВОПРОСУ О ЛЕКСИКО-
СТИЛИСТИЧЕСКИХ
СРЕДСТВАХ ВЫРАЖЕНИЯ
КОНЦЕПТА “FREEDOM” В
БРИТАНСКОМ ПЕСЕННОМ
ДИСКУРСЕ ВТОРОЙ
ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА**

Аннотация. В статье рассматриваются лексико-стилистические средства, такие как метафора, сравнение, повторение и другие тропы, которые передают концепт “Freedom” в британском песенном дискурсе.

Ключевые слова: песенный дискурс, сравнение, метафора, символ, повторение.

Код ВАК 10.02.04

Rodionova E.V.,
Makerov N.A.

Sertolovo, Russia

**REVISITING LEXICAL-
STYLISTIC MEANS OF THE
CONCEPT “FREEDOM” IN
BRITISH SONG DISCOURSE
IN THE LATTER HALF OF
THE 20TH CENTURY**

Abstract. The article deals with lexical-stylistic means such as *metaphor, simile, repetition and other figures of speech*. They represent the concept of “Freedom” in British song discourse.

Keywords: song discourse, simile, metaphor, symbol, repetition.

Сведения об авторах: Родионова Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка.

Место работы: Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов.

Макиров Никита Александрович, студент IV курса направления “Лингвистика”.

Контактная информация: 188650, Ленинградская обл., г. Сертолово, ул. Молодцова, 9, к. 174.

e-mail: rolen1978@bk.ru.

About the Authors: Rodionova Elena Vladimirovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of the English Language.

Place of employment: Saint-Petersburg University of Humanities and Social Sciences.

Makerov Nikita Alexandrovich, a four-year student of Linguistics.

В последние десятилетия стремительно возрастает внимание лингвистов к феномену песенного дискурса, который находит своё отражение в трудах таких ученых, как Л.Г. Дуняшева, Е.Е. Каштанова, Ю.Е. Плотницкий, М.В. Смоленцева, О.В. Шевченко и других. Так например, Л.Г. Дуняшева рассматривает песенный дискурс как “текст в совокупности с контекстами его создания и интерпретации, включая эффект, производимый им на

слушающего в определенном историко-культурном контексте” [Дуняшева 2012:10].

Следует отметить, что современная модель англоязычной-британской песни, сформировалась в 60-е – 70-е годы двадцатого века под влиянием легендарной группы “The Beatles”. “Именно в 1960-е годы тексты англоязычного песенного дискурса становятся глубже и серьезнее, в них появляются темы социального характера: одиночество, протест против войны и засилья техники, индивидуальное самосовершенствование, конфликт поколений и т.д.” [Плотницкий 2005:7].

В данной статье речь идет об области стилистики, связанной именно со средствами выразительности языка, поэтому приведем более подробную информацию о тех тропах и фигурах речи, которые в ходе работы оказались актуальными для выражения исследуемого нами концепта “Freedom”.

Среди исследованных нами примеров одним из наиболее часто используемых средств оказалось сравнение. Это троп, заключающийся в уподоблении одного предмета другому по общему признаку, с целью выявления у объекта каких-либо особых черт. Таким образом, обратимся к балладе 1977-го года “Free As a Bird” авторства Джона Леннона. Уже в самом названии концепт свободы представлен эксплицитно. В данном примере использовано сравнение лирического героя с птицей. Свобода в песенном дискурсе часто ассоциируется с образом полета или ветра. В таких фрагментах как “Like a bird on wings...” или “ It’s the next best thing to be free as a bird” мы наблюдаем отсылки к движению хиппи, приверженцем которого автор песни и являлся. Примечательно, что ключевой чертой этого движения была именно личная свобода человека в любых смыслах: аполитичность, расширение сознания, свободные половые отношения и т.д.

Перейдем в начало девяностых годов 20-го века и обратимся к одной из последних песен английской группы “Queen” под названием “Innuendo”. Свобода в тексте баллады толкуется как личная независимость человека, способность показать свое истинное лицо, или быть свободным “в своем темпе” и вне зависимости от своего эго, что выражается в

императивных конструкциях: “be free with your tempo”, “surrender your ego, be free to yourself”, или “release your mask!”. Первый и второй примеры можно определить как образные метафоры, в третьем же содержится символ—стилистический прием, заключающийся в выражении какого-либо образа в предметной форме. В данном примере маска символизирует факторы, сдерживающие свободу человека. Такими факторами являются, согласно содержанию песни, расовая дискриминация, алчность, конфликты конфессионального характера, влияние традиций, согласно которым человек живет. Автор песни призывает сорвать эту “маску” и “показать настоящего себя”.

Теперь рассмотрим стилистические средства, актуализирующие концепт свободы в творчестве английского музыканта Дэвида Боуи. Сначала обратимся к двум произведениям, написанным им в разные годы, но со включением в сюжет одного и того же персонажа, а именно, майора Тома, что является альтер-эго самого Боуи, так как некоторые части сюжета заметно перекликаются с биографией музыканта. Итак, первая песня “Space Oddity”, выпущенная в 1969-м году повествует о полете майора Тома в космос на космическом корабле, на котором происходит сбой в сети электропитания, в результате чего майор теряется в открытом космосе. Что касается стилистических средств, в строчке “...for here am I sitting in a tin can far above the world” содержится целых три тропа:

1. Перифраз. Майор Том называет свое космическое судно “жестяной банкой”. Прием использован с целью показать контраст между огромным миром внизу и маленьким космическим кораблем, где лирический герой, однако, обретает свободу, поднимаясь высоко над планетой.

2. Инверсия (нарушение прямого порядка слов): “...am I” вместо “I am”. Использована для усиления экспрессивной функции высказывания.

3. Символ. Снова обращаемся к “жестяной банке”, где лирический герой находится в своем узком неприкосновенном пространстве, что предстает символом личной свободы лирического героя. Жестяная банка майора Тома также актуализирует концепт свободы с точки зрения приватности и личного пространства, что присуще английскому менталитету.

В песне также присутствует олицетворение, то есть наделение какого-либо предмета чертами живого организма. Таким образом, в строчке “I’m feeling very still and I think my spaceship knows which way to go” космический корабль предстает неким живым субъектом со способностью автономного мышления. Мы предполагаем, что в этой фразе содержится также символ. Космический корабль, который “знает, куда идти”, символизирует британский парламент шестидесятых годов 20-го века в эпоху экономического упадка Британии.

История майора Тома продолжается в песне 1980-го года “Ashes to Ashes”. В песне также отчетливо прослеживается тема свободы, но, если в предыдущей песне майор Том обрел свободу в открытом космосе, поднявшись в своей “жестяной банке” высоко над миром, то в “Ashes to Ashes” он становится наркоманом и замыкается в себе; это тоже является своего рода проявлением свободы и независимости от материального мира, что выражено синтаксическим параллелизмом анафорой “I ain’t got no money, I ain’t got no hair”. Анафора, как стилистическое средство, заключающееся в повторении начала одной строчки в начале следующей, позволяет автору передать наркотическую заикленность лирического героя. Стилистические средства, связанные с концептом “Freedom”, можно также выявить в строчке “Want an axe to break the ice, wanna come down right now”. В этом примере снова использована метафора: желание выйти из гнетущего состояния выражено скрытым образным сравнением льда с наркотической зависимостью, а топор в этой ситуации может означать любое событие, которое позволило бы лирическому герою выйти из этого состояния. Противоречивость такой свободы выражена антитезой в строчке “Strung out in heaven’s high hitting an all-time low”. Перевести фрагмент можно как “пристрастился к райскому кайфу, падая все ниже и ниже”. В противовес ставятся свобода, обретаемая майором при употреблении наркотиков и духовно-физический упадок, испытываемый им в абстинентном состоянии.

Продолжая тему творчества Дэвида Боуи, обратимся к ещё одной песне, написанной в 1971-м году “Life on Mars?”. Текст песни отображает отчаянное состояние лирического героя в связи с происходящими в мире событиями: торжеством

потребительской культуры, доминированием денежных отношений и произволом полиции. В сюжете произведения автор призывает человека обратить внимание на это, прибегая к восклицанию с эпитетом: “It’s the freakiest show!”, или к побудительной метафоричной конструкции “Look at those cavemen go!”. Данные тропы показывают отчаяние лирического героя, который желает освободиться от этого “жуткого представления”. В конце концов ставится риторический вопрос “Is there life on Mars?”. В этом вопросе содержится также ирония, то есть употребление фразы с целью “печальной насмешки”. В первом куплете песни мир показан глазами ребенка, также ограниченного в своей свободе. Детская мечта об освобождении из под родительского контроля выражена метафорой и эпитетом: “Now she walks through her sunken dream”.

Вернемся к теме свободы в творчестве группы Queen на примере песни 1984-го года “I Want to Break Free”. И, как мы видим, в названии уже содержится основной посыл автора песни, выраженный метафорой — “to break free”. Текст произведения повествует о желании лирического героя освободиться от неудачной связи с возлюбленным им человеком. Речь идет об освобождении, например, от лжи: “I want to break free from your lies”. А также использован символ: “But I have to be sure, when I walk out that door”. Дверь в данном примере является символом ограничений, пределов и всех факторов, которые до сих пор удерживали лирического героя в несчастных отношениях и не давали свободы. Важно отметить, что фраза “I want to break free” звучит в первой строчке песни, повторяется в следующей, но дополняется уточняющей конструкцией: “...from your lies”. Этот прием можно расценивать как анафору, повторение и анадиплосис.

Тема освобождения от неудачных отношений поднимается также в песне английского певца Джорджа Майкла. Песня носит характерное название “Freedom 90”. Автор повествует о стремлении быть тем, кем он может и хочет быть, об освобождении от всего, что удерживало его от счастья, и, поэтому, лирический герой призывает адресата своей речи осознать одну истину: “I don't belong to you and you don't belong to me. Freedom!” В данном примере использовано восклицание,

выполненное назывным неполным предложением, а также стилистическое средство, заключающееся в повторении синтаксической конструкции с изменением порядка смысловых компонентов. Речь идет о хиазме. Данное средство помогает автору отчетливо показать независимость людей друг от друга, их личную свободу, и, в подтверждении этой мысли, в конце песни приводится следующее высказывание: “I’ll hold on to my freedom”. Это высказывание метафорично, его можно перевести как “Я буду держаться за свою свободу”. Таким образом, мы видим, что для Джорджа Майкла приоритетными стилистическими средствами для актуализации концепта свободы в данной песне оказались метафоры и хиазм.

Концепт “Freedom” является важной темой и в произведениях группы “Pink Floyd”. Для начала, обратимся к песне 1994-го года под символичным, в свою очередь, названием “Great Day for a Freedom”. Текст начинается с описания падения некой стены и людей, что впоследствии “сбросили с себя оковы на землю”. В английском варианте строчки звучат следующим образом: “On the day the wall came down they threw the locks onto the ground”. В этом предложении тема свободы затрагивается путем упоминания того, что символизирует ее отсутствие: “стена”, “оковы”. Однако же, стена падает, оковы сброшены, а значит, об этом можно говорить, как об образных выражениях, основанных на переносе признаков с одного предмета на другой по сходству (метафора). Метафора также содержится в строчке “And with glasses high we raised a cry for freedom had arrived”. В этом предложении поднятые стаканы и крик символизируют приход свободы. Мы считаем, что стена в песне упомянута неслучайно. Дело в том, что эта песня была опубликована в 1994-м году, спустя несколько лет после падения берлинской стены. Мы не исключаем, что в песне содержится отсылка к произошедшим событиям, к тому же, у группы есть с Берлином значительная связь: именно в Берлине один из лидеров коллектива Роджер Уотерс давал концерт с символичным названием “The Wall” на Потсдамской площади. Таким образом, здесь мы видим практически прямую референцию, ведь падение берлинской стены имеет много общего с темой свободы, а упомянутые в

песне люди, сбросившие с себя оковы, являются отсылкой к жителям Берлина, целым семьям, разделенным этой стеной, но обретших свободу после падения стены.

Поскольку мы затронули выступление Уотерса с рок-оперой “The Wall”, рассмотрим также актуализацию концепта “Freedom” в тексте этого произведения. Опера посвящена теме отчуждения и самоизоляции. Центральным персонажем является Пинк (своего рода альтер-эго Уотерса и первого лидера группы, Сида Барретта). Сюжет повествует о внутреннем упадке Пинка после потери отца, погибшего на войне. Усугубляется его состояние давлением со стороны школьных учителей, чрезмерной опекой матери и неудавшимся браком. Все эти факторы служат причиной отчуждения Пинка от общества. Он изолируется и перестает признавать окружающий мир. Стена и является символом изоляции, в каждой песне герой “кладет еще один кирпич в стену”. Однако же, внутри стены, будучи огражденным, с Пинком случается внутренний кризис, он переживает психическое расстройство и вершит сам над собой суд, во время которого некий внутренний судья приказывает ему “разрушить стену” и обрести тем самым гармонию с окружающим миром.

Итак, о потере отца и начале самоизоляции Пинка повествуется в начале рок-оперы, а именно в песне “Another Brick in the Wall”. Герой спрашивает умершего отца: “Daddy, what'd'ja leave behind for me?”. Это риторический вопрос, на который Пинк сам же и отвечает: “All in all it was just a brick in the wall”. Каждый кирпич, заложенный в стену, можно определить, как символ или развернутую метафору, проходящую через весь цикл песен и обозначающую факторы, поспособствовавшие освобождению Пинка от общества и строительству этой “стены”. “Another Brick in the Wall” – это трехчастное произведение внутри рок-оперы “The Wall”. И во второй части повествуется о травле со стороны школьных учителей, о чем было упомянуто выше. Прослеживаются также нигилистские мотивы в строчках:

“We don't need no education
We don't need no thought control”.

В данном примере использованы синтаксический параллелизм и анафора, с помощью которых можно проследить упорное отрицание Пинком устоявшихся в обществе норм, ведь все правила и порядки только способствуют дальнейшей изоляции Пинка, то есть являются еще одним кирпичом в стене: “All in all it's just another brick in the wall”. Как было сказано ранее, “кирпич в стене” — развернутая метафора, что видно из приведенного примера. Более того, в следующей строчке используются почти те же слова, однако в несколько другой смысловой категории: “All in all you're just another brick in the wall”. Здесь повествуется уже о пессимистичном мировоззрении Пинка, связанного с осознанием факта, что каждый человек — это лишь мелкая часть большой системы, которая манипулирует сознанием и поведением каждого. Место человека в обществе наглядно символизировано местом кирпича в стене.

Сюжетная линия рок-оперы, связанная с отношениями Пинка со своей матерью продолжается в песне “Mother”. Сомнения Пинка по поводу личного восприятия окружающего мира переданы в песне с помощью ряда вопросительных конструкций, синтаксического параллелизма и анафоры:

“Mother do you think they’ll drop the bomb?
 Mother do you think they’ll like this song?
 Mother do you think they’ll try to break my balls?
 Mother should I build the wall?”

В данном примере нас интересует четвертая строчка с использованием метафоры, где лирический герой спрашивает мать, стоит ли ему построить стену. Таким образом, мы уже можем наблюдать желание Пинка изолироваться от мира с помощью “стены”. Выше упоминалось о чрезмерной опеке матери по отношению к герою, что является причиной его закрепощенности и отсутствия свободы. Это можно проследить в ответе матери Пинку: “Mother's gonna keep you right here under her wing”. Фразеологический оборот “держат под крылом” использован в данной строчке, но с точки зрения стилистических средств этот пример можно рассматривать как метафору или символ. То есть, “крыло” как символ излишней заботы, превратившейся в ограничение. Окончательно подтверждается позиция матери по отношению к Пинку в

строчке, где использована метафора: “Of course mama'll help to build the wall”.

Кульминацией всей оперы становится фрагмент под названием “The Trial”, где Пинк вершит сам над собой суд. В конце судья-червь приказывает ему “разрушить стену”: “...tear down the wall!” (метафора). Впоследствии Пинк обретает гармонию с миром, разрушив стену.

И последний пример актуализации свободы в британской музыке – произведение группы “The Rainbow”, носящее символичное для нашей работы название: “No Release”. Автор предлагает нам образ людей, “танцующих в дымке даунтауна”, а также рассуждения лирического героя, связанные со взаимодействием разума и души. Антитеза в строчке “...but when my mind is clear I can't get no release” показывает нам смятение лирического героя: он замечает, что очищение разума вовсе не гарантирует получение свободы. Для усиления выразительности и яркости антитезы в этой строчке автор прибегает к эпитету: “...mind is clear”. Противопоставление – одно из ключевых стилистических средств в этом произведении, поскольку основные заключения автора выражаются здесь именно в антитезах: “Minds take cover, souls take flight” – говорится в одной из строчек. И этот прием показывает нам контраст между закрепощенностью разума и свободой души, ведь антитеза подчеркнута здесь также двумя метафорами: “take cover” и “take flight”, что дает нам понять значимость свободы для лирического героя.

Итак, исследование показало, что при рассуждении в песне на тему какой-либо свободы британские музыканты предпочитают использовать в основном метафору. Это стилистическое средство является наиболее универсальным и встретилось в отобранном нами материале целых шестнадцать раз. Вдвое реже используются повторения и символы. Синтаксический параллелизм встретился пять раз, а анафора, эпитет, анадиплосис и другие проанализированные нами средства, как показало исследование, не пользуются в британской музыкальной среде широкой популярностью: 1-4 единицы за исследование.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Дуняшева Л.Г. Лингвокультурные особенности конструирования гендера в афроамериканском песенном дискурсе (на материале жанров «блюз» и «рэп»): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Н. Новгород, 2012. – 23 с.
- Плотницкий Ю. Е. Лингвостилистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.04. – Самара, 2005. – 183 с.

УДК 81'2

Терехова Н.Ю.

Екатеринбург, Россия

**КРИТЕРИИ ИЗМЕРЕНИЯ
СЛОЖНОСТИ ЯЗЫКОВ**

Код ВАК 10.02.20

Terekhova N.Y.

Ekaterinburg, Russia

**THE CRITERIA FOR
MEASURING LANGUAGE
COMPLEXITY**

Аннотация. В статье исследуются методы сравнения мировых языков и приводятся различные точки зрения на вопрос о выделении критериев для составления рейтинга их лингвистической сложности.

Ключевые слова: лингвистическая сложность, социолингвистика, корреляты, рейтинг языковой сложности.

Abstract. The article investigates methods of comparison of world languages and provides different points of view on the issue of selection criteria for the ranking of their linguistic complexity.

Keywords: linguistic complexity, correlates, sociolinguistics, language complexity rating.

Сведения об авторе: Терехова Наталья Юрьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

Место работы: Уральский государственный экономический университет.

Контактная информация: 620144, г. Екатеринбург, пр. 8 Марта, 62, к. 519.

e-mail: terna@yandex.ru

About the Author: Terekhova Natalya Yuryevna, Senior Teacher of the Department of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State University of Economics.

Недавние исследования показывают, что абсолютная лингвистическая сложность языка тесно связана с ситуацией существования этого языка, с социолингвистикой. Ранее считалось, что государственные языки, на которых говорят целые народы, являются более сложными и разработанными, чем языки, которыми владеют представители небольших этнических групп. Однако, новые исследования показали, что, напротив, более простые языки, это языки с большим количеством носителей, языки международного общения, а более сложные языки имеют меньшее количество носителей, круг которых достаточно ограничен.

Каким же образом и на основе каких показателей измеряется сложность языка? Лингвисты для решения данного

вопроса пользуются величиной, взятой из теории информации, так называемой «колмогоровской сложностью». Российский математик А.Н. Колмогоров разработал формальное определение сложности, согласно которому сложность некоторого объекта – это длина наиболее экономного описания этого объекта на формализованном языке описания. Например, если имеются последовательности символов АБАГВАГИ и АБАБАБАБ, то первая вряд ли поддается экономному описанию, тогда как вторую можно описать как «АБ четыре раза». Исследователям приходится искать некие корреляты языковой сложности, которые можно измерить, чтобы вычислить, какие языки сложнее, а какие проще. Как известно, английский достаточно простой язык: спряжение глаголов почти отсутствует, множественное число существительных в большинстве случаев образуется просто добавлением окончания «s», имена существительные не обладают категорией рода. В немецком языке, как и в русском, имеется три рода. При этом изучающим язык не всегда ясно, по каким критериям определяется род. Известна шутка Марка Твена относительно немецкого языка: «почему у девушки пола нет, а у репы есть» (немецкое слово «Mädchen» – «девушка» среднего рода, а «Mairübe» – «репа» женского) [Терехова 2017: 138]. Тем не менее, в большинстве языков род не связан с физическим полом. Лингвист Джордж Лакофф рассказывал, что в языке дайирбал с северо-востока Австралии «женщины, огонь и опасные вещи» принадлежат одному грамматическому роду. Чем своеобразнее категория грамматического рода, тем труднее запомнить и правильно применять ее иностранцу. В языке бора, на котором говорят на севере Перу, существует более 350 родов слов [Лакофф 2004: 792].

Сейчас в лингвистике идут яростные дебаты между теми, кто, подобно Н.Хомскому, считает, что все языки функционируют в мозгу примерно одинаково, и теми, кто это отрицает. К последним относится американский лингвист начала 20-го века Б.Уорф, который утверждал, что различные языки могут способствовать или мешать развитию навыков мышления говорящих на них людей.

С учётом всего сказанного, какой же язык в мире самый трудный? Единая количественная мера сложности так и не выработана. В попытке ее определить обычно берутся разные параметры языков: подсчитывается количество звуков, количество падежей, количество глагольных времен и т.д. Известная американская исследовательница Джоанна Николс создала такой рейтинг языковой сложности, в котором на верхних позициях оказались аккадский язык, язык мангараи, на котором говорят в Австралии, причем китайский язык ранжируется ею как один из самых простых. Это объясняется достаточно упрощенной грамматической системой данного языка, где практически отсутствует морфология [Шемякина 2018: 124-128].

На сегодняшний день из 6000 языков мира лишь несколько сотен подробно изучены. Незученные языки могут быть трудны по-своему. На многих незученных языках говорят буквально не более сотни людей. Скажем, на языке туюка говорит меньше 1000 человек. Убыхский язык вымер в 1992 году. Через сто лет в мире может не остаться половины существующих сейчас языков. Область лингвистики, занимающаяся вопросами сложности языков, сформировалась сравнительно недавно и фактически начала развиваться активно только в последние 20–25 лет. Хотелось бы надеяться, что аспекты научной проблематики, затронутые в данной статье найдут свое решение раньше, чем силы модернизации и глобализации заставят замолчать самые необычные языки мира.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Лакофф Д. Женщины, огонь и опасные вещи. Что категории языка говорят нам о мышлении. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 792 с.

Терехова Н.Ю. Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Иностранные языки и литература в международном образовательном пространстве. – 2017. – С. 138.

Шемякина Е.А. Коммуникативная функция перевода рекламных текстов. // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2018. – С. 124-128.

УДК 81'25

Уланович О.И.

Минск, Беларусь

**ОБРАЗ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ
ПРИЗМУ ЦВЕТОВОГО КОДА В
АНГЛОЯЗЫЧНОЙ
ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ**

Аннотация. В статье представлено моделирование образа личности через языковые цветообозначения, используемые в их символическом значении в единицах вторичной номинации в английском языке.

Ключевые слова: *цветовой код, этнокультурный когнитив, колоративы, цветосимволизм*

Код ВАК 10.02.01

Ulanovich O.I.

Minsk, Belarus

**COGNITIVE PROFILE OF A
PERSON THROUGH COLOR
CODE IN THE ENGLISH
LANGUAGE AND CULTURE**

Abstract. The article presents personality modeling through color names in English, which are used in their symbolic meaning in the units of secondary nomination.

Keywords: *color code, ethnocultural cognitive profile of a person, color names, color symbolism*

Сведения об авторе: Уланович Оксана Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода.

Место работы: Белорусский государственный университет.

Контактная информация: 220088, Беларусь, г. Минск, ул. Захарова, 74, кв. 119.

e-mail: oksana.ulanovich@mail.ru

About the Author: Ulanovich Oksana Ivanovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of Theory and Practice of Translation.

Place of employment: Belarusian State University.

Цветообозначения представляют одну из наиболее интересных для изучения лексико-семантическ групп национального языка и формируют область научного исследования, фактически неограниченную ни в глубину выявления тонкостей вторичной семантики и символичности цвета, ни в ширину сфер экспансии цветосимволических значений.

В цветовых номинациях реализуется механизм ассоциирования и способность человеческого сознания к полимодальному восприятию. Цвета активно используются для характеристики времени и пространства, социальных и культурных реалий, они обозначают определенные социальные и политические группы, становятся не только знаками, но и символами. Цветовой символизм отчасти заложен уже на

генетическом уровне, но в большей степени предопределен влиянием национально культурных особенностей или субъективными переживаниями и впечатлениями человека. Тем самым изучение цветового кода в языке и культуре, особенно в единицах вторичной номинации, позволяет сделать «зримыми» и доступными для изучения и интерпретации лингвокультурные, этноспецифичные акценты национальной ментальности, которые определяют понимание и оценку человеком мира и себя в этом мире.

В контексте лингвистических исследований, однако, вторичная семантика цвета пребывает все еще в некотором научном вакууме, рассмотрена частично и фрагментарно, преимущественно в аспекте цветового сравнения. В фокусе внимания нашего исследования – специфика вторичной семантики цветообозначений при передаче характеристик и качеств человека в антропоцентрических фразеологических единицах (ФЕ) английского языка (АЯ). Тем самым наше исследование так называемого «цветового когнитива человека» через фразеолексемы «позволяет проникнуть в специфику национального сознания и самопознания нации, определить особенности восприятия социального статуса человека, его морально-нравственных и иных индивидуальных качеств» [Кулинская 2002: 5].

Экспериментальный корпус нашего исследования составили 139 ФЕ АЯ, источниками формирования которого послужили словари и фрагменты литературных произведений, из которых также были вычленены тропы метафорического / метонимического / метафтонимического типа, характеризующие человека. Тем самым можно утверждать о максимальной полноте экспериментального материала, его высокой репрезентативности и научно-исследовательской информативности.

Разработанная нами семантическая классификация англоязычных антропологических ФЕ с цветолексемой выявляет доминирующие и вторичные стороны образа личность в национальной картине мира, отмеченные большей или меньшей экспансией цветового кода. Итак, цветовой когнитив личности в АЯ лингвокультуре структурирован следующими

характерологическими группами образа личности в национальном мировидении:

1) семантическая группа «**ЭМОЦИИ, ЧУВСТВА**», включающая ФЕ, вербализующие эмоциосферу человека (52 единицы, 37,4%), ранжируемые следующим образом:

а) печаль / уныние / тоска (17 ед., 12,2%): *black mood, black as ink, black dog, have the blues, blue devils, in a blue mood*;

б) боязнь / страх (11 ед., 8%): *as white as chalk, show the white feather, yellow-livered, yellow-bellied*;

в) ярость / гнев (9 ед., 6,5%): *red-mad, red-necked, black as night*;

г) зависть / ревность (5 ед., 3,6%): *look through green glasses, green with envy, to wear yellow stockings*;

д) группа нерепрезентативных и единичных эмоций (10 ед., 7,2%): *in the pink* (радость / счастье), *red alert* (тревога) и др.;

2) семантическая группа **социальных характеристик** (42 ед., 30,2%) включает следующие акцентуруемые через вторичную семантику цвета характеристики человека:

а) профессии / функциональные имена (15 ед., 10,8%): *have green fingers* ‘хороший садовод’, *black coat* ‘священник’, *red dogs* ‘полиция’, *white-collar* ‘белый воротничок, работник офиса’;

б) отношение и взаимоотношения (13 ед., 9,4%): *give a green light* ‘предоставлять возможность’, *red-hot mamma* ‘привлекательная женщина’, *blue-eyed boy, the golden, white head boy* ‘любимчик’;

в) антисоциальное поведение (5 ед., 3,6%): *red-handed* ‘застигнутый на месте преступления’, *to beat black and blue* ‘избить’;

г) группа единичных и нерепрезентативных характеристик (10 ед., 7,2%): *come out of the red* ‘выпутаться из долгов’;

3) группа **индивидуально-личностных характеристик** (40 единиц, 28,8%) структурирована следующими особенностями:

а) черты личности / характера (20 ед., 14,4%): *green behind the ears* ‘наивный’, *a white man* ‘порядочный человек’;

б) возраст (11 ед., 8%): *green horn, green pea* ‘молодой, неопытный’, *grey beard* ‘седина в бороду’, *grey hairs* ‘старик’;

в) внешность (8 ед., 5,6%): *as yellow as a guinea* ‘желтый как лимон’, *black eyed* ‘избитый’, *black and blue* ‘в синяках’, *as brown as a berry* ‘загоревший’, *red as a lobster* ‘красный как рак’;
 г) единичная черта – происхождение (*blue blood*; 0,7%);

4) группа **единичных характеристик** – единичные случаи цветового ассоциирования (5 единиц, 3,6%): *the pink of perfection* ‘верх совершенства’.

Репрезентативность отмеченных семантических групп, выражающих характеристики личности в англоязычном обществе и культуре, позволяет представить цветовой когнитивный тип человека в виде семантического поля, ядро которого структурируют следующие характеристики: 1) черты личности / характера, 2) состояние печали / уныния / тоски и 3) профессиональная принадлежность. Задерная часть структурируется такими характеристиками как: 4) отношение и взаимоотношения, 5) состояние боязни / страха, 6) возраст. Периферийными качествами личности в когнитивном типе представляются: 7) состояния ярости / гнева, 8) внешность, 9) чувство зависти / ревности и 10) антисоциальное поведение. Выявленную ранжированность отмеченных черт, вероятно, можно рассматривать как своего рода отражение приоритетности тех или иных сторон как регуляторов в жизнедеятельности человека и мировосприятии лингвокультурного сообщества.

При рассмотрении специфики вторичной семантики цветолексем в структуре единиц вторичной номинации важным видится именно установление факторов, так или иначе детерминирующих тот или иной тип семантического переноса. По мнению Н.Н. Репниковой, мотивация использования прилагательных цвета во фразеологических единицах «может быть обусловлена: символикой цвета, закрепленной за соответствующими лексемами (*red letter day, to mark with white stone*); семиотикой цвета (*a white tie affair*); культурно-историческими приоритетами народа (*Lass in a red petticoat*); наивными мифологическими представлениями народа (*White Lady, the devil is not so black as he is painted*) [Репникова 1999: 5]. Наше исследование, тем не менее, показывает, что помимо отмеченных факторов обусловленности появления у цветообозначений

приращенных оценочных смыслов существуют и иные детерминанты превращения цветолексем в «критерии» оценки, в частности, человеческих идеальных сущностей.

Как свидетельствуют результаты нашего исследования, цветовые ассоциации особенно репрезентативны для выражений **эмоциосферы** человека, причем цветовое ассоциирование зачастую имеет **физиологическую мотивацию** при выражении эмоций: фиксирует вегетативную или психосоматическую реакцию организма. Так, человека бросает в краску в гневе (**red-necked, red-mad, see red**) и от смущения (**red as fire, to redden to the roots of one's hair**); а белый атрибутируется бледности лица в состоянии страха / испуга (**look white about the gills, as white as a sheet, white as a ghost**). Зеленовато-желтый цвет желчи с горьковатым привкусом предопределил зелено-желтую гамму чувств зависти и ревности (**green with envy, the green-eyed monster, to wear yellow stockings**). Сине-черные оттенки хмурого лица предопределяют соответствующие цветовые обозначения печали, уныния, тоски (**be in the blues, black as shades, look / feel blue**).

В структуре ФЕ семантической группы «социальные характеристики» отчетливо обнаруживается условность цветообозначений: цветовые компоненты отражают **условный** характер ассоциаций в культуре. Так, образ любимчика и баловня судьбы предстает в образе златовласого и голубоглазого юнца: **blue-eyed boy, white head boy, the golden, white-haired boy, a golden girl** (о девушке), что мотивировано не иначе как неким культурным стереотипом. Выявленная специфика ассоциирования вполне согласуется с результатами вскрытия этимологии белого цвета Е.В. Воеводы: «Белый цвет в английской языковой картине мира часто ассоциируется с честностью, добродетелью, добром, радостью – это, во многом, объясняется влиянием христианской культуры» [Воевода 2012: 113], и обнаруживает ни что иное как культурно-исторические приоритеты народа.

В семантической группе «индивидуально-личностные характеристики» в подгруппе единиц, описывающих **внешность**, прослеживается некоторая биологическая (физиологическая) обусловленность цветового ассоциирования (**red as a lobster / beet / boiled 'красный как рак'; red as a cherry**

‘кровь с молоком’, *as brown as a berry* ‘загоревший’, *as black as coals* ‘(глаза) черны как уголь’, *black and blue* ‘избитый, в синяках’ и др.), тогда как в подгруппах единиц, описывающих *характер и черты личности* цветовые ассоциации явно условны (*on a pink cloud* ‘витать в облаках’; *red carpet* ‘элегантный’, *a white man* ‘порядочный, честный’, *pink titty* ‘гаденьш’).

Можно утверждать, что цвет является уникальным феноменом в культуре и одним из ключевых концептов любого социума. Ментальная, духовная и эмоциональная сферы личности, физическое бытие и социальная жизнь человека неразрывно связаны с оценкой и отношением, и в обеспечении этого цветовой код играет одну из ведущих ролей. Столь отчетливо выявляемый примат цветового ассоциирования для передачи в первую очередь черт личности и характера, эмоциосферы человека и профессиональной принадлежности – сторон, всегда первично актуализируемых в оценке человека в цивилизованном обществе – позволяет нам предположить о, в целом, максимальной эталонности цветового культурного кода и его оптимальном потенциале как ценностного измерителя сообщества в отношении к общественному канону.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Воевода Е.В. Цветовосприятие и ассоциативные поля в русском и английском языках // Научный Вестник ВГАСУ. – 2012. – № 2. – С. 113-123.

Кулинская С.В. Цветообозначения: национально-культурные особенности функционирования: на материале фразеологии и художественных текстов русского и английского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Краснодар, 2002. – 23 с.

Репникова Н.Н. Семантика прилагательных цвета и ее отражение во фразеологии языка новоанглийского периода: на примере прилагательных *black*, *white*, *red*: автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Москва, 1999. – 23 с.

**Теория и методика обучения языку и межкультурная
коммуникация**

УДК 81'2

*Абышева Н.Ю., Гришман Н.В.,
Фирсова О.Г.*

Тобольск, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПРАКТИЧЕСКИХ ЯЗЫКОВЫХ
НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ
МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА**

Аннотация. В статье акцентируется внимание на возможность практического овладения обучающимися медицинским колледжа иностранным языком.

Ключевые слова: учебные предметы, систематизация, обучающиеся, языковые навыки.

Сведения об авторе: Абышева Надежда Юрьевна, кандидат педагогических наук, преподаватель иностранного языка. Гришман Наталия Владиславовна, преподаватель иностранного языка. Фирсова Ольга Готфридовна, преподаватель иностранного языка. Место работы: ГАПОУ ТО «Тобольский медицинский колледж им. В.Солдатова».

Контактная информация: 626152, ул. С.Ремезова, 27А.
e-mail: tobmedcol@med_to.ru

Код ВАК 10.02.01

*Abysheva N.Yu., Grishman N.V.,
Firsova O.G.*

Tobolsk, Russia

**THE DEVELOPMENT OF
PRACTICAL LANGUAGE
SKILLS OF SPEAKING
STUDENTS OF MEDICAL
COLLEGE**

Abstract. The article focuses on the possibility of practical mastering of foreign language by students of medical college.

Keywords: subjects, systematization, students, language skills.

About the Authors: Abysheva Nadezhda Yurevna, Candidate of Pedagogics, the foreign language teacher.

Grishman Nataliya Vladislavovna, the foreign language teacher. Firsova Olga Gotfridovna, the foreign language teacher.

Place of employment: Tobolsk medical college after named V. Soldatov.

г. Тобольск, Тюменской области,

Следует обратить внимание на тот факт, что в последнее время идет процесс укрепления связей многих смежных наук. Этот факт вызывает необходимость усилить внимание и к связям между учебными предметами в таком образовательном учреждении, как медицинский колледж.

Связь между учебными предметами – одно из важнейших

принципиальных требований современной дидактики, дающая возможность ощутить специфику иностранного языка.

Знание конкретных условий, специфических особенностей жизни народа, создавшего свой национальный язык, в котором отражена вся многовековая история изучаемого народа, помогает по-настоящему понять и изучить иностранный язык.

Общеупотребительность специализированной лексики, большое образовательное значение текстового учебного материала открывают большие возможности для формирования практических навыков говорения у обучающихся медицинского колледжа. Это позволяет ставить вопрос о включении такого материала в специальные учебно-методические пособия по иностранному языку в качестве обязательного элемента обучения, посредством которого осуществляется взаимодействие иностранного языка со спецпредметами медицинского профиля. Причем, такая связь возможна не только на занятиях, но и во внеучебной / внеклассной деятельности.

Согласно результатам применения методики преподавания иностранного языка, взаимосвязь предметов может быть результативной лишь в том случае, если в ходе преподавания соблюдаются принципы систематизации содержания, последовательности и структурированности как каждого из предметов, так и в совокупности. Немаловажным является и тот факт, что при обучению практики речи следует обращать внимание на принципы: «от простого – к сложному» и «от каждого – по языковой посильности».

Взаимосвязь иностранного языка со спецдисциплинами медицинского профиля имеет как практическое, так и образовательное значение:

- практика говорения – применение в речи специализированной лексики, от простых дефиниций до диалога;

- образовательный аспект – изменение навыков говорения в зависимости от заданной специальной темы.

Опыт многолетней практической работы подтверждает, что взаимосвязь спецдисциплин медицинского профиля и иностранного языка предполагает следующие аспекты

деятельности: приобщение обучающихся к использованию в своей деятельности литературы на иностранном языке и обучение определенной сумме необходимых специальных медицинских знаний, умений и навыков.

При создании специализированных учебно-методических пособий для обучающихся медицинского профиля по практике говорения, следует отталкиваться от двух главных направлений:

- первый (традиционный) – заключается в размещении в пособии различных текстов по одной из обозначенных тем, без определенной последовательности, но с обязательными предтекстовыми и послетекстовыми заданиями к ним;

- второй вариант предполагает наличие в методическом пособии текстовых материалов, при отборе которых соблюдается установленные методикой иностранного языка нормы – последовательно изложенные материалы по определенной теме изучения для применения их в учебной деятельности при говорении. Это могут быть отрывки из оригинальных медицинских и научно-популярных произведений, тексты из иностранных учебников, книг, пособий, аннотаций и т.п.

Главной объединяющей целью этих направлений является позиция – для понимания предлагаемых текстовых материалов для формирования практических навыков говорения – каждый обучающийся должен иметь общее представление о той области знаний, о которой идет речь и соответствующую подготовку по иностранному языку.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Абышева Н.Ю., Манакова И.Н. О некоторых возможностях использования английского языка в подготовке будущего учителя химии. – Екатеринбург: Урал.гос.пед.ун-т, 2014. – Ч.II. – С.5-9.

Гуркина А.Л. Использование современных педагогических методов и технологий в процессе формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. // Молодой ученый. – 2015. – № 20.

Абышева Н.Ю., Гауч О.Н. Из практики обучения устной речи на начальном этапе школы. – Prague: Actual aspects of pedagogy and psychology of elementary education. – 2018. – № 20. – С.15-17.

УДК 81'2

Абышева Н.Ю. Пилипец Л.В.

Тобольск, Россия

**О КРИТЕРИЯХ ОТБОРА
УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ ДЛЯ
ИНТЕГРАЦИИ В УСЛОВИЯХ
МЕДИЦИНСКОГО
КОЛЛЕДЖА**

Аннотация. В статье содержится информация, отражающая основное содержание критериев отбора для установления метапредметных связей в условиях медицинского колледжа.

Ключевые слова: критерий, учебные предметы, интеграция, медицинский колледж, отбор.

Сведения об авторе: Абышева Надежда Юрьевна, кандидат педагогических наук, преподаватель иностранного языка. Пилипец Любовь Васильевна, кандидат педагогических наук, преподаватель физики, математики. Место работы: ГАПОУ ТО «Тобольский медицинский колледж им. В.Солдатова».

Контактная информация: 626152, г. Тобольск Тюменской области, ул. С.Ремезова, 27А.

e-mail: tobmedcol@med_to.ru

Код ВАК 10.02.01

Abysheva N.Yu., Pilipets L.V.

Tobolsk, Russia

**ABOUT SELECTION
CRITERIA OF SUBJECTS FOR
INTEGRATION IN A
MEDICAL COLLEGE**

Abstract. The article contains the information reflecting the main content of selection criteria for establishing interdisciplinary connections in the conditions of medical college.

Keywords: the criterion, subjects, integration, the college of medicine, selection.

About the Authors: Abysheva Nadezhda Yurevna, Candidate of Pedagogics, foreign language teacher

Pilipets Lyubov Vasilevna, Candidate of Pedagogics, teacher of physics and mathematics

Place of employment: Tobolsk medical college after named V. Soldatov.

Изучение истории вопроса показало, что при осуществлении метапредметных связей неоднократно наблюдался чрезмерный крен то в одну, то в другую сторону: иногда их превращали в фетиш, временами предавали забвению. Исследование причин данного факта наводит на мысль о необходимости проанализировать соотношение принципа метапредметных связей и целевой установки обучения иностранному языку на развитие коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся.

Следует различать два подхода к осуществлению

принципа метапредметных связей: один – при развитии навыков чтения у обучающихся, другой – при акценте на развитие навыков устной речи.

Когда мы говорим о взаимосвязи иностранного языка с другими учебными предметами в условиях медицинского колледжа, то имеем в виду такую систему работы, при которой в процессе овладения языковыми знаниями, умениями и навыками, как основой универсальных учебных действий, обучающиеся приобретают необходимые знания по различным учебным предметам. Оттачивая практическое владение иностранным языком, обучающиеся учатся применять эти языковые знания на практике, в жизни.

Отсюда известные требования не только к методам работы преподавателей по взаимосвязанным предметам, но прежде всего к тому учебному материалу, на котором осуществляется метапредметные связи. Текстовый материал, на котором изучается иностранный язык, должен содержать определенные нужные и полезные сведения, относящиеся к другим дисциплинам. Это – общепедагогический подход, но нельзя забывать и о методической стороне вопроса, и, прежде всего, о лексическом составе текстов: чем более широкий круг преподаваемых предметов привлекается для взаимодействию с иностранным языком, тем значительно расширяется и лексическое содержание материалов, а вместе с тем и словарный запас обучающихся.

В том случае, если основная задача преподавания иностранного языка состоит в формировании навыков чтения, допустима и методически широкая взаимосвязь иностранного языка с другими предметами учебного плана. Задача развития навыков чтения не вызывает необходимости строго ограничить лексический арсенал обучающихся, что открывает большие горизонты для метапредметных связей.

Вот почему допустимо и методически осуществимо создание таких методических пособий по иностранному языку, в которых излагаются сведения, например, по физике, математике, информатике, астрономии, литературе, истории, химии, географии, педиатрии, хирургии, акушерства, терапии и т.п.

Совершенно иное наблюдается в том случае, когда

выдвигается задача развития навыков устной речи. При такой целевой установке преподаватель сталкивается с необходимостью ограничивать требования к обучающимся в области лексики, грамматики и, по возможности, насыщать текстовый материал лишь словами и выражениями, имеющими наиболее широкое употребление.

При современной целевой установке сущность взаимосвязи иностранного языка со всеми другими предметами заключается в формировании таких языковых знаний, умений и навыков, как основы универсальных учебных действий, которые дают обучающимся возможность вести беседу на определенные темы и читать с полным пониманием иностранный текст, относящийся к тем или иным учебным предметам.

Развитие навыков устной речи на иностранном языке выдвигает необходимость рассмотрения учебного рассматривания учебного текста с учетом общеупотребительности его лексического состава.

С точки зрения общеупотребительности лексики учебного материала, отражающего в той или иной степени содержание других учебных предметов, тексты могут быть разделены на несколько групп:

- тексты с общеупотребительной лексикой;
- тексты со специальной терминологической лексикой узкой области специализации.

Предметы школьного цикла обучения, содержащая наименьшее количество терминологической лексики, используется, в основном, при преподавании предметов, дающих сведения страноведческого характера и применительны к сведениям о странах изучаемого языка.

Тексты со специальной терминологической лексикой узкой области специализации используются при изучении специальных предметов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Гауч О.Н. Формирование языковой культуры учащихся на уроках гуманитарного цикла // Международный научно-исследовательский журнал. – 2014. – № 1-2 (20) – С. 103-105.

Абышева Н.Ю., Пилипец Т.С., Пилипец Л.В. Использование

межпредметных связей предметов естественнонаучного (химия, физика) и гуманитарного (иностранные языки) циклов обучения для формирования практических языковых навыков // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2 – Режим доступа: www.science-education.ru/122-18890 (дата обращения: 30.04.2015).

Абышева Н.Ю., Гауч О.Н. Особенности взаимодействия иностранного языка, литературы и культурологии студентов неязыковых вузов // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики (Ч. II) – 2018. – С. 39-41.

УДК 372.881.111.1

Виноградова Е.В.

Санкт-Петербург, Россия

**К ВОПРОСУ КОНСОЛИДАЦИИ
ЗНАНИЙ ГРАММАТИКИ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. Одной из основных трудностей для русских студентов при изучении английского языка является освоение грамматики и умение применить полученные знания в повседневной жизни и профессиональной деятельности, осознавая различия в структуре языка и пространственно-временного сознания англоговорящего мира. В данной статье рассматривается возможность применения комплекса упражнений с использованием индуктивного метода, направленных на консолидацию знаний грамматики английского языка у студентов с применением принципа учета родного языка. Подобные упражнения направлены на развитие абстрактного мышления у студентов и на упрочнение когнитивной модели видовременных форм в сознании студентов.

Ключевые слова: грамматика, английский язык, индуктивный метод, консолидация.

Сведения об авторе: Виноградова Екатерина Вадимовна, преподаватель кафедры иностранных языков.

Место работы: Санкт-Петербургский горный университет.

Код ВАК 13.00.02

Vinogradova E. V.

Saint-Petersburg, Russia

**HOW TO CONSOLIDATE THE
GRAMMAR KNOWLEDGE
WHILE LEARNING ENGLISH**

Abstract. One of the basic problems for the Russian students who learn English is mastering in grammar and ability to use the obtained knowledge in their daily life and professional practice. At the same time they are supposed to realize the difference in the language structure and in the time and space consciousness of the English-speaking world. This article considers prospects to develop a set of exercises based on the induction method aimed at the consolidation of the English grammar knowledge with the reliance on the native language. Such exercises tend to develop students' abstract thinking and to strengthen cognitive model of the tense and aspect forms in the students' consciousness.

Keywords: grammar, the English language, induction method, consolidation.

About the Author: Ekaterina Vinogradova, Teaching Assistant of the Department of Foreign Languages.

Place of employment: Saint-Petersburg Mining University.

*Контактная информация: 199406, г. Санкт-Петербург, Малый проспект В.О., д. 83, ауд. 810.
e-mail: vinogradova.katrin@gmail.com.*

На протяжении уже долгого времени английский язык остается глобальным языком, на котором общается весь мир. Глобальная политика затрагивает в той или иной степени каждого человека, а язык, на котором говорит мировое сообщество – это, разумеется, английский язык. Кроме того, развитие науки и техники также было бы невозможно без знания языков, ведь без обмена достижениями и идеями между научными сообществами разных стран научно-технический прогресс не двигался бы вперед таким лавинообразным образом, как сейчас.

В данной статье мы обращаемся, прежде всего, к изучению английского языка как иностранного, так как именно на него чаще всего падает выбор обучающихся. Важность изучения английского языка невозможно недооценить, так как этот язык является одним из инструментов при осуществлении межкультурной коммуникации и при продвижении на международную площадку в любой сфере деятельности.

Невозможно не согласиться с С.Г. Тер-Минасовой в том, что преподавание и изучение иностранного языка – это сложный психологический процесс перехода в мир другой культуры, другого менталитета, других представлений и понятий [Тер-Минасова 2015: 2]. Как указывает Е.Н. Соловова, преобладать должен не уровень знания, а уровень умения применять полученные знания на практике в процессе общения и осуществления своей профессиональной деятельности [Соловова, 2005: 42].

Одним из самых сложных для преодоления барьеров в изучении английского языка является грамматика – это целый корпус принципов морфологии и синтаксиса, по которым слова могут преобразовываться и изменяться, складываясь в предложения.

Педагогической науке известно множество методов преподавания английского языка и грамматики в частности. Так, при дедуктивном подходе осуществляется общеизвестный путь от более общих знаний к постепенному сужению и переходу к частным случаям. Довольно-таки часто применяемая в

российской действительности, эта методика подразумевает тщательное изучение грамматических правил, а впоследствии происходит отработка полученных знаний на многочисленных примерах [Филипович, 2014: 85].

Как показывает практика, дедуктивный метод является эффективным во многих случаях. Однако при изучении грамматики при помощи дедуктивного подхода у многих студентов формируется психологический барьер, так как при применении данного подхода наблюдается доминирование преподавателя в аудитории, задействованность студентов в процессе объяснения происходит в меньшей степени, тем самым отдаляя их и снижая общий интерес к изучаемому материалу.

В противовес дедуктивному методу приводится индуктивный метод, суть которого заключается в преподнесении знаний по принципу от частного к общему. Таким образом студентам приходится самостоятельно проходить мыслительный процесс открытия и осмысления того или иного правила [Филипович, 2014: 85]. Так, давая материал грамматических правил, предусмотренный образовательной программой, с точки зрения логики передачи и восприятия информации преподаватель мог пользоваться дедуктивным подходом. Однако целесообразно в завершении каждого блока грамматических тем прибегнуть к индуктивному методу, тем самым консолидируя уже имеющиеся у обучающихся знания.

Индуктивный метод подразумевает индуцирование студентами грамматических правил самостоятельно, исходя из имеющихся у них базы знаний и опыта [Пузанов, 2016: 89]. Таким образом, происходит активизация той информации, которая была усвоена в определенной мере, но недостаточно осмыслена студентами.

Важно отметить, что термин «консолидация» не идентичен термину «обобщение». Согласно словарю иностранных слов, консолидация – это упрочнение, укрепление, сплачивание чего-либо [Крысин, 2007: 386]. А обобщение – это общий вывод, положение, мысль общего характера, возникающие в итоге изучения, исследования отдельных фактов, явлений [Ушаков, 2013: 376]. То есть упрочнение и объединение знаний – это не то же самое, что их резюмирование

и генерализация. Задача консолидации знаний – это активизация подсознательного сравнительного анализа языковых структур и систем у изучающего иностранный язык с последующим упрочнением когнитивного и коммуникативного развития, а не простое обобщение перечня грамматических правил.

Консолидация знаний грамматики английского сводится к построению в голове ученика пространственно-временного понимания сознания англоговорящего мира. Для осуществления этой цели необходимо разработать целый комплекс упражнений. В данной статье предложен принцип и частный пример того, как можно осуществлять консолидацию разрозненных грамматических знаний в процессе изучения английского языка.

При данном подходе можно пойти по пути привязки к русскому языку и составить комплекс упражнений с применением принципа учета родного языка [Соловова, 2005: 30]. Системность языка и его структуру лучше вписывать в пространственно-временную картину, находящуюся в параллели с картиной действительности на родном языке. Таким образом будет проще сформировать коммуникативную компетенцию обучающихся.

Студентам необходимо предложить фразы на русском, которые имеют однозначно определенную видовременную форму на английском языке. Для группы времен английского языка Present Tenses можно составить подобные примеры:

Я гуляю по вечерам.

Я сейчас гуляю.

Я болею дома и не гулял уже с начала прошлой недели.

Я гуляю уже целых три часа.

В трех из приведенных предложений глагол «гулять» имеет одинаковую форму первого лица единственного числа настоящего времени, только в одном из предложений этот глагол стоит в форме единственного числа прошедшего времени. При этом очевидно, что при переводе данных предложений на английский язык глагол “to walk” будет в четырех разных видовременных формах группы Present: I walk (Present Simple), I am walking (Present Continuous), I have not walked (Present Perfect), I have been walking (Present Perfect Continuous).

Студентам демонстрируется, что в русском языке мы

можем выразить те же видовременные понятия, что и в английском языке, однако при этом прибегая к лексическим средствам языка, то есть через обстоятельства времени действия. Однако данный факт они осознают индуктивно в процессе выполнения данного упражнения. Это в определенной степени поможет развеять страх и психологический барьер некоторых студентов перед иностранной речью и разницей в структурах языков, которую им сложно осознать.

Для начала стоит взглянуть на примеры и попробовать представить каждую из ситуаций на пространственно-временной линии и попросить студентов изобразить на абстрактно представленной прямой данные действия в виде отметок на графике на доске или в тетрадах.

После данного упражнения можно представить подготовленные заранее схемы, графически изображающие четыре вида настоящего времени английского языка, соответствующие приведенным примерам. Студенты должны будут совместно или самостоятельно сопоставить приведенные схемы с примерами на русском языке.

Затем необходимо, отложив, русские примеры, проговорить, какой видовременной форме английского языка соответствует каждая из схем. Для каждой схемы обучающиеся должны придумать примеры на английском языке. Стоит начать с примеров для различных глаголов действия (*dynamic verbs*), таких как *to run*, *to drink*, *to write* и прочие, завершая это упражнение примерами с глаголом “*to walk*”. После этого надо будет предложить студентам сравнить свои примеры из последнего упражнения с предложенными в самом начале русскими примерами. Видовременная форма глаголов должна совпасть.

Приведенное упражнение помогает продемонстрировать обучающимся, что пространственно-временная реальность англоговорящего мира хоть и отличается от русскоговорящего, но при этом можно найти точки соприкосновения, и использовать при формировании речи на английском языке не только заученные лексико-грамматические средства, но и абстрактно-образное мышление. Таким образом, происходит консолидация знаний грамматики и упрочнение когнитивной модели видовременных форм в сознании студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Изд-во Эксмо, 2007. – 944 с.
- Пузанов А.П. Индуктивный и дедуктивный подходы в обучении иностранному языку // Вестник РУДН. Серия: педагогика и психология. – 2016. – №3. – С. 89-96.
- Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
- Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России: прошлое, настоящее и будущее // Молодой учёный. – 2015. – №15.2 (95.2). – С. 1-7.
- Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. – М.: Аделант, 2013. – 800 с.
- Филипович И.И. Подходы к обучению грамматике иностранного языка // Научный вестник ЮИМ. – 2014. – №4. – С. 84-87.

УДК 372.881.1

Волюнкина Н.В., Груздева М.А.

Воронеж, Россия

**РОЛЬ РАННЕГО
ИНОЯЗЫЧНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-
ТВОРЧЕСКОМ РАЗВИТИИ
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация. В статье раскрывается ведущая цель раннего иноязычного образования – развивающая, – направленная на формирование психологической, эмоциональной сфер, интеллектуальных, творческих качеств ребенка старшего дошкольного возраста, его воображения, навыков успешной социализации.

Ключевые слова: раннее иноязычное образование, интеллектуально-творческое развитие, старший дошкольник.

Сведения об авторах: Волюнкина Наталия Валериевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков.

Место работы: ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина».

Груздева Марина Александровна, преподаватель-методист; преподаватель кафедры иностранных языков.

Место работы: школа иностранных языков «Мариоль»; Воронежский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 394036, г. Воронеж, ул. Феоктистова, 4, к. 61.
e-mail: Volynkina_n@mail.ru

Код ВАК 13.00.02

Volynkina N.V., Gruzdeva M.A.

Voronezh, Russia

**THE ROLE OF EARLY
FOREIGN LANGUAGE
EDUCATION IN
INTELLECTUAL AND
CREATIVE DEVELOPMENT
OF SENIOR PRESCHOOLERS**

Abstract. The article deals with the leading purpose of early foreign language education – the developing one – focused on formation of psychological, emotional sphere, intellectual, creative features of a senior preschooler, his/her imagination, skills of successful socialization.

Key words: early foreign language education, intellectual and creative development, senior preschooler.

About the author: Volynkina Natalia Valerievna, Dr. Habil. in Pedagogics, Associate professor, professor of Foreign Language Department.

Place of employment: Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy.

Gruzdeva Marina Alexandrovna, a methodist; a teacher of Foreign Language Department.

Place of employment: The school of Foreign Languages “Mariol”, Voronezh State Pedagogical University.

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования трактует интеллектуально-творческое развитие как образовательную сферу, развивающую любознательность ребенка, его творческую мотивацию, воображение, интеллектуально-творческую активность в познании окружающего мира на основе диалектического мышления. Любой нормально развивающийся ребенок обладает данным видом мышления, формируемым в зоне ближайшего развития дошкольника [Волынкина 2012: 56]. Тем не менее, спорадически оно развивается у небольшого количества детей. Поэтому с целью недопущения дифференциации «талантивый – неталантивый ребенок», востребован поиск эффективных путей и средств развития в той или иной мере интеллектуальных и творческих качеств всех воспитанников дошкольного учреждения.

Раннее иноязычное образование является одной из приоритетной областью образовательной политики, обеспечивающей ребенка-дошкольника интеллектуально-творческим и духовно-нравственным развитием.

Вопросы раннего иноязычного образования поднимали в своих научных работах М.З. Биболетова, Н.В. Богданова, Н.Д. Гальскова, Н.А. Горлова, В.Н. Карташова, А.А. Леонтьев, Е.И. Негневицкая, З.Н. Никитенко, Е.Ю. Протасова, Г.В. Рогова, Е. Bialystok, H.Doron, С. Read и др.

Научно-методический анализ данной проблемы позволил нам прийти к заключению о том, что изучение языка, в том числе иностранного, позволяет формировать у детей-дошкольников понятия – формы абстрактного мышления. Таким образом, мы обнаруживаем связь раннего овладения иноязычной культурой и развитие абстрактного мышления. В процессе раннего иноязычного образования происходит опора на мышление, которое уже сформировалось и совершенствуется на базе родного языка. Непрерывный процесс формирования нейронных связей у ребенка-дошкольника обеспечивает интеллектуально-творческую деятельность мозга в качестве основы осознанного поведения.

Мы согласны с С. Brunі в том, что раннее иноязычное образование в значительной мере оказывает влияние на

развитие коммуникативных навыков, способствует формированию умения выражать мысли [Bruni 2007: 15]. А. Амбеталь, Е.Н. Герасимова, В.Н. Карташова, Е.И. Пассов, И. Сушкова и др. усматривают в раннем овладении языка богатый духовно-нравственный потенциал.

В ходе раннего овладения иноязычной культурой детям прививают толерантность и чувство гуманности, ребенок учится уважать представителей других наций, таким образом, закладывается фундамент нравственности, духовности, патриотизма. Все это является важными составляющими интеллектуально-творческого развития детей [Вольнкина 2011: 131]. С целью развития способности ребенка сопереживать, понимать других людей мы разработали специальные задания. Вот несколько примеров.

Task 1. You are a small tree. Some boys have broken you. – What are you speculating on? Who scared you? Who would you like to be friends with? Your leaves are whispering about...

Task 2. Imagine yourself being an old person, the legs are hurting you, and it's hard for you to climb up a ladder.

Task 3. Imagine you and your friends go for a walk into the nearest forest without permission. You lose your way. What do you think your mum feels?

Task 4. You've spent all your money on ice-cream instead of what your mum asked you to buy. What would you tell her? How would you feel looking into her eyes?

Как мы видим, такие задания развивают чувства детей, способность видеть себя на месте другого человека.

С целью развития интеллектуально-творческих качеств мы проводим игры, в которых дети учатся выделять противоположные свойства объектов на основе «языка противоречий». Такие игры направлены на развитие диалектического мышления как основы формирования интеллектуально-творческой сферы ребенка-дошкольника. Например, игры «Useful-harmful», «Good – Bad», «If – then» и т.д.

В научно-педагогической литературе мы отмечаем особую важность общеобразовательного, развивающего и воспитательного аспектов раннего иноязычного образования

детей-дошкольников. Н.А. Тарасюк полагает, что на раннем этапе обучения язык является, прежде всего, средством развития личности дошкольника, учитывая при этом его мотивы, интересы и способности [Тарасюк 1999: 85].

Посредством общения и деятельности как *на* языке, так и *с* языком дети развиваются, воспитываются, познают мир и себя, иными словами, овладевают всеми теми духовными богатствами, которыми может обеспечить ребенка раннее иноязычное образование, закладывающее основу будущего успешного обучения в школе и вузе [Волынкина 2013: 178].

Таким образом, развивающая цель – это ведущая цель раннего иноязычного образования, направленная на формирование психологической, эмоциональной сфер, интеллектуальных, творческих качеств ребенка, его фантазии и воображения, навыков успешной социализации.

Соглашаясь с В.А. Сухомлинским, мы утверждаем, что раннее иноязычное образование представляет собой многогранный процесс непрерывного интеллектуального, творческого, духовного и нравственного обогащения маленькой личности.

Это же мнение разделяет и Е.И.Пассов, полагающий, что интегрирование ребенка в иноязычную культуру позволяет интенсивно развить его личность в качестве субъекта родной культуры [Пассов 2015: 43]. Е.И. Пассов считает, что развитие творческого потенциала особенно важно в процессе раннего иноязычного образования. Интенсификация креативности несомненно приводит к развитию автономности и интеллектуально-творческой активности дошкольника посредством предоставления возможности ребенку выбирать различные модели действия, формируя при этом сознание и самосознание.

Таким образом, раннее иноязычное образование предоставляет широкие возможности для формирования когнитивных и творческих качеств, расширения кругозора, развития навыков межличностного и межкультурного общения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Амбеталь А.В. Формирование ценностно-смысловой сферы старших дошкольников в процессе раннего иноязычного образования: дисс. ... канд. пед. наук. – Елец, 2015. – 172 с.
- Волынкина Н.В. Инфолингвистическая система развития интеллектуально-творческих способностей учащейся молодежи в высшей школе: дисс. ... д. пед. наук. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2012. – 454 с.
- Волынкина Н.В. Инфолингвистическая система развития интеллектуально-творческих способностей учащейся молодежи в условиях глобализации. // Философия образования. – 2013. – № 3 (48). – С. 177-181.
- Волынкина Н.В. Развитие интеллектуально-творческих способностей учащейся молодежи в высшей школе. – Мир образования – образование в мире. – 2011. – №1 (41). – С.128 – 133.
- Герасимова Е.Н., Сушкова И.В. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «Успех» – М.: Просвещение, 2011. – с.
- Карташова В.Н. Ранее иноязычное образование – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2001. – 149 с.
- Тарасюк Н.А. Иностранный язык для дошкольников: уроки общения (на примере английского языка). – Москва: Флинта, Наука, 1999. – 167 с.
- Пассов Е.И. Методика как наука будущего (Краткая версия новой концепции). – Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2015. – 164 с.
- Bruni C. Wonderland Pre-Junior. – Pearson, 2007. – 134 p.

УДК

Дондик Л.Ю., Шашева Д.А.

Нижний Тагил, Россия

**РАЗВИТИЕ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОВНЕ
СРЕДНЕГО ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Статья посвящена обсуждению вопросов, связанных с обучением межкультурному общению и развитием социокультурной компетенции как одной из составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. Проводится анализ психолого-педагогических условий формирования социокультурных умений и навыков на уровне среднего общего образования.

Ключевые слова: *иноязычная коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, межкультурное общение, социокультурные знания и умения, уровень среднего общего образования.*

Сведения об авторах: Дондик Людмила Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент.

Место работы: Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (Ф) ФГАУ ВПО «РГППУ».

Шашева Дарья Алексеевна, магистрант 3 курса, учитель.

Место работы: МБОУ СОШ № 10, г. Нижний Тагил.

Код ВАК 13.00.00

Dondik L.Y., Shasheva D.A.

Nizhny Tagil, Russia

**DEVELOPMENT OF SOCIO-
CULTURAL COMPETENCE
AT THE SECONDARY
GENERAL EDUCATION
LEVEL**

Abstract. The article is devoted to the discussion of issues related to the teaching of intercultural communication and the development of socio-cultural competence as one of the components of foreign language communicative competence. It analyzes psychological and pedagogical conditions of formation of socio-cultural knowledge and skills at the secondary general education level.

Keywords: *foreign language communicative competence, social and cultural competence, intercultural communication, social and cultural knowledge and skills, secondary general education level.*

About the Authors: Dondik Liudmila Yurievna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Nizhny Tagil state social pedagogical Institute, branch of the Russian state vocational pedagogical University.

Shasheva Darya Alekseevna, third year's postgraduate, teacher.

Place of employment: Municipal budgetary institution Secondary school № 10, Nizhny Tagil.

Контактная информация: 622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57.
e-mail: dondik2006@yandex.ru

С введением федеральных государственных стандартов среднего общего образования были уточнены требования, предъявляемых к содержанию и организации учебно-воспитательного процесса в современной школе. Учебному предмету «Иностранный язык» отводится важная роль в решении таких стоящих перед образовательным учреждением задач, как обеспечение условий для формирования у учащихся адекватной современному уровню знаний картины мира и развитие у них интереса к мировой и национальной культурам. Кроме того, иностранный язык позиционируется сегодня как средство социализации обучающегося, овладение которым необходимо для выработки толерантного отношения к представителям других лингвокультур, воспитания интереса к культуре людей, говорящих на другом языке.

Предметные результаты освоения базового курса первого и второго иностранных языков на уровне среднего общего образования предполагают следующие достижения обучающихся:

1) сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире;

2) усвоение знаний о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике;

3) умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка;

4) подтверждение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения;

5) сформированность умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных

источников в образовательных и самообразовательных целях [ФГОС СОО 2012: 9–10].

Основные задачи преподавания иностранного языка, таким образом, связаны с формированием у обучающихся способностей, имеющих весьма конкретное практическое применение и выражение, – способностей к коммуникации, поиску информации на иностранном языке, самостоятельному углублению знаний по иностранному языку, а также к толерантному восприятию чужой культуры. Следовательно, разрабатывая программу по иностранному языку на уровне среднего общего образования, ее автор должен действовать одновременно по трем направлениям, ориентированным на усвоение языковых средств и автоматизацию навыков оперирования ими, формирование и развитие коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности, а также овладение социокультурными знаниями и умениями, то есть информация о стране изучаемого языка, моральных устоях, нравственных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета [Латухина 2014: 728].

Главным результатом обучения иностранному языку должно стать формирование базы иноязычной коммуникативной компетенции, а также способности к самостоятельному углублению и развитию данной компетенции и всех ее составляющих, среди которых следует выделить социокультурную компетенцию.

В обязательный минимум содержания образовательных программ сейчас включены социокультурные знания и умения. Формирование социокультурных знаний и умений означает: расширение объема лингвострановедческих и страноведческих знаний за счет новой тематики и проблематики речевого общения с учетом специфики выбранного профиля; углубление знаний о стране или странах изучаемого языка, их науке и культуре, исторических и современных реалиях, общественных деятелях, месте этих стран в мировом обществе, мировой культуре, взаимоотношениях с нашей страной; расширение объема лингвистических и культуроведческих знаний, навыков и умений, связанных с адекватным использованием языковых средств и правил речевого и неречевого поведения в

соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка [Ломакина 2013: 491].

Сформированность социокультурной компетенции предполагает готовность обучающегося сравнивать страны и их историческое развитие, культурный уровень и особенности людей, населяющих территорию страны изучаемого иностранного языка. Также требуется объяснить учащимся, насколько важно относиться к чужой культуре уважительно, оставаясь при этом быть достойным представителем своей страны и родной культуры. Ключевым компонентом социокультурной компетенции является готовность к предвосхищению трудностей со стороны слушателей и умение защищать свою точку зрения и находить нужные аргументы, то есть уважать точку зрения собеседника, но не зависеть от его мнения.

На наш взгляд, чтобы способствовать результативному развитию социокультурной компетенции, требуется соблюдение следующих педагогических условий: организация учебного процесса с учетом модели социокультурной компетенции; применение интегративного подхода в обучении иностранному языку; использование диалогического подхода в процессе формирования межкультурной компетенции; применение интерактивных технологий и форм работы на уроках иностранного языка.

Не менее важным представляется учет традиционных общедидактических принципов сознательности, активности, автономности и наглядности, предполагающих сознание в понимании изучаемого материала, умение использовать приобретенные знания и умения, активность в процессе изучения иностранного языка, высказывание своего отношения к выполняемым видам деятельности и упражнениям. Качество обучения во многом зависит от умения учителя подобрать средства обучения – страноведческий и лингвострановедческий материал. При подготовке к урокам иностранного языка может быть рекомендовано использование лингвострановедческих интернет-сайтов, видеоматериалов, словарей, книг для чтения, отличающихся актуальным и интересным содержанием – познавательным характером текстов, иллюстраций, схем, комментариев, упражнений.

Работа с текстом лингвострановедческого содержания должна быть выстроена таким образом, чтобы вызывать интерес школьника, иметь элемент новизны, описывать современные реалии страны изучаемого языка. Важный этап – контроль понимания прочитанного, формы проведения которого могут быть традиционными (ответы на вопросы по содержанию текста, нахождение на карте географических наименований, встречающихся в тексте, краткий пересказ текста, true or false?), либо нетрадиционными (интерактивные формы, тестовые задания).

Применительно к уроку английского языка, использование интегративного подхода возможно за счет большого количества изучаемых по программе тем, связанных с другими предметами, (например, с обществознанием, историей, мировой художественной культурой, литературой, экологией, географией и др.) и представляет собой разработку единых универсальных уроков, объединяющих содержание этих предметов. Например, такие темы, как «Молодежные проблемы», «Неформальные молодежные группировки» в Великобритании, США и России могут быть основой для разработки интегративного цикла уроков английского языка для учащихся 10-11 классов совместно с обществознанием. Темы «Страны мира и национальности», «Природные катаклизмы» являются основой интегративного цикла уроков английского языка для учащихся 9 классов совместно с географией. А актуальную тему «Защита окружающей среды» необходимо интегрировать с занятиями по экологии.

В процессе развития социокультурной компетенции на уровне среднего общего образования необходим учет психологических особенностей обучающихся, в соответствии с которыми могут быть сформулированы следующие рекомендации для организации работы на уроках по иностранному языку: использовать многообразие наглядности для одновременного воздействия на все органы чувств; переключать виды деятельности с менее активного на более активный в течение урока для постоянного поддержания мотивации к предмету; избегать ситуаций неудачи, хвалить при успехе, в процессе выполнения упражнения; стараться свести к минимуму критику в классе, лучше оставить после урока, так

как это болезненно сказывается на психике учащегося этого возраста (для них особенно важно мнение группы, самоутверждение и отношение со сверстниками); ориентироваться на значимость английского языка в профессии, систематическая работа по отражению важности иностранного языка для будущей деятельности; опираться на интересы, задавать вопросы, побуждающие к ответу, касающиеся личности самого учащегося; учитывать, что общение все еще важно в этом возрасте, соответственно, стараться использовать коллективные формы деятельности на уроке, например диалог или описание друг друга; задействовать юмор на занятиях иностранного языка, поскольку он способствует запоминанию, помогает увидеть язык изнутри, стимулирует способности к обучению, избавляет от страха ошибок.

Страноведческая информация, усваиваемая на уроках, формирует познавательный интерес учащихся, благоприятно влияет на развитие их коммуникативных навыков, позволяет решать ряд воспитательных задач.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Латухина М. В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 4 (68). – С. 726-731.

Ломакина Г.Р., Скоробогатова А.С. О требованиях к результатам обучения иностранному языку // Молодой ученый. – 2013. – № 12 (59). – С. 491-493.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413). Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/543>.

УДК 81'2

Лукин О.В.

Ярославль, Россия

**ЗНАЧЕНИЕ
ГРАММАТИЧЕСКИХ ТРУДОВ
И. К. АДЕЛУНГА
ДЛЯ НЕМЕЦКОЙ
ЛИНГВОДИДАКТИКИ
XIX ВЕКА¹**

Аннотация. В статье описывается значение грамматических трудов И. К. Аделунга, написанных в XVIII веке, для немецкой лингводидактики в XIX веке. Работы знаменитого нормализатора немецкого языка были востребованы в течение всего следующего века.

Ключевые слова: история языкознания, И. К. Аделунг, лингводидактика, XVIII век, XIX век, Германия

Сведения об авторе: Лукин Олег Владимирович, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории языка и немецкого языка.

Место работы: Ярославский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 150003, г. Ярославль, пр. Ленина, д. 13/67, кв. 25.

e-mail: oloukine@mail.ru.

Код ВАК 10.02.19

Lukin O.V.

Yaroslavl, Russia

**THE SIGNIFICANCE OF
J. CHR. ADELUNG'S
GRAMMAR WORKS FOR THE
XIX CENTURY GERMAN
LINGUODIDACTICS**

Abstract. The article highlights the significance of J. Chr. Adelong's grammar works written in the XVIIIth century for the XIXth century German linguodidactics. The works of a famous normalizer of the German language were in great demand throughout the next century.

Key words: history of linguistics, J. Chr. Adelong, linguodidactics, XVIIIth century, XIXth century, Germany

About the Author: Lukin Oleg Vladimirovich, Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the Chair of Theory of Language and German language.

Place of employment: Yaroslavl State Pedagogical University.

Смена лингвистических парадигм представляется нам процессом гораздо более неоднозначным и разнонаправленным по сравнению с той ее трактовкой, которая представлена в известной работе Т. Куна (см. [Кун 1977]). Во всяком случае, отголоски предыдущей парадигмы могут сохраняться на протяжении весьма значительного периода, пусть и не в

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 17-04-00200-ОГН.

качестве основного направления языкознания. Ярким примером может служить грамматическая теория И. К. Аделунга, появившаяся в эпоху Просвещения и не потерявшая своей значимости в течение всего последующего века, известного как время появления собственно науки о языке.

Иоганн Кристоф Аделунг (нем. Johann Christoph Adelung; 8.08.1732 – 10.09.1806) – один из самых известных немецких лингвистов эпохи Просвещения, сыгравший огромную роль в нормализации и унификации немецкого литературного языка. И. К. Аделунг родился в семье пастора¹. По окончании гимназического обучения он поступил в университет г. Галле, где изучал теологию под руководством известного лютеранского богослова профессора З. Я. Баумгартена (нем. Siegmund Jakob Baumgarten, 14.03.1706 – 4.07.1757). С 1759 по 1761 гг. И. К. Аделунг занимается преподавательской деятельностью в должности профессора Эрфуртской городской гимназии, в 1763 году переезжает в г. Лейпциг и работает переводчиком, редактором и корректором.

Известно, что немецкий язык стал признанным предметом преподавания в учебных заведениях Германии лишь с XVIII столетия; в соответствии с распоряжением прусского короля Фридриха Великого от 1779 года широкое распространение в немецких учебных заведениях нашли две грамматики. Первая – грамматика И. К. Готтшеда (также: Готтшед, нем. Johann Christoph Gottsched, 2.02.1700 – 12.12.1766) «Основы искусства немецкого языка»² (*Grundlegung einer deutschen Sprachkunst*)³, впервые опубликованная в 1748 году, и вышедшая шестым изданием в 1776 году. Второй грамматикой стал «Немецкая

¹ Биографические данные приводим по: [Basler 1953], [Scherer 1875].

² Перевод с немецкого языка на русский здесь и далее наш – О. Л.

³ О том, какое влияние оказали грамматики Готтшеда и Аделунга на Россию свидетельствует хотя бы тот факт, что «... в пансионе одного из первых профессоров Московского университета Иоанна Матиаса Шадена (1731–1797 гг.) Н. М. Карамзин, как и многие русские дворяне того времени, изучал немецкий язык по немецкой грамматике, составленной теоретиком немецкого языка и литературы, наиболее авторитетным защитником языковой унификации XVIII века Иоганном Кристофом Готтшедом (1700–1766 гг.), а также по работам немецкого филолога, представителя немецкого Просвещения Иоганна Кристофа Аделунга (1732–1806 гг.)» [Лобанова 2016: 193].

грамматика» (*Deutsche Sprachlehre*) И. К. Аделунга, увидевшая свет в прусской столице в 1781 году по поручению министра барона К. А. фон Цедлица (нем. Karl Abraham von Zedlitz und Leipe; 4.01.1731 – 18.03.1793). Хотя полное название этой работы «Немецкая грамматика. Для использования в школах королевских земель Пруссии» (*Deutsche Sprachlehre. Zum Gebrauch der Schulen in den Königlichen Preußischen Landen*)¹ указывает на географию распространения этого учебника, грамматика И. К. Аделунга перешагнула не только границы Пруссии и даже Германии, но и границы своего XVIII века, эпохи Просвещения, границы своей лингвистической парадигмы, во многом повлияв на лингводидактику XIX столетия.

Впоследствии для преподавания немецкого языка стали использоваться и другие известные работы автора – двухтомный труд под названием «Обстоятельное учебное здание немецкого языка» (*Umständliches Lehrgebäude der deutschen Sprache* (1782)) и трехтомный труд «О немецком стиле» (*Ueber den deutschen Styl* (1785–86)).

Более чем шестисотстраничная фундаментальная «Немецкая грамматика» И. К. Аделунга состоит из предисловия, введения «О языке, немецком языке и грамматике» (*Ueber Sprache, Deutsche Sprache und Sprachlehre*) и двух частей. В предисловии автор определяет свое научное кредо и основные задачи этого труда – грамматически преподавать немецкий язык в немецких школах. Введение состоит из четырех сравнительно небольших разделов: «О языке вообще» (*Von der Sprache überhaupt*), «История немецкого языка» (*Geschichte der Deutschen Sprache*), «Немецкие диалекты» (*Deutsche Mundarten*) и «Немецкая грамматика» (*Deutsche Sprachlehre*).

Первая часть «О навыке правильно говорить» (*Von der Fertigkeit richtig zu reden*) занимает большую часть книги (с. 27-574) и состоит из четырех больших разделов:

1. «Образование слов или этимология» (*Bildung der Wörter, oder die Etymologie*).
2. «О словах как частях речи и их формообразовании»

¹ В настоящей работе мы сохраняем орфографию Аделунга, заменяем лишь букву *f* на более привычную *s*.

(*Von den Wörtern als Redetheilen und ihrer Biegung*).

3. «О словосложении» (*Von der Composition oder Zusammensetzung der Wörter*).

4. «О синтаксисе или речевом предложении» (*Von dem Syntaxe oder dem Redesatze*).

Вторая часть «О навыке правильно писать или об орфографии» (*Von der Fertigkeit richtig zu schreiben oder von der Orthographie*) занимает чуть больше 50 страниц и состоит из пяти главок:

1. «Ее общие основные положения» (*Allgemeine Grundsätze derselben*).

2. «Орфография отдельных букв» (*Orthographie einzelner Buchstaben*).

3. «О делении слогов» (*Von der Theilung der Sylben*).

4. «О сложных словах» (*Von zusammen gesetzten Wörtern*).

5. «Об употребляемых при письме знаках» (*Von den im Schreiben üblichen Zeichen*).

О соединении в этой работе И. К. Аделунга языкознания с преподаванием немецкого языка, о чем пишет У. Штайнмюллер [Steinmüller 1979: 274], едва ли можно говорить хотя бы потому, что собственно языкознание как дисциплина появилась только в XIX столетии. Однако само стремление И. К. Аделунга, сделать грамматику наукой, избавив ее от низкого статуса одного из многих свободных искусств (см. [Adelung 1781: Vorrede]), каковым она обладала еще с античных времен, несомненно, заслуживает самого глубокого уважения.

То, что И. К. Аделунг сделал в области как грамматики, так и стилистики и лексикографии, представляло собой основу для соответствующей духу времени фиксации немецкого языка в письменном виде, которая впоследствии открыла новые возможности не только для литературного, но и для повседневного и научного языка (ср. [Eichinger 2008: 250]). В области немецкой грамматики он создал то, что в последующие столетия стало принято называть традиционной грамматикой (ср. [Eichinger 2008: 258]), со всеми достоинствами и недостатками этого термина.

Исключительно важным для понимания роли И. К. Аделунга в лингвистических парадигмах мы считаем

мнение И. Шарлот о социокультурном характере феномена: хотя языковая стандартизация, сделанная И. К. Аделунгом, представляет собой лингвистический феномен, она в еще большей мере является социокультурным феноменом, в котором выражается самопонимание целого общества [Ptashnyk 2009: 106].

В статье Г. Д. Эрлингера и К. Кноблоха, посвященной роли Дистервега в преподавании немецкого языка в Германии XIX века, значение грамматики И. К. Аделунга оценивается как шаг в сторону эмпирической грамматики: она обнаруживает тенденцию к отделению от понятийной модели общей грамматики и находит свое завершение в исторических и дескриптивных грамматиках [Erlinger/Knobloch 1991: 70]. А.-Ф. Эрхард называет грамматику И. К. Аделунга первой большой нормативной грамматикой в Германии, которая занимается исключительно немецким языком и понимает грамматику как совокупность правил [Ehrhard 1998: 81].

Такое понимание грамматики, прежде всего, грамматики немецкого языка как родного языка учащихся оставалось актуальным в работах немецких лингводидактов XIX столетия. Некоторые из них, формально абстрагируясь от имени И. К. Аделунга и объявляя себя приверженцами нового научного языкознания, продолжали составлять свои практические учебные материалы, используя идеи и матрицу великого нормализатора немецкого языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Кун Т. Структура научных революций: Перевод с англ. Налетова И.З. – М.: Прогресс, 1977. – 288 с.
- Лобанова И.В. Влияние трудов Аделунга на формирование лингвистических взглядов Н.М. Карамзина // Известия ВУЗов. Серия «Гуманитарные науки». – 2016, № 7 (3). – С. 193-195.
- Basler O. Adelong, Johann Christoph // Neue Deutsche Biographie (NDB). B. 1. – Berlin: Duncker & Humblot, 1953. – S. 63-65.
- Adelong J. C. Deutsche Sprachlehre. Zum Gebrauch der Schulen in den Königlichen Preußischen Landen. – Berlin: Bey Christian Friedrich Voß und Sohn, 1781. – 632 s.
- Ehrhard A.-F. Die Grammatik von Johann Christian Heyse:

Kontinuität und Wandel im Verhältnis von allgemeiner Grammatik und Schulgrammatik (1814–1914). – Berlin; New York: de Gruyter, 1998. (Studia linguistica Germanica; 45). – 354 s.

Eichinger L.M. Vom Glück, Regeln zu befolgen – Adellung im Stil des 18. Jahrhunderts // Kämper, Heidrun/Klosa, Annette/Vietze, Oda (Hg.): Aufklärer, Sprachgelehrter, Didaktiker: Johann Christoph Adellung (1732-1806) (= Studien zur Deutschen Sprache 45). – Tübingen: Narr, 2008. – S. 247-270.

Erlinger H.D., Cnobloch D. "... Die von eigentlichen Forschern zutage geförderten Goldbarren in gangbare Münzen auszuprägen" – Diesterweg und der muttersprachliche Deutschunterricht// Erlinger/Knobloch (Hgg.) Muttersprachlicher Unterricht im 19. Jahrhundert. Tübingen: Niemeyer, 1991. – S. 61-78.

Ptashnyk, S. (Rezension von:) Joachim Scharloth. 2005. Sprachnormen und Mentalitäten. Sprachbewusstseinsgeschichte in Deutschland im Zeitraum von 1766 und 1785 (Reihe Germanistische Linguistik 255). Tübingen: Niemeyer. x, 571 S. // Zeitschrift für Rezensionen zur germanistischen Sprachwissenschaft, Band 1, Heft 1, 2009. – S. 98-106.

Scherer W. Adellung, Johann Christoph // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 1. – Leipzig: Duncker & Humblot, 1875. – S. 80-84.

Steinmüller U. Lernziele des Deutschunterrichts – Ein historischer Überblick über ihre Entwicklung // Linguistik und Didaktik, Nr. 40, 1979. – S. 269-285.

УДК 378.635.5:378.016:811.161.1

Массалова А.Э., Дзюба Е.В.

Тюмень, Екатеринбург, Россия

**ТЕОРЕТИКО-
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ
ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному. В рамках данного обучения отмечается необходимость выделения основных принципов, содержащих конкретные практические указания. В качестве основополагающих в профессионально ориентированном обучении авторами выделены общедидактические, частнометодические и специфические принципы, приведены примеры их практической реализации, отмечена значимость их разумного сочетания.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессионально ориентированное обучение, общедидактические и частнометодические принципы, специфические принципы.

Сведения об авторах: Массалова Александра Эдуардовна, преподаватель кафедры иностранных и русского языков, соискатель кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного Института филологии,

Код ВАК 13.00.02

Massalova A.E., Dziuba E.V.

Tyumen, Ekaterinburg, Russia

**THEORETICAL AND
METHODOLOGICAL BASIS
OF PROFESSIONALLY-
ORIENTED TEACHING
RUSSIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE**

Abstract. The article discusses the features of the organization of professionally oriented teaching Russian as a foreign language. Within the framework of this training, it is necessary to highlight the basic principles containing specific practical instructions. As the fundamental principles in professionally oriented training, the authors identified General didactic, particular methodological and specific principles, examples of their practical implementation, noted the importance of their reasonable combination.

Keywords: Russian as a foreign language, professionally oriented training, General didactic and particular methodological principles, specific principles.

About the Author: Massalova Aleksandra Eduardovna, Lecturer of the Department of Foreign and Russian languages, Post-graduate Student, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Institute of Philology, Culturology

культурологии и межкультурной коммуникации, УрГПУ.

Место работы: Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова.

Дзюба Елена Вячеславовна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов.
e-mail: elenacz@mail.ru, massalova.alexandra@yandex.ru

and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University.

Place of employment: Tyumen higher military engineering command school named after Marshal of engineer troops A. I. Proshlyakov.

Dziuba Elena Vyacheslavovna, Doctor of Philology, Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному».

Профессионально ориентированное обучение представляет собой организацию процесса преподавания русского языка в неязыковом вузе, предполагающего обучение иностранных студентов/курсантов русскому языку как средству получения специальности/овладения профессиональными компетенциями, как средству общения в диалоге культур и как средству гуманистического развития [Пугачев 2016: 38].

Регулирование организации учебного процесса на разных уровнях, осуществляется положенными в основу обучения любой дисциплины принципами, определяющими, к прочему, требования к системе обучения в целом и ее отдельным компонентам (цели, содержание, формы, методы, средства).

Принципы обучения отражают потребности образовательной политики современного общества и в соответствии с ее требованиями и прогрессом в изучении

закономерностей обучения они имеют свойство меняться, дополняться, совершенствоваться. Поэтому, организуя учебный процесс, преподаватель должен ориентироваться на существующие современные подходы в обучении, не отрицая при этом традиционные [Массалова 2018: 79].

Среди всего многообразия принципов существуют такие, которые применимы ко всем дисциплинам, и те, которые относятся непосредственно к изучению русского языка. Выделение и описание теоретико-методологических принципов позволит решить вопросы, связанные с особенностями характера, способностями обучающихся, пониманием содержания иноязычной речи, осознанием ее единиц, способов пользования ими, осмыслением вводимого материала, поддержанием мотивации и т.д., создаст опорную базу для построения научно и методически грамотного и эффективного процесса обучения.

В основе организации профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному лежат принципы, обусловленные целями и психологическими особенностями обучения специальным дисциплинам, соответствующим профилю студентов. В качестве основополагающих профессионально ориентированного обучения могут быть выделены следующие доминирующие общедидактические и частнометодические принципы: *функциональности, преемственности, последовательности и систематичности, сознательности, активности, индивидуализации, наглядности, прочности, доступности и посильности, межкультурного взаимодействия.*

Помимо традиционных принципов, выделяемых методистами, особенности обучения иностранных студентов / курсантов обуславливают существование специфических принципов, таких, которые значимы для узкой сферы.

Под *специфическими* в данной работе понимаются принципы, вытекающие из целей и задач профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному и конкретизирующие его специфику. Выделение этих принципов определяется отражением существенных

специфических особенностей системы обучения русскому языку как иностранному в специальных целях.

Среди ряда специфических принципов в ходе профессионально-ориентированного обучения отмечены следующие: *принцип профессиональной направленности, учета уровня владения языком учащихся, коммуникативности, учета адаптационных процессов.*

Каждый из принципов реализуется определенной системой действий (приемов) [Дзюба, Массалова 2017: 44], к которым относится отбор содержания учебного материала по параметрам фундаментальности, значения для будущей учебной и профессиональной деятельности; проектирование типов упражнений, заданий и разработка системы тестового контроля; постановка задач урока, проговаривание обучающимися выполняемых действий на этапе совершенствования знаний и умений, самостоятельное обобщение обучающимися изученного материала; использование технологии полного усвоения; применение языковой (словесно-речевой) и неязыковой (предметно-изобразительной) наглядности; включение материалов, помогающих при решении коммуникативных задач в различных ситуациях общения; отбор учебного материала с учетом возрастных, интеллектуальных возможностей студентов/курсантов; организация постепенного наращивания учебной нагрузки, создание благоприятного психологического климата в учебной группе; выбор текстов, тем, ситуаций общения и заданий, ориентированных на специальность. Целесообразность их использования объясняется возрастающей на сегодняшний день ролью профессионально-коммуникативной компетентности будущего специалиста, необходимостью создания эффективной системы профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному [Массалова 2018: 197].

Перечень рассмотренных здесь принципов профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному может быть расширен, но, по нашему мнению, именно эти принципы являются наиболее значимыми.

Итак, обучение русскому языку как иностранному в условиях профессионально ориентированного обучения должно

базироваться на разумном согласовании традиционных (общедидактических и частнометодических) и специфических принципов, подчиненных логике коммуникативно-деятельностного подхода.

Специально организованное обучение русскому языку как иностранному, основанное на учете профессиональных коммуникативных и лингвокультурных потребностей иностранных студентов/курсантов в различных сферах общения, поможет достичь обобщенной цели обучения – конквентоспособный, компетентный специалист.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Дзюба Е.В., Массалова А.Э. Психолого-педагогические, социокультурные и методические основы преподавания русского языка как неродного / иностранного // Филологический класс. – 2017. – № 3 (49), С. 41-46.

Массалова А.Э. Основные принципы обучения русскому языку иностранных военнослужащих инженерного профиля // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2018. – № 2 (38). – С. 79-91.

Массалова А.Э. Концепция обучения русскому языку иностранных военнослужащих инженерного профиля / А.Э. Массалова // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 196-202.

Пугачев И.А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография / И. А. Пугачев. – Москва: РУДН, 2016. – 483 с.

УДК 811.112.2'367367

Митина Г.В.

Воронеж, Россия

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ
К ИНТЕРПРЕТАЦИИ
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В
ЛИНГВИСТИКЕ**

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к изучению языковой личности в лингвистике.

Ключевые слова: антропоцентризм, языковая личность, когнитивная деятельность, образ объективного мира.

Сведения об авторе: Митина Галина Владимировна, преподаватель 209 кафедры иностранных языков.

Место работы: Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина».

Контактная информация: 394042, г. Воронеж, ул. Переверткина 1/6, кв. 97.

e-mail: gmitina19@gmail.com

Код ВАК 10.02.04

Mitina G.V.

Voronezh, Russia

**MODERN APPROACHES TO
LINGUISTIC PERSONA
INTERPRETATION**

Abstract. This paper is devoted to modern approaches to the problem of linguistic personality in linguistics.

Keywords: anthropocentrism, linguistic personality, cognition, external reality image.

About the Author: Mitina Galina Vladimirovna, Teacher of the 209 Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Military Educational and Scientific Center of the Air Force "N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force academy".

Научная парадигма новейшей лингвистики при всем многообразии теоретических школ и направлений характеризуется общим стремлением к изучению языка как одной из семиотических систем, необходимой для адекватной репрезентации знаний человека об объективном мире. В связи с этим приобретает значимость представление о «языковой личности», т.е. о человеке познающем, говорящем, действующем словом. Признание «антропоцентрического принципа» (термин Ю.С. Степанова) в качестве одного из ключевых принципов лингвистического анализа свидетельствует о чрезвычайно тонкой подстройке языковых единиц различного уровня и грамматических категорий к

мыслящей и воспринимающей языковой личности [Степанов 1998; Караулов 2004].

Настоящая статья посвящена рассмотрению современных подходов к интерпретации языковой личности в лингвистике и носит обзорный характер с целью обозначить проблемное поле для последующей дискуссии.

Долгое время ученые лингвисты рассматривали язык в качестве единственного объекта исследования, в связи с чем на протяжении нескольких десятилетий господствовал формальный подход к анализу языковых явлений. Он послужил надежной базой для формирования других направлений в лингвистике. Одним из таких направлений является семантико-структурный подход, который преобладал в XX веке. Внимание исследователей здесь сосредоточено на форме как исходном пункте описания языковых явлений. Во главу угла ставятся различные элементы плана выражения, рассмотрение которых в тех или иных условиях представляется приоритетным для понимания сущности описываемых языковых явлений. При этом необходимо обратить внимание на одно важное обстоятельство. Представители семантико-структурного направления почти не обсуждают вопросы о том, каким образом соотносятся языковые и когнитивные структуры, категориальная организация языка и принципы языковой репрезентации (имеется в виду универсальность), коммуникативные намерения говорящего и выбор того или иного языкового явления из имеющегося в языке вариативного ряда.

В современной лингвистике приобретает широкое распространение антропоцентрический подход, который связан с признанием особого статуса человека в науке. Данное направление рассматривает человека в качестве центрального и уникального элемента мироздания, величайшая творческая сила которого способна преобразовывать окружающую среду.

Этот свежий взгляд на роль человека в мире позволяет антропоцентрическому направлению занять особое место в современной науке. По мнению О.И. Лещенко, антропоцентричность является универсальной категорией, пронизывающей все сферы духовной жизни человека и

отражающей процесс осознания человеком своего особого статуса в природе и обществе [Лещенко 2014: 171–179].

В лингвистике антропоцентрический подход вводит новую координату, без которой решение лингвистических задач невозможно. Неотъемлемой составляющей в процессе изучения языковых явлений оказывается человек, поскольку только в нем живет, меняется и развивается язык. И, наоборот, для того, чтобы ответить на такой сложный философский вопрос «Что есть человек?», следует обратить внимание на то, как он излагает свои мысли, проследить за его речью. Еще известный немецкий филолог В. фон Гумбольдт, который может по праву считаться провозвестником антропоцентризма, высказывал мысль о тождественности языка и «духа народа». Интересно его утверждение о том, что изучение языка «служит высшей и общей цели совместных устремлений человеческого духа, цели познания человеческим духом самого себя и своего отношения ко всему видимому и скрытому вокруг себя» [Гумбольдт 1985: 205]. Его инновационную для того времени идею с некоторыми отступлениями стал развивать исследователь Б. Уорф, а также его ученик Э. Сепир. Гипотеза Э. Сепира о том, что язык может восприниматься как форма мысли, получила поддержку у современников и последующих поколений лингвистов.

В рамках современной антропоцентрической лингвистики понятие человека не ограничивается его интерпретацией как носителя языка или участника коммуникации, но вмещает в себя разные многосторонние определения. Так, по утверждению В.А. Масловой «языковой личностью принято называть личность, которую в основных чертах можно реконструировать на основе языковых средств». [Маслова, 2007, 47–48]. Современный исследователь П.И. Костомаров выделяет три основные концепции языковой личности. Первая концепция трактует языковую личность как личность речевую, которая обладает комплексом значимых психофизиологических качеств, позволяющих ему порождать и воспринимать речевые произведения. Разработанная в 80-х годах Г.И. Богиним схожая формулировка звучит следующим образом: «Человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности исполнять речевые поступки, создавать и принимать произведения речи»

[Богин 1982: 1]. В пределах второй концепции языковая личность понимается как личность коммуникативная, а именно человек, использующий язык для общения с другими. И, наконец, третья концепция интерпретирует языковую личность как совокупность национально-культурных особенностей индивида, представителя определенной языковой общности. В номинации Костомарова – это личность словарная или этносемантическая, дифференцируемая по своим особенностям выбора той или иной лексики, ее характеризующей [Костомаров 2014: 198–203]. По нашему мнению, наиболее полную и актуальную дефиницию предлагает литовский исследователь Р.И. Павиленис, который отмечает: «Речь идет о человеке – не просто пассивном референте языковых выражений, а активном их интерпретаторе, не просто носителе языка, а прежде и важнее всего – носителе определенных концептуальных систем, в основе которых он понимает язык, познает мир и осуществляет коммуникацию с другими носителями языка» [Павиленис 1983: 259–260].

Отражая индивидуальные особенности человека, понятие «языковая личность» часто применимо к конкретному носителю языка. Наряду с этим этот термин может встречаться в значении обобщенного прототипа или языкового коллектива – «многослойной и многокомпонентной парадигме речевых личностей» [Зьдевкин 1979: 115]

Как видно из приведенного выше краткого обзора, термин «языковая личность» имеет много интерпретаций. Размышляя о понятии «языковой личности», многие исследователи обращаются к формулировке Ю.Н. Караулова, трактовавшего языковую личность как совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов) [Караулов 1987: 13]. Глубоко изучая данную проблему, он предлагает модель языковой личности, которую рассматривает на трех уровнях – вербально-семантическом, когнитивном и прагматическом. По мнению ученого, вербально-семантический или нулевой уровень соответствует языку бытового общения и не затрагивает процессы категоризации и тем более концептуализации в сознании говорящего. Когнитивный

уровень характеризуется осмысленным восприятием и активизацией знаний языковой личности об окружающем мире. Это уровень идей и абстрактных представлений. И более продвинутый последний уровень, на котором оформленный концепт приобретает целевую направленность.

В добавление к сказанному следует упомянуть те признаки языковой личности, которые Ю.Н. Караулов определил, как основные: а) степень структурно-языковой сложности; б) глубина и точностью отражения действительности; в) определенная целевая направленность [Караулов 1987: 33].

При интерпретации языковой личности в настоящей работе мы исходим из признания того факта, что на современном этапе развития лингвистики актуальным и менее наглядным является изучение внутренних процессов восприятия и формирования представлений человека об объективном мире, в значительной степени определяющих отбор языковых единиц, грамматических способов выражения из имеющихся в системе данного языка. Человек фиксирует в языке то, что он думает об объективном мире. То, как он строит свои суждения предопределено способом мышления и уровнем его интеллекта. Другими словами, выбор тех или иных языковых средств обусловлен глубиной и разнообразием мыслительных процессов человека. Фундаментальный анализ взаимосвязи языка и когнитивной деятельности человека провел Н.Н. Болдырев. Представленная им языковая репрезентация подтверждает тот факт, что языковые структуры организованы в соответствии с категоризацией внешнего мира в сознании человека. При этом язык не копирует окружающую действительность, а выражает знание о ней отдельного индивида или общества. Здесь уместно вспомнить И. Канта, который называл это «явлениями». В отличие от предметов мира они существуют в той мере, в которой мы их пытаемся осознать. Познающий человек или мыслящая языковая личность является по философским меркам «вещью в себе», поскольку «предметы познания существуют сами по себе, отдельно от логических и чувственных форм, при помощи которых они воспринимаются нашим сознанием» [Ойзерман 1992: 112]. Интерпретация человека как вещи в себе имеет, по

нашему мнению, рациональный смысл. Принципиальное отрицание того, что выходит за границы возможного опыта как предмета познания приводит к возможности создания хотя бы эскизной модели объективного мира, в которой человеческая личность заполняет собою все мироздание, и все мироздание заключается внутри человеческой личности (ср. также мнение [Вернадский 1988: 382–384; Кедров 2001: 162]).

С учетом изложенных обстоятельств языковая личность понимается нами как активный субъект познания, наделенный внутренне-внешним восприятием явлений объективного мира и владеющий определенным языковым кодом, с помощью которого осуществляется интерпретация и передача представлений, знаний о создаваемом им образе объективного мира. Здесь мы уже подразумеваем более развернутую схему «языковая личность – когнитивная деятельность – язык – образ объективного мира».

В качестве исходного параметра описания языковой личности нами избирается порождаемое ею речевое высказывание, являющее собой чрезвычайно сложный многогранный феномен. Установление всей системы компонентов, категорий и отношений, существующих в сфере речевого высказывания, позволит не только вскрыть внутреннюю организацию субъективной реальности языковой личности, но и определить ориентацию последней в создаваемом ею образе мира.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Богин, Г.И. Филологическая герменевтика. – Калинин: Изд-во КГУ, 1982. – 86 с.
- Болдырев Н.Н., Магировская О.В. Языковая репрезентация основных уровней познания // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2009. – № 2 (019). – С. 7-16
- Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста – М.: НАУКА, 1988. – 520 с.
- Гумбольдт, Вильгельм фон. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 451 с.
- Зьдевкин В.Д. Немецкая разговорная речь: синтаксис и лексика. – М.: Международные отношения, 1979. – 256 с.

- Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – 4-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 264 с.
- Кедров К.А. Параллельные миры. – М.: АиФ-Принт, 2001. – 460 с.
- Костомаров П.И. Антропоцентризм как важнейший признак современной лингвистики // Филология: Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 2 (58). – С. 198-203.
- Лещенко О.И. Антропоцентричность как универсальный принцип организации языковой картины мира // Світогляд – Філософія – Маслова В.А. Homo lingualis в культурі. – М.: Гнозис, 2007. – 320 с.
- Ойзерман Т.И. Философия Канта как радикальная ревизия метафизики и её новое обоснование // Вопросы философии. – 1992. – №11. – С.123.
- Павиленис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.
- Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс, 1993. – 656 с.
- Степанов Ю.С. Язык и Метод. К современной философии языка. – М.: «Языки русской культуры», 1998. – 784с., 1илл.
- Уорф Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку // Зарубежная лингвистика. Т. I. – М., 1999. С. 58-91.

УДК 372.881.11.1 :371.321

Молчанова М.Л.

Новоуральск, Россия

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И
ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ
ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ**

Аннотация. В статье рассматривается понятие современного урока английского языка в свете внедрения новых образовательных стандартов.

Ключевые слова: ФГОС, современные технологии, урок английского языка, индивидуальный подход, индивидуализация.

Сведения об авторе: Молчанова Марианна Львовна, заместитель директора по учебно – воспитательной работе, учитель английского языка.

Место работы: МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 45» г.Новоуральска.

Контактная информация: 624130, г. Новоуральск, ул. Свердлова, 13.
e-mail: anglichanca59@mail.ru

Код ВАК 13.00.02

Molchanova M.L.

Novouralsk, Russia

**INDIVIDUALIZATION AND
INDIVIDUAL APPROACH
IN EDUCATION**

Abstract. The article is concerned with the notions of individualization and individual approach their role in education.

Keywords: Federal State Educational Standard, modern technologies, an English lesson, individual approach, individualization.

About the Author: Molchanova Marianna Lvovna, vice – director, a teacher of English.

Place of employment: Comprehensive school № 45, Novouralsk.

На современном этапе развития образования учителю необходимо продумывать построение образовательных отношений таким образом, чтобы удовлетворить запросы как отдельного ученика, его законных представителей, так и запросы государства в целом. Внедрение ФГОС на всех уровнях образование, инклюзия, достижение не столько предметных, сколько метапредметных и личностных результатов обучения, формирование компетентностей личности – вот те ориентиры, которые направляют деятельность учителя. В альтернативу индивидуальному подходу уже достаточно давно ставятся принципы индивидуализации.

Проблема разграничения индивидуализации и индивидуального подхода широко рассматривается в современной педагогической теории. И, хотя, некоторые специалисты не выделяют принципиальной разницы между

двумя этими понятиями, разница все-таки есть, и достаточно существенная. Индивидуализация не просто предполагает учет индивидуальных особенностей обучающихся для достижения тех или иных результатов, а построение индивидуального образовательного маршрута обучающегося с созданием определенных условий для его личностного развития.

Процесс индивидуализации обучения, направленный на личностное развитие каждого отдельного обучающегося, будет возможен, если:

1. Обучение будет приспособлено к уровню развития данного обучающегося;
2. Процесс индивидуализации будет обеспечен соответствующими средствами обучения;
3. Будут применяться педагогические технологии, способствующие индивидуализации.

В рамках первого условия уместно говорить о возможности организации обучения учащихся по индивидуальному учебному плану, создании индивидуальной образовательной траектории для каждого ученика. В соответствии с этим одним из компонентов индивидуализации является тьюторская деятельность, в которую заложены следующие функции: ориентировочная, образовательная, социальная, корректирующая и воспитательная. Роль учителя меняется на роль тьютора. Конечно, в большей степени классный руководитель является в данной ситуации тьютором (при отсутствии таковой должности в школе), но и учитель – предметник должен переориентировать свою работу не просто на обучение, а на педагогическое сопровождение каждого обучающегося. Еще одним компонентом индивидуализации в данном направлении является свободный выбор предметов для изучения, т.е. для обучающихся должен быть представлен реальный выбор дополнительных (элективных) курсов для изучения помимо предметов, обозначенных в инвариантной части учебного плана. Именно избыточная образовательная среда предоставляет возможности для обучающихся простроить свою образовательную траекторию, особенно на уровне среднего общего образования, как это делается в нашей школе. Третьим компонентом индивидуализации должна стать

разработка и реализация в школе адаптированных образовательных программ. Сейчас это – не просто «прихоть» или веяние моды в образовании, это реальность, которая продиктована инклюзией. Именно возможность реализации адаптированных образовательных программ позволяет претворить принцип индивидуализации обучения в широком смысле слова в жизнь.

В рамках второго условия необходимо понимать, что индивидуализация обучения требует создания специальных условий, создания особой образовательной среды. Современным направлением является виртуальная образовательная среда, обеспечение возможности включения курсов дистанционного обучения (что опять же приведет к созданию избыточной образовательной среды). Данные курсы, разработанные учителем – предметником могут преследовать несколько целей: от поддержки очного обучения до индивидуальной работы с одаренными детьми, обучающимися с ОВЗ и т.д. В рамках предмета «Иностранный язык» одним из требований ФГОС по оснащению кабинета является наличие лингафонной системы. Казалось бы, разве лингафонный кабинет имеет какое-то отношение к реализации принципа индивидуализации? Он больше подходит для осуществления индивидуального подхода к обучению! Однако, этот вопрос можно рассмотреть и с другой точки зрения. Именно возможность выбора темпа работы, средства обучения, уровня сложности задания для индивидуальной, парной и групповой работы формируют ту самую избыточную образовательную среду, которая способствует индивидуализации обучения. И дело здесь может касаться не только лингафонного кабинета или курсов дистанционного обучения, которые мы используем в нашей школе, а любых доступных на сегодняшний момент учителю средств обучения и даже оформления кабинета.

В рамках третьего условия не стоит забывать о структуре урока, педагогических технологиях, приемах и методах, способствующих индивидуализации обучения. Можно ли выделить таковые из огромного разнообразия в современной педагогике? В принципе все современные технологии, направленные не только на достижение обучающимися

предметных, но и метапредметных и личностных результатов, способствуют реализации принципа индивидуализации обучения. В данном ракурсе можно рассмотреть технологию проблемно – диалогического обучения на уроках английского языка, технологию профессиональных проб, использование приемов и методов ТРИЗ, эдьютейнмент и коллаборацию в обучении.

Таким образом, мы видим, что реализация принципа индивидуализации обучения зависит как от конкретных управленческих решений (например, организация обучения в форме индивидуального учебного плана), так и от материального и педагогического потенциала школы и учителя. И, наверно, главную роль в процессе индивидуализации обучения, все-таки необходимо отдать современному учителю, который должен и может пересмотреть свою роль на уроке, подобрать педагогические технологии, приемы, методы и средства обучения, может стать обучающемуся куратором и тьютором, готовым помочь каждому ученику в определении и реализации его образовательной траектории.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Инге Унт. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
- Чередов И.М. Формы учебной работы. – М.: Просвещение, 1988. – 158 с.

УДК 81'2

Морозова Н.Н.

Екатеринбург, Россия

**ВИДЫ ЧТЕНИЯ ПРИ
РЕАЛИЗАЦИИ НАУЧНО-
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО
ПРОЕКТА В ТЕХНИЧЕСКОМ
ВУЗЕ**

Аннотация. Освещены и проанализированы общие и авторские подходы в обучении чтению на иностранном языке (далее – ИЯ). Рассмотрены основные умения, необходимые студентам технического вуза при работе над междисциплинарным научно-исследовательским проектом. Предложены наиболее подходящие виды чтения в процессе работы студентов над исследовательским проектом в техническом вузе.

Ключевые слова: *иностраный язык, научно-техническая литература, научная статья, научно-исследовательский проект, виды чтения, технический вуз.*

Сведения об авторе: Морозова Нина Николаевна, студент магистратуры кафедры английского языка, методики и переводоведения Уральского государственного педагогического университета.

Место работы: Уральский Федеральный Университет им. первого президента России Б.Н. Ельцина.

Контактная информация: 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19, И-519
e-mail: nina607@mail.ru

Код ВАК 10.02.01

Morozova N.N.

Ekaterinburg, Russia

**TYPES OF READING IN THE
IMPLEMENTATION OF
STUDENTS RESEARCH
PROJECT IN HIGHER
TECHNICAL EDUCATION**

Abstract. The article addresses the issues of general and specific approaches to teaching reading in foreign language. The main skills necessary for work on students research project in technical institution are examined. The most appropriate types of reading required for research project work in technical institution are proposed.

Keywords: *foreign language, scientific and technical literature, scientific article, research project, types of reading, higher technical education.*

About the Author: Morozova Nina Nikolaevna, master degree student at the Department of English Language and Translation Studies, Ural State Pedagogical University.

Place of employment: Ural Federal University named after the first President of Russia B.N.Yeltsin

В настоящее время на фоне выросшей и набравшей обороты популярности коммуникативной методики преподавания ИЯ вопросы, связанные с методиками обучения

чтению, кажется, имеют второстепенное значение и утратили свою актуальность. Коммуникативный подход или коммуникативная методика сегодня реализуется едва ли не на всех курсах по английскому языку, существующих на рынке коммерческих образовательных услуг. К тому же, аутентичные британские учебники, по которым сейчас работают преподаватели курсов, в большинстве своем разработаны на основе коммуникативного подхода.

Целью чтения является извлечение и дальнейшая переработка информации. Целью обучения чтению литературы на ИЯ профессиональной направленности является выработка умения извлекать информацию из текста. Однако, исходя из сложившейся ситуации, когда фокус лежит на развитии коммуникативной компетенции, умения извлекать информацию из текста представляются менее значимыми, чем умения задавать вопросы при бронировании билетов на самолет или спросить в магазине есть ли у них понравившаяся вещь подходящего размера. В связи с вышесказанным, можно сделать вывод, что развитию умений, связанным с пониманием содержания текста, уделяется в наши дни недостаточное внимание. Таким образом, чтение представляется не целью, а лишь средством обучения. А главной целью обучения ИЯ видится формирование коммуникативной компетенции учащихся, чтобы ученик мог свободно общаться на английском «вживую», без страха и опасений быть непонятым. Проистекающая отсюда проблема, связанная с неумением у обучающихся работать с текстом на ИЯ, может обнажиться сначала в виде возникающих трудностей при подготовке к ЕГЭ по английскому языку, где часть заданий связана с умением использовать различные стратегии чтения. Далее эта проблема может проявиться уже в более серьезном масштабе – во время прохождения курса ИЯ в техническом вузе, где с третьего года обучения студенты должны начать освоение «языка специальности», активно работая с научно-профессиональной литературой на ИЯ. Нельзя забывать про распространенную сегодня практику в технических вузах вводить в дополнение к курсу английского языка специальности отдельную дисциплину – междисциплинарный научно-исследовательский проект,

который предполагает, в первую очередь, работу с научным текстом на ИЯ. На данном этапе многие учащиеся, судя по нашему опыту, часто сталкиваются с отсутствием в своем арсенале каких-либо стратегий работы с текстом.

Еще более усугубляет эту ситуацию тот факт, что деятельность на занятиях по ИЯ в техническом вузе, направленная на развитие навыков чтения, зачастую либо не организована совсем, либо строится на интуитивном умении преподавателя, либо ограничивается замыслом автора пособия, в котором представлены типичные задания, которые служат удобным и готовым решением в задаче по развитию навыков работы с текстом.

Дополняет картину относительно малое количество времени, отводимое на чтение в техническом вузе и на дисциплину в целом. Например, в рабочих программах технических вузов на третьем-четвертом году обучения отводится на чтение всего около 11% учебного времени (около 12 часов в семестр), при том, что аудированию -18%, а говорению -32%. То есть, аудиторное чтение не стоит в приоритете и выводится за рамки аудиторной работы, а, следовательно, должно быть организовано как самостоятельный вид деятельности студентов.

Все вышесказанное трудно укладывается с компетенциями, которыми должны овладеть студенты согласно рабочим программам курса «Иностранный язык специальности» в техническом вузе. Среди них: способность в рамках научно-исследовательской деятельности отбирать профессиональную литературу на ИЯ; воспринимать, обобщать, обрабатывать, анализировать и систематизировать научно-техническую информации на ИЯ. Таким образом, студенты должны овладеть стратегиями работы с аутентичными текстами по специальности из Интернет, периодики, книг по специальности, научно-технической документации, аннотациями и т.п. Все вышеперечисленное труднодостижимо в условиях крайне малого аудиторного времени при отсутствии четкой методики обучения работе с научным текстом. Не вызывает сомнений и тот факт, что при самостоятельной работе с научной литературой на ИЯ шансы студентов научиться приемам и стратегиям эффективного чтения,

а тем более узнать, в каких именно случаях нужно применять ту или иную стратегию, невелики.

Обращаясь к вопросу об общих методиках обучения чтению стоит отметить, что в зарубежной англоязычной методике, например, в популярном сегодня пособии для учителей «The TKT Course» [The TKT Course, с.22], наиболее часто фигурируют следующие виды чтения: *skimming/reading for gist* (определение основной темы/идеи текста); *scanning/reading for specific information* (поиск конкретной информации в тексте); *reading for detail* (детальное понимание текста не только на уровне содержания, но и смысла). Что же касается русскоязычной методической литературы, отметим, что в ней присутствуют различные классификации видов чтения. Например, С.К. Фоломкина по целевым установкам различала изучающее (с общим охватом содержания), ознакомительное, просмотровое и поисковое чтение; И. Д. Калистра и З. И. Клычникова по использованию логических операций выделяли аналитическое и синтетическое чтение; Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез по глубине проникновения в содержание текста разделяли чтение на интенсивное и экстенсивное [Плаксина М.В, 2014, с.133-136]. Также заметим, что в ряде источников представлен своего рода «синтез» из нескольких классификаций видов чтения. Например, Е.М. Каргина, ссылаясь на Т.М. Дридзе, А.Д. Дэра, Т.М. Кузнецову в своей статье выделяет три вида беспереводного чтения: ориентировочное (поисковое); курсорное (ознакомительное); сплошное (изучающее) чтение» [Каргина Е.М, 2017]. Таким образом, мы видим, что разные авторы, включая современных, имеют свое видение видов чтения, смотрят с разного угла на одни и те же умения и навыки чтения.

Наиболее подходящей для работы над научно-исследовательским проектом нам представляется широко известная и широко используемая в методической литературе классификация С.К. Фоломкиной «по целевым установкам», которая пересекается с видами чтения на ИЯ из общей зарубежной методики.

Итак, в своей статье С.К. Фоломкина [С.К. Фоломкина, 1991, с.254-257] выделяет три группы умений работы с текстом. Дадим краткую характеристику данным умениям в контексте

работы над научно-исследовательским проектом, реализуемым в техническом вузе:

1. Умение просмотреть найденную научную публикацию на предмет ее соответствия теме своего исследования, оценить уровень ее оригинальности и новизны, получить общее представление о содержании статьи в целом – ее теме, основных проблемах и вопросах, затрагиваемых в ней, и, главное, определить имеет ли она вообще ценность для научно-исследовательского проекта. Такой «быстрый» вид чтения можно назвать просмотрным или поисковым. Основные задачи здесь: умение выделить и понять ключевые слова; научиться не обращать внимание на незнакомые слова; научиться догадываться о значении ключевых слов из контекста; не фокусироваться на грамматических структурах текста. В процессе студент читает аннотацию к статье, отдельные абзацы и предложения. Например, можно опустить структурные части статьи с заголовками *introduction*, *methods*, и перейти сразу к части *results*.

2. Умение бегло прочитать статью для общего ознакомления с содержанием источника, без какой-либо установки на запоминание и дальнейшее воспроизведение информации. Читающий уже знает, что данная статья относится к теме его исследования. Читая «по диагонали» статью за статьей студенту удастся выстроить, как пазл, общее представление о проблематике проекта, расширить кругозор по теме исследования. Такой вид чтения С.К. Фоломкина в своей статье называет чтением с общим охватом содержания.

3. Умение максимально точно и полно извлечь из статьи информацию. Важно отметить, что здесь у студента есть установка на дальнейшее воспроизведение, интерпретацию информации, поскольку результатом работы в течение семестра является отчетность в виде представленного обзора литературы по теме научно-исследовательского проекта. Студентам нужно составить аннотацию (реферат) к каждой изученной статье, что предполагает глубокое осмысление содержания статьи. Такой вид чтения С. К. Фоломкина называет изучающим чтением.

Представляется важным отметить, что вышеописанный ряд умений по С. К. Фоломкиной не являются исчерпывающими

для нашего случая с научно-исследовательским проектом по специальности. Дело в том, что работа студента над исследовательским проектом после формулировки темы начинается с поиска и отбора научных публикаций по проблеме исследования. В процессе активной читательской деятельности студенты изучают различные точки зрения на предмет, проблему, явление, процесс. Отсюда видим необходимость выделить четвертый типа умений:

4. Умение эффективно осуществлять поиск информации по своей тематике среди научных публикаций в Интернет. Исходя из личного опыта, поиск статей представляет для студентов серьезную трудность, поскольку они не знают, как продуцировать ключевые слова, имея «на руках» только тему своего проекта. Так, многие студенты ограничиваются вводом в поисковую строку только самой темы, поскольку их не учили тому, как, например, формировать производные слова, словосочетания, синонимы, «смысловую тематическую цепочку слов» [Серова, Т.С, 2014, с.4.] и т.п. на основе имеющейся темы проекта.

Здесь мы обратимся к такому виду чтения, как поисково-референтное чтение, выделенное Т.С. Серовой. «Для работы с интернет-ресурсами важную роль играют умения референтного чтения...Поисковая система работает благодаря тем ключевым единицам, которые вводит читающий...читающий опирается на группу ключевых слов, с помощью которых может быть осуществлен поиск конкретного текста или его фрагмента, что обеспечивает успешность выполнения поисково-референтного чтения» [Серова, Т.С, 2014, с. 3].

Среди упражнений, направленных на развитие данных умений, можно выделить задание написать ключевые слова для предложенной темы текста. Студенты составляют перечень слов, исходя из которых становится очевидным, что вводить в поисковом запросе при поиске публикаций. [Николаева М.В., Сусленикова Е. Э., 2018, с.143.]. Исходя из личного опыта, нужно сказать, что поиск статей действительно представляет для студентов трудность, поскольку многие из них не знают, как продуцировать ключевые слова, имея на руках только тему проекта. Приемы, которые могут использоваться в данном упражнении, это составление семантической карты и мозговой

штурм. На первых порах можно проделывать такие задания в рамках аудиторной работы. Преподаватель пишет на доске тему проекта, а студенты подбирают к теме родственные понятия, синонимы и другие тематические референты, которые в дальнейшем могут послужить для поиска статей по заданной тематике. Семантические карты помогают студента понять, как слова соотносятся друг с другом. Дома составлять семантические карты студенты могут с помощью различных онлайн-инструментов, таких как ресурс MindMeister, который позволит студенту составлять свою семантическую карту, посмотреть на семантические карты своих товарищей, а преподавателям облегчит оценку работ студентов.

В итоге рассмотрения вопроса о видах чтения и соответствующих умениях, овладение которыми крайне необходимо студентам технического вуза при работе над научно-исследовательским проектом, можно сказать, что основные три вида чтения, описанные С.К. Фоломкиной, вполне вписываются в концепцию научно-исследовательской деятельности студентов. «Быстрые» виды чтения (просмотровое/поисковое, с общим охватом содержания) необходимы для определения релевантности статьи теме проекта, а также способствуют формирования фоновых знаний по проблематике проекта. «Медленный» вид чтения, чтение с охватом общего содержания, нужен для последующего порождения вторичных высказываний для представления результатов своего исследования в виде аннотаций, презентаций, на слайды которой должны выноситься только ключевые идеи каждой публикации.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что студентам необходимо овладеть также и умением научиться поиску информации среди публикаций в Интернет с помощью поисково-референтного чтения. Так каждая правильно найденная научная статья может стать кирпичиком в построении исследования. А просмотр не релевантной статьи, найденной на просторах Интернет, особенно с учетом не владения стратегиями «быстрого» чтения, отнимет у студента время и снизит его мотивацию к дальнейшему поиску нужных источников по теме исследования.

Учитывая все вышеизложенное также важно отметить, что методика обучения студентов работе с научно-профессиональной литературой не сводится только к развитию умений пользоваться данными стратегиями чтения. Студенты в процессе обучения также должны научиться понимать или «чувствовать», в какой момент работы с текстом нужно сменить вид чтения, например, перейти с «быстрого» на «медленный». Кроме того, в рамках методики обучения чтению, должна быть организована работа с лексикой. Так, «студентов надо учить видеть и понимать указанные группы слов» [Фоломкина С.К. 1991, с. 259.]. Кроме того, студентов нужно обучать узнавать и грамматические явления, типичные для научного текста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Иванов В.А., Петров С.Н. Когнитивно-дискурсивное исследование метафорического моделирования понижающей актантной деривации знаковых лакун в концептосфере татарских эвенков // Филология сегодня. – 2005. – №4. – С. 1-10.
- Сидорова И.В. Концепт «валенки» в русскоязычной картине мира. – М.: Наука, 2020. – 351 с.
- Теория и методика обучения эскимосскому языку: формирование третичной языковой личности на среднем уровне первого тезауруса метакультурной компетенции. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1999. – Вып. 1. – 405 с.
- Каргина Е.М. Беспереводное чтение научно-технической литературы – как путь повышения эффективности обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Современные научные исследования и инновации. – 2017. – № 2. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2017/02/78700>.
- Пласкина М.В. Анализ современных теорий обучения чтению на иностранном языке // Проблемы и перспективы развития образования: м-лы V Межд. науч. конф. – 2014 – С. 133-136.
- Фоломкина С.К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе // Общая методика обучения иностранным языкам. – 1991. – С. 253.
- Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке, 2005. The TKT Course by Mary Spratt, Alan Pulverness, Melanie Williams. – Cambridge University Press, 2005 Learning teaching by

Jim Scrivener, Macmillan, 1994, с. 21.

Серова Т.С., Червенко Ю.Ю. Обучение поисково-референтному чтению иноязычных источников в сети Интернет // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2014. – №9. – С. 3-12.

Николаева М.В., Сусленикова Е.Э Приемы обучения чтению научно-технической литературы авиационной тематики на иностранном языке // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. № 1(11). – С.

УДК 81'2

Потапова Н.В.

Екатеринбург, Россия

**ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБОСНОВАНИЕ
ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ
НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО
О ПРОГРАММИРОВАНИЯ НА
УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА В 7 КЛАССЕ**

Аннотация. В работе обосновывается эффективность применения элементов нейролингвистического программирования на уроках английского языка в 7 классе.

Ключевые слова: педагогическая методика, нейролингвистическое программирование, трудности в обучении, лексические умения, элементы НЛП, приемы НЛП, микростратегии.

Сведения об авторе: Потапова Наталья Викторовна, магистрант 2 курса кафедры иностранных языков.

Место обучения: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 6240307, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462.
e-mail: potapova_natalya@mail.ru

Код ВАК 10.02.01

Potapova N.V.

Ekaterinburg, Russia

**PSYCHOLOGICAL-
PEDAGOGICAL
JUSTIFICATION
OF APPLICATION OF THE
ELEMENTS OF NEURO-
LINGUISTIC PROGRAMMING
IN THE ENGLISH CLASS IN
THE 7th GRADE**

Abstract. The article substantiates the effectiveness of the use of elements of neuro-linguistic programming in English classes in the 7th grade.

Keywords: methodology, neuro-linguistic programming, learning difficulties, lexical skills, elements of NLP, NLP techniques, microstrategies.

About the Author: Potapova Natalia Victorovna, master degree student Educational program 44.04.01, Pedagogical education Linguistic education.

Place of study: Ural State Pedagogical University.

Нейролингвистическое программирование (далее НЛП) это совокупность технических средств, приемов и методов, основанных на взаимосвязи и взаимовлиянии неврологической и лингвистической сторон личности человека, позволяющих более эффективно формировать лексические умения у обучающихся при обучении иноязычной лексике» [Дилтс 1998: 195].

Необходимо выделить следующие *особенности в использовании приемов НЛП при формировании лексических умений*:

– важность учета модальности обучающегося при обучении иностранному языку [Бэндлер, Гриндер 2015: 251-258];

– установление раппорта – эмоциональной и интеллектуальной связи между учеником и учителем, основанием которой служат глубокое взаимопонимание и симпатия (в том числе через применение техники принятия, основанной как на вербальных, так и невербальных составляющих) [Цвейг 1992: 336];

– важность следования этапам формирования лексических умений у обучающихся [Рогова, Рабинович, Сахарова 1991: 287];

– необходимость учета психофизиологических особенностей обучающихся 7 класса при обучении лексике иностранного языка [Крайг Г., Бокум Д. 2008: 519-558].

Среди элементов НЛП необходимо выделить следующие:

1) личностно-ориентированный подход в обучении, повышение внутренней позитивной мотивации обучающихся [Аведова 2015: 17-20];

2) создание системы эффективных убеждений;

3) язык программирования мозга обучающегося сводится к органам чувств, каналам получения информации [Дилтс 1999: 170];

4) использование понятия Г.Дилтса «ключи доступа» для обозначения физиологических процессов – якорей, которые являются катализаторами нейробиологических процессов в сознании обучающегося [Дилтс 1999: 170];

5) создание четкого маршрута обучения для обучающегося.

Основываясь на вышеназванных элементах НЛП, можно выделить следующие приемы НЛП при обучении лексике иностранного языка:

1. определение типа мотивации обучающегося;

2. представление преподавателем «маршрута движения», плана и цели занятия, критериев оценивания и способов поощрения обучающихся;

3. определение основного языка программирования обучающегося, и через использование «ключей доступа» произведение «якорения», перенос эмоций от удовольствий на учебный процесс.

4. учет психофизических особенностей обучающихся;
 5. подбор актуальных примеров и иллюстраций;
 6. учет цветовой гаммы визуальной подачи информации;
 7. акцент на позитивном поведении самого педагога;
 8. создание ситуации повышенного эмоционального возбуждения при формировании лексических навыков и умений;

9. учет модальности обучающегося на этапе введения новой лексики, задействование всех трех каналов получения информации: аудиального, визуального и кинестетического;

10. использование технологии визуализации информации;

11. обучение на основе компактных опорных сигналов.

В целях реализации вышеуказанных приемов НЛП можно выделить следующие микростратегии.

1) микростратегии для создания необходимого эмоционального фона [Дилтс 1998: 100].

2) микростратегия, направленная на запоминание визуального и аудиального образов слова и их соотнесение со смысловой составляющей.

3) совмещение двух предыдущих микростратегий.

4) создание других вариантов образов и ассоциаций, закрепление, встраивание новых образов в подсознательное человеческого мозга.

4) микростратегия внутреннего проговаривания [Рогова, Рабинович, Сахарова 1991: 287].

5) микростратегии поиска знакомых слов [Рогова, Рабинович, Сахарова 1991: 287].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Аведова Р.П. Использование нейролингвистического программирования в обучении иностранным языкам: мотивационный аспект: в 3-х ч. Ч. III. – Тамбов: Грамота, 2015 С. 17-20.

Андерсон Д. Думай, пытайся, развивайся / пер. с англ.; общ. ред. и пер. А.Л. Шлионского, Л.М. Шлионского, Н.В. Никифоровой. – СПб.: Азбука, 1996. – 92 с.

Бэндлер Р., Гриндер Д. Большая энциклопедия НЛП. Структура магии. – М.: АСТ, 2015. – С. 448.

Дилтс Р. Стратегии гениев: в 3-х т. Т. 2 / пер. с англ. М.: Класс, 1998. – 195 с.

Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – СПб.: Питер, 2008. – 940 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Академия, 1999. – 456 с.

Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

Цвейг С. Врачевание и психика. Месмер. Бекер-Эдди. Фрейд. – М.: Камя, 1998. – 336 с.

УДК 372.881.1

Соснина Н.Г.

Екатеринбург, Россия
**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ
 ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ
 УМЕНИЙ БУДУЩИХ
 ПРОГРАММИСТОВ**

Аннотация. Целью статьи является раскрытие групп проектировочных умений в контексте модели формирования.

Ключевые слова: проектировочные умения, группы умений, модель формирования, интегративные связи, этапы формирования проектировочных умений, диагностика, целеполагание, реализация, профессиональная среда, программный продукт.

Сведения об авторе: Соснина Наталья Георгиевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

Место работы: Уральский государственный экономический университет.

Контактная информация: 620144, г. Екатеринбург, ул. Щорса, 105, к. 268.
 e-mail: natalya789@yandex.ru

Код ВАК 13.00.02

Sosnina N.G.

Ekaterinburg, Russia
**THE MODEL OF FUTURE
 PROGRAMMERS' PROJECT
 SKILLS DEVELOPMENT**

Abstract. The purpose of the article is to describe the groups of project skills development in terms of development model.

Keywords: project skills, groups of skills, development model, interdisciplinary connections, the stages of project skills development, diagnostic stage, target stage, implementation stage, professional environment, software product.

About the Author: Sosnina Natalya Georgievna, Head Teacher of the Chair of Foreign Languages Department.

Place of employment: Ural State University of Economics.

Project skills are becoming increasingly popular in connection with the development of information technology. Students of all specialties and areas of training get acquainted with the course "Information Technology" in the process of training at the university. As a rule, the study of this course is directly related to the specifics of future professional activities. However, the possibility of the subject "Foreign language" in this context is underestimated.

Thus, the purpose of this article is to actualize the problem of project skills development in foreign language classroom and to describe the conditions that contribute to the effectiveness of this process.

The issue of project skills development in foreign language

classroom is paid considerable attention in domestic and foreign literature [Dewey: 2002], [Zimnyaya: 1991], [Pollat: 2000]. However, the process of these skills development is often described in terms of linguistic universities. Due to a number of factors teaching foreign language in non-linguistic university requires a special approach to this process.

In the context of this study by project skills we understand a group of skills aimed at designing the process, creating a product, and solving professional problems. The group of project skills includes the following ones.

1. Ability to plan a professional activity in accordance with the objectives of a particular job.

2. Skills of organization and implementation of information search.

3. Skills of rational ways selection to solve the project problem.

4. Skills of step-by-step implementation of actions to create a product.

5. The ability to carry out the assessment of the product obtained.

6. Ability to make a reflexive analysis of the professional activity.

Under the process of project skills development in the process of teaching a foreign language we understand the organization of educational and project, and quasi-professional project activity of students aimed at creating a new software product. The process of project skills development is based on a reflexive approach with the obligatory implementation of interdisciplinary integrations between the subjects of "Information Technology " and "Foreign language".

Under the model of future programmers' project skills development in foreign language classroom we understand the model of educational and project and quasi-professional project activity of students aimed at creating a new product. The model of project skills development is based on a reflexive approach with the inclusion of integrative links between the subjects of "Foreign language" and "Programming" [Zonova, Sosnina: 2017].

In our opinion the process of project skills development will be implemented most effectively under certain conditions. These

conditions include the following ones:

- the use of a foreign language as the main means of communication during the project creation;
- the interdisciplinary connections throughout the process of project skills development and throughout the creation of a new product;
- the implementation of the actions and operations of self-reflexion;
- the assessment of project skills development level by the professional community.

The analysis of program requirements as well as the needs of future programmers studying a foreign language showed that the ability to select rational ways of solving project problems, the ability to plan one's own activity and the ability to reflexive analysis can be considered the primary skills of a specialist working in the field of information technology [Kolkova: 2007]. As a result, we have included its main characteristics in the skill development model [Starkova: 2009]:

- interdisciplinary character;
- integrative links;
- ability to solve professional project tasks of any level;
- possibility to transform the model to meet the changing needs of the professional environment.

The purpose of this model is to form six groups of project skills (planning, information search, rational ways of solving problems, step-by-step implementation of actions to create a product, evaluation and reflexive analysis), a sufficient level of development will provide future programmers with readiness for professional project activity.

The process of project skills development in the framework of the model is based on the gradual complication of training and research and quasi-professional tasks that will contribute to the gradual transition from training and project to professional project activities [Zonova, Nikolaeva, Sosnina: 2017].

The model of future programmers' project skills development includes three interrelated components: the diagnostic unit, the target unit, and the implementation unit. The content of each block is studied below.

The task of the diagnostic unit is to diagnose and self-diagnose the level of project skills development.

The target block is focused on setting the goals and objectives, it describes the expected result.

The implementation unit includes various forms of organization of educational and quasi-professional activities of students, a set of methodical tasks and exercises as well as methods and techniques.

Implementation of the described model will contribute to the search forms of students educational activity aimed at the project skills development with a gradual complication of search problems, problem teaching methods and the inclusion of quasi-professional activities that simulate the future project activities of programmers.

In conclusion it should be emphasized that the process of project skills development in foreign language classroom enhances the role of the teacher and increases the amount of independent work of students. However, the results that can be achieved by working on the project skills development are impressive productive achievements of future programmers [Frisko: 2006].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Гончарова Н.А. Классификация фразеологических единиц // Инновационные механизмы решения проблем научного развития: сборник статей международной научно-практической конференции: в 3 частях. – 2017. – С. 48-52.

Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо / пер. с англ. А. Антиповой, С. Шаровой // На путях к новой школе. – 2002 А. – №3. – С.

Зимняя И.А. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. – 1991 Б. – №3. – С. 9-16.

Зонова М.В., Соснина Н.Г. Интерактивный клуб как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 3 (122). – С. 73-76.

Колкова М.К. Управление обучением иностранному языку в школе и вузе // Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2007. – С.69-76.

Николаева Н.А., Зонова М.В., Соснина Н.Г. Проект на английском языке как метод развития управленческих навыков

будущих менеджеров индустрии сервиса // Современное образование. – 2017. – № 3. – С. 73-82.

Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000 А. – № 2. – С.3-7.

Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах). – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.

Старкова Д.А. Групповая проектная деятельность как средство развития управленческих методических умений будущего учителя иностранного языка... дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. – 228 с.

Фрицко Ж.С. Проектная деятельность студентов педагогического колледжа при обучении иностранному языку как средство формирования методических умений... дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 208 с.

УДК 81'2

Таюрская С.Н.

Екатеринбург, Россия

**РЕАЛИЗАЦИЯ ЭЛЕМЕНТОВ
ИНТЕРАКТИВНОГО
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ В ЮРИДИЧЕСКОМ
ВУЗЕ**

Аннотация. Ссылаясь на законодательно закреплённое положение о модернизации всей системы образования, автор обосновывает введение новаторского приёма в преподавании ИЯ в нелингвистическом вузе. Данная инновация представляет собой мониторинг достижений и продвижений студентов в форме ролевой игры и позволяет оптимизировать темпы становления иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: модернизация образования, инновация, интерактивное обучение, ролевая игра, интервью/допрос.

Сведения об авторе: Таюрская Светлана Николаевна, соискатель ИИЯ, Уральский государственный педагогический университет.

Место работы: Уральский государственный юридический университет.

Контактная информация: 620137, г. Екатеринбург, ул.

Комсомольская, д.21, к. 304.

e-mail: bragin_tayu@mail.ru

Код ВАК 10.02.01

Tayurskaya S.N.

Ekaterinburg, Russia

**IMPLEMENTING
INTERACTIVE ELEMENTS IN
FOREIGN LANGUAGE
TEACHING IN JURIDICAL
TERTIARY EDUCATION**

Abstract. Referring to legislative securing of pedagogical process modernization, the author grounds realization of innovative technique in foreign language teaching in a non-linguistic higher school. The text reveals that the novelty is designed to monitor students' academic skills and attainments in the form of a role play. The activity serves to optimize the learners' language acquisition, into the bargain.

Keywords: modernization of education, an innovation, an interactive teaching, a role play, an interview/interrogation.

About the Author: Tayurskaya Svetlana Nickolaevna, postgraduate student of the Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University.

Place of employment: Ural State Law University.

Исходя из принципа целостности педагогического процесса, предполагается, что организация жизнедеятельности

воспитанников должна отвечать их жизненным интересам и потребностям и оказывать сбалансированное воздействие в целях решения развивающих и воспитательных задач. Общеизвестно, что педагогические процессы всегда зависят от социально-экономического и политического развития общества. В период интенсивного реформирования и созидания единого педагогического пространства посредством стандартизации образования, а также вхождения России в Европейское пространство для высшего образования, жизненно необходимо внедрение новых педагогических технологий, при использовании которых возможно оптимальное решение образовательных задач, связанных с модернизацией отечественной педагогической системы. Модернизация системы образования призвана стать основой социального развития и динамического экономического роста, а также утвердиться как фактор благополучия граждан и безопасности страны. Результатом процесса изменения институциональной структуры университетов в соответствии с требованиями современности, переход к более совершенным условиям, с помощью ввода «прорывных» обновлений должно быть получение продукта (в нашем случае выпускника юридического вуза) с определёнными навыками, компетенциями и качествами, удовлетворяющими социальный заказ. В постиндустриальную эпоху, эпоху инновационного уклада и уплотняющейся информации важнейшим явился запрос на массовость креативных и социальных компетентностей человека. Профессиональная сфера заинтересована в инновационно-ориентированном специалисте, который обладает творческим мышлением, способностью воспринимать инновации, готовностью к самореализации и самоактуализации, к смене образа мысли и жизни. Поэтому важнейшими направлениями модернизации высшей школы является:

1. разработка технологий реформирования социально-психологических характеристик личности, способной действовать самостоятельно, занимать особую позицию, применять собственные стратегии и тактики выхода из проблемных ситуаций;

2. и создание условий социально-психологической среды,

способствующей подготовке именно такой личности.

Заданный курс определен Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионально образования по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» в виде следующих требований к результатам освоения основных образовательных программ, реализуемых средствами иностранного языка:

1) способность владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке (ОПК-7);

2) способность к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);

3) способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6);

4) способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7).

Далее в статье излагается субъективная авторская перцепция современных инновационных педагогических технологий, а также описывается реализация конкретной практической разработки, которая ранее никогда не использовалась в курсе преподавания иностранного языка в УрГЮУ.

Автор исходит из интерпретации термина «активные методы и формы обучения» как комплекса учебных действий и способов, направленных на организацию учебного процесса и создающего специальными средствами условия, мотивирующие обучающихся к автономному, деятельному и созидательному освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности. К детерминанту мы относим совокупность приемов, применяемых в обучении, направленных на достижение высокого уровня субъективной активности учебной деятельности студентов. В образовательном дискурсе мы также выделяем термин «интерактивное обучение». Объективно, это выражение характеризует и обозначает обучение, основанное на активном взаимодействии с субъектом обучения (учителем, преподавателем), учеников между собой, и обязательно включает взаимодействие учащихся с используемыми ими

средствами обучения, в основном электронными. По существу, «интерактивное обучение» выступает одним из вариантов коммуникативных технологий. Другими словами, интерактивное обучение – это обучение с рационально организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информации между ними.

Второй год на занятиях по иностранному языку автор апробирует такой новаторский элемент интерактивного обучения как контроль усвоения ситуации устного собеседования “The Ural State Law University” в форме интервью. Первым предполагается, что языковой материал, а также сопутствующие игре моделирование, имитация и связи сделают студентов сопричастными профессиональному кругу. Вторым презюмируется, что профессия в свою очередь готова предоставить место личности, реализующей потребности самоопределения в выборе юридической сферы деятельности. В ролевой игре, темой которой выступает вуз, готовящий обучаемых к выходу в профессию, мы видим первоначальный момент встречи личности с деятельностью, в которой она сможет наиболее полно реализовать свой творческий потенциал. Более того, поскольку речь идёт о первокурсниках, ролевая игра позволяет студенту самоутвердиться и реализовать потребности в установлении статуса в группе, в которой будет происходить последующая учебная деятельность.

Обучающими целями контрольного мероприятия ставится: передать и усвоить знание об интервью как об одном из (трёх) универсальных методов сбора эмпирической социологической информации и вербально-коммуникативном методе сотрудничества; отработать навык конструирования английских вопросов. Развивающей целью предполагается способствовать формированию ассоциативного, логического мышления, умения строить коммуникацию со вторым участником совместной познавательной-трудовой деятельности. Воспитывающими целями мы видим учить оценивать себя как личность и как члена команды, а также определять собственную позицию по отношению к окружающей действительности.

Контрольное мероприятие в форме ролевой игры «Интервью» основано на моделировании и проигрывании

социальных ролей в процессе решения учебно-профессиональных задач. Игра – это специфический вид (в общем случае, совместной) человеческой деятельности, которая воссоздаёт различные жизненные и профессиональные ситуации, а также конструкции взаимоотношений. Выбор метода контрольного опроса в форме интервью был определён тем, что оно является одной из форм разговорной речи. Развитие навыков разговора на иностранном языке – ключевой пункт преподавания и обучения иностранным языкам, поскольку проектируемые ФГОС компетенции включают не только лингвистическую, лингвострановедческую, социокультурную подготовку, но и интерактивную и профессиональную составляющие [Черкас, 2011: 158]. Интервью также можно рассматривать как жанр юридического дискурса. Ведь допрос в правовой практике есть не что иное, как интервью, в процессе которого интервьюер, а в нашем случае – представитель закона – следователь, дознаватель, прокурор, адвокат – задаёт вопросы своим собеседникам и получает от них ответы.

Методическое сопровождение к ролевой игре «Интервью» разрабатывалось с опорой на структурный подход в личностно-ориентированной методике преподавания иностранного языка в нелингвистическом вузе и включает: вводную информацию об игре, т.е. название, цели, задачи, этапы и ход мероприятия; методику подготовки, проведения игры и контроля результатов интерактива. Учебная деятельность реализуется в три этапа: а) ориентировочно-мотивационный; б) операционно-исполнительный; в) рефлексивно-оценочный.

1. Итак, первый этап носит ориентационный характер, на котором обозначается тема ролевой игры, цели и задачи данного вида учебного мероприятия. Тематика игровой учебной деятельности отождествляется с ситуацией представления своей alma mater иностранным коллегам, зарубежным друзьям или просто собеседникам. Для нашей игры мы вырабатываем строгий сценарий, языковое наполнение которого воспроизводит лексико-грамматические структуры и речевые образцы, являющиеся содержанием модуля «Познавательная сфера общения. Образование». Преподаватель рекомендует список литературы и справочных материалов для

самостоятельной подготовки.

2. На втором этапе – основном по производительности и продолжительности – происходит распределение ролей в группе, которая на период проведения интерактивного мероприятия становится командой. Для ролевой игры «Интервью» требуется выбрать интервьюера, оператора съёмок, программиста-лаборанта, функцией которого будет координировать демонстрацию слайдов презентации об УрГЮУ соответствующим вопросам репортёра и ответам респондентов. Все остальные члены группы будут выполнять роли интервьюируемых. Далее студентам даётся установка на проявление интерактивной толерантности как основы их дальнейшего совместного решения задач для достижения цели мероприятия. Подчеркнём значимость этого аспекта подготовительной работы, поскольку считаем, что коммуникативная, диалоговая толерантность будущего юриста должна быть сформирована в стенах университета, поскольку современный рынок труда требует от молодого специалиста умения работать в междисциплинарных, мультикультурных командах и характеризует настоящего профессионала. Более того, в основе толерантности юриста лежит полное или частичное принятие особенностей другой личности, умение и желание выслушать своего оппонента, способность взглянуть на ситуацию глазами своего клиента, а также готовность к конструктивному сотрудничеству и диалогу для достижения общей цели законным путём.

Далее, в режиме групповой самостоятельной внеаудиторной работы проходит репетиция интервью. На втором этапе составляется отчёт о проделанной работе для педагога.

3. Этап игровой процедуры и рефлексии. Как было заявлено выше, ход ролевой игры записывается на видео, которое является конечным результатом интерактивной деятельности, и на основании которого будут проводиться оценивание локальных результатов обучения – компонентов компетенций (ЗУН по модулю «Познавательная сфера общения. Образовательные учреждения») и саморефлексия. Отметим, что разработанный на кафедре контрольно-оценочный инструментариий предоставляет возможность не только

проконтролировать, но и определить направления для оптимизации последующей академической деятельности студентов и улучшения результатов учебно-познавательной деятельности. Для организации саморефлексии участия в интерактивной деятельности и усвоения лингвистического материала мы предлагаем ввести приём сравнительного анализа самооценки и оценки группы. Другим действенным механизмом для формирования сознательной самооценки выступает написание эссе.

В заключение статьи отметим, что реализация элементов интерактивного обучения иностранным языкам в юридическом вузе и новаторской процедуры оценивания, переводящей акцент с оценивания для контроля к оцениванию для развития, положительно способствуют формированию комплексов ЗУН и моделей профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Деева О. В., Сидоренко Т. В. Некоторые шаги к модернизации вузовского языкового образования в России // Молодой ученый. – 2015. – №11. URL: <https://moluch.ru/archive/91/19517/> (дата обращения: 08.12.2018).

Пафифова Б.К. Ситуационно-ролевые игры как одна из форм интерактивных методов обучения в высшей школе // Научный журнал «Вестник Майкопского государственного технологического университета», – 2015. – С.

Черкас В.В. Формирование профессионально-языковой компетенции у студентов неязыкового вуза // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы V Международной конференции, посвященной 90-летию образования Белорусского государственного университета, 28 октября 2011 г. / редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2011. – 191 с.

УДК 81'2

Тюрина И.В.

Екатеринбург, Россия
**ВВЕДЕНИЕ ВТОРОГО
 ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В
 ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ
 СИСТЕМУ РФ НА ПРИМЕРЕ
 ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. В статье анализируется проблематика ситуации, возникшей в связи с внедрением второго иностранного языка в систему школьного образования, готовность образовательных учреждений к реализации нововведения, рассматриваются возможные варианты решения обозначенных проблем.

Ключевые слова: *общеобразовательная система, второй иностранный язык, обязательное изучение*

Сведения об авторе: Тюрина Ирина Владимировна, магистрант кафедры иностранных языков. Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462.

e-mail: irina.tyurina@inbox.ru

Код ВАК 10.02.01

Tiurina I.V.

Ekaterinburg, Russia
**INTRODUCTION OF SECOND
 FOREIGN LANGUAGE IN THE
 GENERAL EDUCATION
 SYSTEM OF RUSSIA FOR
 EXAMPLE OF SPANISH
 LANGUAGE**

Abstract. Problems of introduction of second foreign language in the general education system of Russia, willingness of educational institutions to implementation of innovations are analyzed. Possible solutions of described problems are suggested.

Keywords: *general education system, second foreign language, compulsory study.*

About the Author: Tiurina Irina Vladimirovna, master Student of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В последние годы интерес к изучению испанского языка многократно вырос. Он потеснил позиции немецкого и французского, заняв второе место после английского. Спрос рождает предложение, и на сегодняшний день существует большое количество частных школ, курсов и репетиторов, которые предлагают разнообразные обучающие программы и методы, в зависимости от целей его изучения, времени, интенсивности и т.д.

С 2019/2020 учебного года второй иностранный язык впервые становится обязательным предметом в программе школьного образования. Первого сентября 2015 [Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.12.2015 г. № 1577 «О внесении изменений в Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. №1897 года] вступил в силу первый федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) для пятых – девярых классов, который вводит обязательное изучение двух иностранных языков в школе [п. 18.3.1 Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в учебный план входят обязательные предметные области и учебные предметы, в том числе предметная область «Иностранные языки» (иностранный язык, второй иностранный язык)].

Внедрение практики изучения второго иностранного языка уводит российскую школу от моноязычной модели, и делает ее схожей с европейской, где изучение двух и более иностранных языков – это норма. Появление второго языка в программе российского школьного обучения – не новшество. Учебные заведения, которые специализируются на гуманитарном профиле и с углубленным изучением иностранных языков, давно включили в свои программы обучения второй язык.

Внедрение этой идеи во всеобщее среднее образование имеет много плюсов: процесс изучения новой лингвистической системы, логики, графики, орфоэпии, лексики, грамматики развивает интеллектуальные способности, способствует формированию ассоциативного мышления, предоставляет возможность познакомиться с культурами разных стран. Интернет-ресурсы и информационная доступность позволяют с легкостью расширить межкультурное общение, участвовать в обсуждениях, заводить новых друзей, что очень важно для детей и подростков. Навыки общения на испанском языке позволяют познакомиться не только с Испанией, но и со странами латинской Америки, Филиппинами. Общественная и образовательная

значимость испанского языка достаточно высоки: это второй язык в мире по распространенности, один из основных рабочих языков ООН, официальный язык США после английского.

Необходимо также отметить, что второй иностранный язык не исчезает после окончания девятого класса: согласно ФГОС для старшей школы, второй иностранный язык (базовый и углубленный уровни) также состоит в числе учебных предметов из обязательных предметных областей.

В 2015 году Министерство образования РФ значительно расширило список иностранных языков для дополнительного изучения и большинство гимназий и лицеев с радостью встретили эту инициативу [ч. 5 и 7 статьи 12 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» основная образовательная программа разрабатывается и утверждается образовательной организацией самостоятельно на основе ФГОС и с учетом примерной основной образовательной программы, носящей рекомендательный характер].

На тот момент это решение носило исключительно рекомендательный характер и позволяло учебному заведению самому определить и выбрать количество дополнительно преподаваемых языков. Но одно дело — позволить родителям сознательно выбрать школу с языковым уклоном, и другое, когда это носит обязательный характер. Решение об обязательном изучении второго иностранного языка в общеобразовательной школе вызвало противоречивые мнения как у родителей, так и у преподавателей и методистов. Достижение запланированного уровня результатов сталкивается с рядом проблем, преодоление которых требует значительных усилий от общеобразовательных заведений, с непосредственной моральной и материальной государственной поддержкой.

Второй иностранный язык введён в перечень обязательных предметов в предметной области «филология». В случае недостаточности отведенных для изучения второго иностранного двух часов в неделю, возможно перераспределение учебных часов между русским языком, литературой и первым иностранным языком, что определенно вызовет обоснованное возмущение со стороны учителей этих дисциплин. Также возможен иной вариант – последующее

перераспределение часов внутри всего учебного плана путем исключения ранее преподаваемых предметов либо увеличение учебной нагрузки, так как школа вправе добавить еще два часа на изучение предметов, требующих дополнительного внимания. Реакция родителей на увеличение нагрузки предсказуема: дети перегружены. На сегодняшний день пока еще нет конкретного разъяснения от региональных властей как соблюсти баланс интересов между предметами.

Следующим аспектом реализации этого решения становится выбор второго иностранного языка. Решение о том, какой именно язык будет введен в школьную программу принимается администрацией учебного заведения по согласованию с родительским комитетом. И в этом моменте школьное руководство сталкивается со следующими трудностями: довольно сложно найти дипломированного педагога, например, испанского языка. Сложно привлечь и замотивировать его работой в школе, потому как применение знаний языка в других сферах жизни является более эффективным и высокооплачиваемым, а переквалификация и переаттестация уже имеющихся педагогов требует значительных финансовых и временных затрат. При этом сложно представить, что качество преподавания педагога, который обучался на преподавателя испанского в ВУЗе, и педагога, прошедшего переквалификацию с другого предмета будет одинаково высоким.

Но даже если образовательное учреждение закрепило в своем учебном плане испанский язык как второй иностранный, трудоустроило соответствующего педагога, то в будущем есть риск отсутствия преподавателя по каким-либо причинам. Если это краткосрочно, то замена ему будет организована из внутришкольного кадрового состава, так как должен соблюдаться принцип непрерывности образовательного процесса. Но если этот единственный педагог оставляет место работы на более длительное время либо насовсем, то учебная организация вновь столкнется с первоначальными вышеописанными проблемами.

Подготовку преподавателей испанского языка осуществляют немногие вузы РФ, но в их числе присутствует Уральский

государственный педагогический университет г. Екатеринбурга, который имеет двухгодичную программу подготовки высококвалифицированных педагогов. Соответственно в течение ближайших лет в этом регионе школы будут иметь в своем кадровом составе учителей испанского языка.

Кроме того, существует дефицит учебно-методических пособий для изучения испанского как второго иностранного языка. По испанскому языку представлен только один опубликованный учебно-методический комплекс, согласно Федеральному перечню [приказ Минобрнауки России от 31.03.2014 г. № 253 «Об утверждении федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» (с изменениями, приказ Минобрнауки России от 26.01.2016 № 38)] . На кафедре иностранных языков УРГПУ г. Екатеринбурга в настоящее время ведется разработка адаптированного учебно-методического комплекса по изучению испанского языка как второго иностранного языка.

С введением в учебный план обязательного изучения второго иностранного языка, средние образовательные учреждения столкнулись с рядом проблем организационного, кадрового и материально-технического характера. Документально список возможно изучаемых иностранных языков утвержден и расширен, но практика выполнения требований законодательства может пойти по пути наименьшего сопротивления и фактически выбор языков будет сводиться не к утвержденному списку, а к тем языкам, преподавание которых просто возможно было бы организовать.

Исторический опыт показывает, что реформы и инновации в системе образования всегда вызывали противоречия и критику. Но всеобщий прогресс диктует нам необходимость модернизации многих сфер жизни, в том числе и учебного процесса. Объективно оценивая ситуацию, нужно сказать, что скорейшее разрешение возникших трудностей и препятствий зависит от психологического принятия нововведения как свершившегося факта и желание адаптироваться у всех участвующих сторон. Российскому

школьникам в рамках всеобщего бесплатного среднего образования впервые предоставляется возможность познакомиться с культурой и традициями испаноговорящих стран. Скептическое отношение и противодействие затормозят наше общее развитие.

Учебно-воспитательный процесс должен формироваться непрерывно в соответствии с требованиями времени и иметь полноценное содержание методов, принципов и технологий, обеспечивающих успешное и гармоничное формирование личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Воронина Т.П. Перспективы образования в информационном обществе // Философия образования. – М.: Новое тысячелетие, 1996. – С.

Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 г. № 1015 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

УДК 81'272

Фесенко О.П.

Омск, Россия

**ЯЗЫКОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ
КУРСАНТОВ ВОЕННОГО
ВУЗА: АНАЛИЗ
ОСОБЕННОСТЕЙ И ПУТИ
ПОВЫШЕНИЯ**

Аннотация. Статья посвящена особенностям языковой грамотности курсантов военного вуза, анализу в их речи ошибок, связанных с нарушением произносительной, лексической, грамматической, пунктуационной и орфографической норм.

Ключевые слова: языковая грамотность молодежи, языковая компетенция, лексическая норма, нормы письменной речи, произносительные нормы.

Сведения об авторе: Фесенко Ольга Петровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка.

Место работы: Омский автобронетанковый инженерный институт.

Контактная информация: 644024, г. Омск, ул. Лермонтова, д. 4, кв. 12.

Код ВАК 10.02.01

Fesenko O.P.

Omsk, Russia

**LANGUAGE COMPETENCE
OF THE CADETS OF A
MILITARY ACADEMY: AN
ANALYSIS OF THE FEATURES
AND WAYS TO IMPROVE**

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of language literacy of cadets of military high school, the analysis of speech errors associated with the violation of pronunciation, lexical, grammatical, punctuation and spelling norms.

Keywords: the language of youth literacy, linguistic competence, lexical norm, the norms of written language, pronunciation rules.

About the Author: Fesenko Olga Petrovna, Doctor of Philology, Associate Professor of the Chair of Russian Languages.

Place of employment: Omsk Tank-automotive Engineering Institute.

Современная образовательная парадигма реализуется в рамках компетентностного подхода. Преподавание и изучение лингвистических дисциплин в неязыковом вузе должно соответствовать требованиям данного подхода в полном объеме. Компетентностный подход предполагает формирование у обучающихся ряда компетенций – умений и навыков, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность выпускника вуза. К числу таких компетенций следует отнести (если мы говорим о дисциплине «Русский язык и культура речи») языковую, речевую (лингвистическую) и коммуникативную. Языковая компетенция предполагает

способность носителя языка использовать единицы языка при построении текстов в устной и письменной форме. Речевая обеспечивает возможность использовать эти единицы с учетом конкретной жанровой формы. Коммуникативная – выбирать ту или иную жанровую и стилистическую форму для реализации коммуникативно значимых задач.

Языковая компетенция, являясь базовой для формирования речевой и коммуникативной, а также для информационной, читательской и некоторых других компетенций, включает в себя умение владеть нормами русского литературного языка в области акцентологии, орфоэпии, лексики, грамматики, орфографии и пунктуации. В соответствие с этими умениями можно говорить об акцентологических, орфоэпических, лексических, фразеологических, грамматических, стилистических, орфографических и пунктуационных ошибках.

В контексте общего падения языковой грамотности современной молодежи, курсанты, как и большинство студентов вузов России, допускают ошибки и в устной, и в письменной речи. Наличие ошибок в достаточно большом количестве обусловлено несколькими причинами: 1) общим уровнем снижения культуры населения нашей страны, что приводит к потере интереса к чтению образцовых художественных текстов; 2) использованием ЕГЭ как формы итогового контроля по окончании школы, что ориентирует обучающихся не на создание собственного текстового авторского продукта с учетом ситуации, а на работу по языковым моделям или вообще на решение тестов; 3) сокращение аудиторных учебных часов на изучение русского языка в школе (основная часть нагрузки теперь ложится на плечи ученика в форме самостоятельного освоения учебного предмета); 4) сокращением живой коммуникации, ее заменой на общение в интернете; 5) дегуманизацией технического образования, обусловленной внедрением компетентностного подхода и т.д.

Курсанты нарушают все виды языковых правил. Наиболее часто эти нарушения проявляются при создании письменных текстов и затрагивают орфографические и пунктуационные

нормы. Ошибки в ударении, произнесении слова, в нарушении лексических и грамматических норм менее частотны.

В доказательство приведем результаты исследования, проведенного нами в прошлом учебном году на базе Омского автобронетанкового инженерного института.

Материал исследования – около 2000 словоупотреблений, извлеченных из диктофонных записей общей продолжительностью звучания 240 часов. Записи были сделаны на учебных занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» (1 курс). А также тексты письменных творческих работ и результаты Тотального диктанта, проводимых среди курсантов 1 курса. В исследовании приняло участие 126 обучающихся. Выбор курсантов первого года обучения определен тем, что старшекурсник, от исследования языковой грамотности которого мы отказались изначально, – это состоявшийся военный служащий, у которого закончился срок срочной службы и оформлена служба по контракту. А значит, его языковая личность как специалиста в своей профессиональной сфере уже сформирована и плохо поддается корректировке, в отличие от первокурсников, которые еще осваивают языковые нормы.

В общей сложности нами зафиксировано 37 отклонений от произносительной нормы русского литературного языка. Большинство обнаруженных отклонений – единичны, т.е. их нельзя считать типичными для речи курсантов в целом. Однако имеются примеры трехкратного (*[с'о] равно* вместо *[фс'о]* равно (все равно)) и четырехкратного (*[када]* вместо *[кагда]* (*когда*)) повтора ошибок в речи разных курсантов.

Анализ лексических особенностей речевого портрета показал, что в лексиконе курсантов, помимо разговорной и книжной лексики (к ней мы относим термины и общенаучную лексику, лексику официально-делового стиля, общекнижную лексику), встречаются элементы просторечной и жаргонной лексики. Кроме того, достаточно частотны ошибки, связанные с нарушением логики высказывания: *«Двадцать пять человек погибло. Из них около восемнадцати человек и один старший сержант остались в живых»*; *«Залог умного человека в том, что из каждой трудной ситуации есть минимум три выхода»*; *«Со стороны боевиков находилось двести пятьдесят человек, в*

том числе два миномёта и четыре безоткатных орудия»; «Военнослужащие должны являться этикетом для людей, которые по ту сторону забора»; «Во время петровских реформ офицеры очень хорошо умели общаться с девушками: им было, что им рассказать, им было, что показать!».

В нашем материале встретились немногочисленные морфологические ошибки.

Наибольшую сложность для курсантов представляет соблюдение норм орфографии и пунктуации.

Для определения грамотности курсантов мы провели диктант, используя в качестве контрольного текста материал, предложенный для «Тотального диктанта» в 2017 году. Это текст «Санкт-Петербург. Город на Неве» (275 слов). Текст не сложен, не имеет авторских пунктуационных знаков. В нем 194 орфограммы и 48 пунктограмм на самые разные правила русского языка (от правописания словарных слов и безударных гласных в корне до -Н- и -НН-; от оформления однородного ряда до прямой речи и знаков в сложном предложении).

В среднем курсанты по итогам диктанта сделали 130 ошибок в одной работе (6 – орфографических и 7 – пунктуационных). Только один диктант написан без ошибок. Остальные тексты содержат от 2 до 47 ошибок. Среди наиболее частотных нарушений орфографической нормы следующие: 1) Кронштадт (слово написано со строчной буквы – 1, КрАнштадт – 8, пропустили Н – 1, пропустили Ш – 2, пропустили Д – 29, пропустили Т – 8); 2) в отличие (слитно – 1, на конце И – 5 человек); 3) Петербург (ПИтербург – 7, со строчной буквы – 2, на конце слова К – 1); так же (10 человек написали слово слитно вместо раздельного написания); 4) полиэтиленовый (пропуск буквы Э – 1, полЕтиленовый – 4, полиэТеленовый – 4) и т.д.

Если говорить о нарушениях нормы пунктуационной, то чаще всего курсанты ошибались при оформлении прямой речи, допускали пропуск тире между подлежащим и сказуемым, не ставили запятую при сравнительном обороте, обособляли в препозиции определение, выраженное причастным оборотом.

Сегодня необходима четко спланированная работа, направленная на поддержание достаточного уровня языковой грамотности обучающихся.

Для определения основных направлений деятельности в этом отношении мы провели небольшое анкетирование курсантов первого года обучения и попросили их ответить на два вопроса:

1. Испытываете ли вы трудности при соблюдении орфографических и пунктуационных норм?

2. Если «да», то какие варианты решения данной проблемы вы можете предложить.

Из общего числа опрошенных 56% отметили, что испытывают затруднения при соблюдении требований орфографической и пунктуационной грамотности. Интересно, что в сопоставлении с результатами тотального диктанта этот показатель оказывается не вполне соответствующим реальности, поскольку только один курсант написал диктант без ошибок. Это значит, что из тех 44 % опрошенных, которые уверены, что проблем с орфографией и пунктуацией у них нет, практически все ошибаются в оценке своих знаний о языковых нормах. Полученные итоги объясняют причину того, почему курсанты не настроены на исправление сложившейся ситуации: они просто не понимают, что безграмотны.

При этом участники опроса полагают, что для того, чтобы делать меньше ошибок в текстах, необходимо больше читать (64 %) и самостоятельно учить то, что не освоено в школе (36%). Это, безусловно, является положительным фактором, поскольку в арсенале педагогов не так много способов и приемов организации деятельности, направленной на повышения уровня языкового грамотности, особенно если мы говорим о дефиците учебных часов на освоение дисциплины. Что можно предложить курсантам для совершенствования их уровня языковой грамотности:

1. Создание благоприятной среды, в рамках которой формирование языковой грамотности станет необходимым условием осуществления продуктивного общения в учебной и профессиональной сферах. Это значит, что и офицеры, и педагоги вуза должны соблюдать нормы русского языка, чтобы быть примером для подражания в этом отношении.

2. Чтение. Чтение – залог формирования интуитивной грамотности. Как полагают исследователи, «грамотность является результатом функционального чтения», когда чтение

из процесса переходит в результат» [Антуфьева 2017: 21]. Это значит, что курсанты должны читать. И читать не только специальную литературу по военным и техническим дисциплинам, но и художественные произведения, язык которых расширяет словарный запас для продуктивного взаимодействия в социуме.

3. Занятия по дисциплине «Русский язык и культура речи». В рамках данного курса необходимо уделять особое внимание освоению языковых норм.

4. Организация дополнительных занятий во время самостоятельной подготовки после учебного дня. Возможно, следует подумать о создании кружка «Мы за грамотность!» или какой-то другой формы работы, в рамках которой курсанты смогут устранить пробелы в знаниях.

5. Создание ситуации успеха на занятиях. Процесс усвоения языкового (шире – вообще любого учебного) материала идет успешнее, если сопровождается положительными эмоциями и ситуацией успеха. Это важно особенно в военном вузе в рамках жесткой дисциплины и регламентации учебного процесса и коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Антуфьева Е.В. Теория интуитивной грамотности как методологическая база обучения русскому языку в школе // Научно-педагогическое обозрение «Pedagogical Review». – 2017. – № 1(15). – С. 18-26.

УДК 81'2

*Чжан Вэй**Цзян Цюнь*

Далянь, Китай

**РАЗЛИЧИЯ В МЕНТАЛИТЕТЕ
КИТАЙЦЕВ И РОССИЯН**

Аннотация. Россия и Китай – две разные страны. У них много различий в менталитете. Во-первых, россияне предпочитают экстремизм, а китайцы – золотую середину. Во-вторых, россияне – фаталист, а китайцы – хозяин своей судьбы. В-третьих, Россия – нация воинственности, а Китайцы стремятся избежать войны.

Ключевые слова: менталитет; различия; Россия; Китай.

Сведения об авторе: Чжан Вэй, Магистрант (по обмену) кафедры иностранного языка гуманитарного института Уральского Федерального университета, Даляньского политехнического университета.

Цзян Цюнь, профессор филологических наук.

Место работы: Уральский Федеральный Университет, Даляньский политехнический университет.

Контактная информация: 620000, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19.
e-mail: 1556059253@qq.com

Код ВАК 10.02.01

*Zhang Wei**Jiang Qun*

Dalian, China

**DIFFERENCES IN THE
MENTALITY OF THE
CHINESE AND RUSSIAN**

Abstract. Russia and China are two different countries. There are many differences in mentality of the two Nations. First, the Russian are extremists, but the Chinese prefer the Golden mean. Secondly, the Russian are fatalists, but the Chinese think that they are the master of their own destiny. Third, Russia is a nation of belligerence, but the Chinese often avoid war.

Keywords: mentality; differences; Russia; China.

About the Author: Zhang Wei, Master Student (in exchange) of the Foreign Language Department of the Humanitarian Institute of the Ural Federal University, Master Student of Dalian University of Technology.

Jiang Qun, professor of philological sciences.

Place of employment: Ural Federal University, Dalian University of Technology.

Менталитет – совокупность умственных, эмоциональных, культурных особенностей, ценностных ориентаций и установок, присущих социальной или этнической группе, нации, народу, народности [Васильева 2002:37]. Также определяется как наиболее устойчивый тип личности, наиболее часто встречающийся в данной нации, отражение в психике

представителей нации своеобразных исторических условий её существования и др [Ольшанский 2001:4].

Каждая нация имеет свою специфическую культуру, систему знаков, символов, обычаев и др. Поэтому в обыденном сознании заметны физические и духовные черты, которые отличают одну нацию от другой.

Россия – одна из ведущих держав мира, которая расположена в Восточной Европе и Северной Азии. А Китай является одной из самых удивительных и загадочных стран мира. У двух стран есть много различий. Данная работа посвящена различиям в менталитете русской и китайской наций.

Россия: экстремизм. Китай: золотая середина

У россиян, как и у другой нации, есть доминирующие черты национального характера. Прежде всего экстремизм. Они часто колеблются между добром и злом, зачастую неожиданно и быстро идут от одного конца до другого конца. Экстремальный характер русского народа в основном находит выражение в том, что русские бывают и добрыми, и жестокими; и вежливыми и варварскими; они и любят свободу и любят самодержавие; проявляют не только приверженность к религии, но и неуважение к Богу; они и бескорыстны, и стяжатели; считают себя ничтожными и поддерживают шовинизм [Трофимов 2004: 27].

Многие цари и лидеры Советского Союза обрадали этим экстремальным характером. Они готовы рисковать самыми ценными вещами в осуществлении своих намерений и идей для того, чтобы двигаться вперед, при этом не желая оставить в прошлом все старое.

Русский философ, публицист Н. А. Бердяев сказал: «Следует помнить, что натуральный характер русского народа очень экстремальный». *Или все, или ничего* – эта пословица хорошо иллюстрирует этот характер.

Жизнь китайцев, как это известно, объясняется большим влиянием учений Конфуция и Лао-цзы. Они были яркими проповедниками принципа «золотая середина» [Спешнев 2011:31]. В соответствии с этим человек всегда должен выбирать средний путь и избегать отчаянных крайностей в поведении.

Китайцы отличаются спокойным темпераментом, сдержанностью в привычках и стремятся достичь гармонии и

умеренности во всех своих начинаниях [Тань Аошуан 2004:36].

Этот принцип применим не только к человеческому поведению, но и к природе в целом. Согласно философии даосов, только инь или только ян отвечают природе, иных абсолютных крайностей не может быть. В противном случае не было бы равновесия в мире, а царил бы лишь хаос.

Россия: фаталист. Китай: хозяин своей судьбы

Некоторые исследователи связывают данную особенность связывает с климатом. Русский климат слишком часто обманывал ожидания крестьян, чтобы сохранить душевное равновесие, они выработали в себе привычку не делать ничего. Они фаталисты и привыкают ждать.

Кроме того, в России осень рано приходит, за которой следует долгая зима, зима настолько долга для расслабления, отдыха, поэтому они становятся ленивыми. Даже старательный писатель Чехов ощущает лень. В конце 80-х годов XIX века он создает рассказ «Мой “он”» где выражает свою собственную душевную лень в то время.

У китайцев совершенно противоположный характер. Последние 200 лет в Китае преобладает мелкое крестьянское хозяйство, ориентированное на себя. Поэтому только те, кто усердно трудится, могут жить хорошо. Китаец считают, что только он являются хозяином своей судьбы.

Россия: воинственность. Китай: стремление избежать войны

Есть одна из основных черт русского характера, которая задает окраску всем другим. Эта черта – воинственность. Русский народ – изначально и исторически воинственный. Отсюда берет начало бунтарский дух, мстительность, жажда борьбы до победы. Самые знаменитые и лучшие воины принадлежали русскому народу.

Воинской доблестью пропитана вся история русского народа. Вне зависимости от профессии все мужчины и многие женщины, владели воинским искусством. И все главные русские боги были воинами, помимо своих прямых обязанностей [Тихвинский 2008:13].

Китайцы – достаточно миролюбивый народ в сравнении с другими народами. Все их войны велись с вторгшимися

захватчиками. Ученые всегда пользовались большим почетом и славой. Китаец обладает фантастическим терпением – он способен улыбаться абсолютно в любой ситуации. Самые большие добродетели китайца – мягкость и податливость [Ли Лэйжун 2015:26].

Китайцы – очень прагматичный народ, они понимают, что воевать не выгодно. Они часто пользуются выражением Конфуция о том, что «настоящая победа – та, которая достигнута до сражения».

Как в природе нет двух одиноковых листьев, в мире нет двух одиноковых стран. У каждой страны есть своя культура, и у каждой нации – свой менталитет. Россия и Китай – две разных страны, две мировых державы, внесшие важный вклад в развитие мировой цивилизации. Несмотря на этнокультурные различия сегодня, в XXI веке Россия и Китай являются стратегическими партнерами, во многом решающие сходные задачи развития и оказавшиеся в условиях глобализации перед вызовами [Ши Тезян 2015: 129].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Васильевна К.К. Менталитет: онтоэтнологическое измерение (на примере бурятского этноса). – М.: Изд-во «Рус. мир», 2002. – 125 с.
- Ольшанский Д.В. Основы политической психологии. – Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 2001. – 214 с.
- Трофимов. В.К. Менталитет русской нации. – М.: Изд-во «ИжГСХА», 2004. – 271 с.
- Спешнев Н.А. Китайцы: особенности национальной психологии. – СПб: Изд-во «Каро», 2011. – 331 с.
- Тань Аошуан. Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность. – М.: Изд-во «Языки славянской культуры», 2004. – 231 с.
- Тихвинский С.Л. Восприятие в Китае образа России. – М.: Изд-во «Наука», 2008. – 246 с.
- 李磊荣. Культура Китая. – 上海: 上海外语教育出版社, 2015. – 261 с.
- 史铁强. 大学俄语. – 北京: 外语教学与研究出版社, 2015. – 278 с.

УДК 81'246.2

Чиршева Г.Н.

Череповец, Россия

**ГРАММАТИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКИХ
КОДОВЫХ
ПЕРЕКЛЮЧЕНИЙ¹**

Аннотация. Статья посвящена проблемам описания грамматических характеристик смешанных высказываний детей, одновременно усваивающих русский и английский языки.

Ключевые слова: детский билингвизм, переключения кодов, грамматика, русский, английский.

Сведения об авторе: Чиршева Галина Николаевна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой германской филологии и межкультурной коммуникации.

Место работы: Череповецкий государственный университет.

Контактная информация: 162600, г. Череповец, Советский просп., 8, к. 601.

e-mail: chirsheva@mail.ru

Код ВАК 10.02.19

Chirsheva G.N.

Cherepovets, Russia

**GRAMMATICAL ASPECTS OF
CHILD CODE SWITCHES**

Abstract. The article deals with problems of describing grammatical framing of mixed utterances produced by bilingual children who simultaneously acquire Russian and English.

Keywords: child bilingualism, code switches, grammar, Russian, English.

About the Author: Chirsheva Galina Nikolayevna, Doctor of Philology, Professor and the Head, the Chair of Germanic Philology and Intercultural Communication.

Place of employment: Cherepovets State University.

Кодовые переключения встречаются в речи билингвов любого возраста и требуют умения совмещать в одном высказывании грамматики двух контактирующих языков.

В речи взрослых кодовые переключения к настоящему времени изучены в различных языковых комбинациях. Детские переключения кодов исследовались реже, и, главным образом, у дошкольников и младших школьников. У детей более раннего возраста (до трех лет) это явление начали анализировать лишь в начале 90-х годов прошлого века [Lanza 1992; 1997; Gergely 1997; Meisel 1994]. С начала 21 века исследования детских кодовых переключений заметно активизировались [Lanvers

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 18-012-00260

2001; Albrecht 2004], проводятся они и на материале русско-английских смешанных высказываний с самых ранних этапов развития билингвизма [Чиршева 2016; Чиршева, Коровушкин 2016; 2017; Чиршева, Коровушкин, Мушникова 2018].

Описывая грамматические аспекты детской билингвальной речи, Ю. Майзель предложил гипотезу грамматической недостаточности (the Grammatical Deficiency Hypothesis), согласно которой по мере усвоения каждого языка дети учатся и правилам кодовых переключений [Meisel 1994].

Э. Ланца показала, что кодовые переключения в речи двуязычного ребенка подчиняются тем же правилам и ограничениям, что и у взрослых. Сопоставив анализируемые факты переключений с примерами из работ других билингвологов, Э. Ланца сделала вывод, что частое использование детьми содержательных морфем из гостевого языка не свидетельствуют о нарушении грамматических правил матричного языка и ограничений, которые накладываются на кодовые переключения [Lanza 1997: 138-140].

Объясняя переключения кодов на раннем этапе, Э. Ланца вслед за Й. Петерсен опирается на гипотезу языковой доминантности (the Dominant Language Hypothesis), согласно которой системные морфемы доминантного языка могут сосуществовать с содержательными морфемами как доминантного, так и недоминантного языка, а системные морфемы недоминантного языка могут комбинироваться с содержательными морфемами только недоминантного языка [Petersen 1988: 486].

Цель данной работы – установить специфику грамматического оформления предложений в речи детей, одновременно усваивающих русский и английский языки в условиях русской моноэтнической семьи по принципу «один родитель – один язык».

Материал исследования – смешанные русско-английские высказывания детей в возрасте от двух до пяти лет – извлекался из дневниковых записей родителей и других родственников детей, а также из видеозаписей, которые регулярно осуществлялись в домашних условиях.

С детьми, речь которых исследуется в данной работе, на русском и английском языках их русскоязычные родители говорят с рождения, поэтому, постоянно слыша речь на двух языках, они находятся в билингвальной среде, что часто провоцирует их переключения, особенно если они хотят быстро сообщить что-то сразу и папе, и маме.

Структурный анализ смешанных высказываний проводился на основе методики, разработанной американским лингвистом К. Майерс-Скоттон для речи взрослых билингвов [Myers-Scotton 1993; 2002; 2006]. Как показали исследования детской билингвальной речи, эта модель вполне применима для ранних переключений кодов [Deuchar 1999; Badr, Minnis 2000; Schmitt 2008; Shin & Milroy 2000; Pert & Letts 2006; Zabrodskaya 2009].

Новизна и особенности ее применения к нашему материалу заключаются в ряде аспектов:

1. типы переключений не ограничиваются рамками только одного высказывания и рассматриваются на уровне диалогического общения детей с взрослыми;
2. билингвальная речь изучается в процессе постепенного усвоения двух языков, когда уровень компетенции в них находится в динамическом неравновесии;
3. в грамматику кодовых переключений определенные коррективы вносят типологические характеристики контактирующих языков (русского как синтетического и английского как аналитического).

На самых ранних этапах развития билингвизма (до трех лет) в большинстве случаев сложно установить, какой из двух языков играет роль матричного. Чаще всего им является доминантный язык. Это означает, что он определяет морфосинтаксическую рамку смешанного высказывания, и его правилам ребенок следует более последовательно.

Результаты нашего исследования показывают, что матричным (принимающим) языком, создающим морфосинтаксическую рамку на основе принципов порядка морфем и принципа системных морфем, в большинстве детских высказываний является русский язык. Он совпадает с родным и доминантным языком детей и языком окружающего их социума, что в значительной степени объясняет более успешное усвоение

его грамматики. Грамматика гостевого языка (в данном случае – английского) в смешанных высказываниях представлена в редких островных переключениях системными морфемами: артиклями (*Это a car*), показателями множественного числа (*Дай keys*) и притяжательного падежа (*Там daddy's car*).

Принципы и правила модели (рамки матричного языка) начинают действовать неодновременно: принцип порядка морфем обнаруживается в детских высказываниях раньше, чем принцип системных морфем. В нашем материале это отчасти объясняется тем, что порядок морфем в русском и английском языках отличается незначительно, особенно в повествовательных предложениях. А системные (грамматически релевантные) морфемы в двух языках усваиваются неодновременно: ребенок быстрее делает правильные грамматические выводы для того языка, речь на котором слышит чаще, т.е. в нашем случае – для русского.

Переключение кодов с соблюдением правил обеих грамматик становится возможным только после сознательной дифференциации языков ребенком (от 2 до 5 лет), но при условии, что все основные правила и модели им усвоены и активно применяются. Совершенствование грамматики переключений кодов происходит параллельно с усвоением правил каждой из двух грамматик. Особенно важна эта предпосылка для адекватных внутрифразовых переключений.

Таким образом, грамматические характеристики кодовых переключений представляют собой динамичное явление: первоначально несовершенные, умения ребенка развиваются по мере приобретения компетенции в каждом языке и активизации общения на них, но ослабевают при уменьшении общения на одном из языков.

Снижение уровня билингвальности влечет за собой ухудшение способности эффективно участвовать сначала в монолингвальной (на недоминантном языке), а затем и в билингвальной коммуникации. Последняя, однако, может сохраняться достаточно долго на уровне реплицирования (повторения части инициирующей реплики на том языке, на котором она была произнесена), что проявляется также и в частичном переводе инициирующей реплики на доминантный язык.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Чиршева Г.Н. Особенности анализа ранних детских кодовых переключений // Проблемы онтолингвистики – 2016: Материалы ежегодной международной научной конференции. 23–26 марта 2016, Санкт-Петербург. – Иваново: ЛИСТОС, 2016. – 532 с.
- Чиршева Г.Н., Коровушкин П.В. Ранние кодовые смешения в речи ребенка-билингва // Лики двуязычия. – СПб.: Златоуст, 2016. – С. 62-81.
- Чиршева Г.Н., Коровушкин П.В. Смешанные высказывания билингвальных детей в русскоязычной семье // Вестник Томского государственного университета. – 2017. – № 48. – С. 84-97.
- Чиршева Г.Н., Коровушкин П.В., Мушникова Н.С. Этапы билингвального развития ребенка и структура переключений кодов // Проблемы онтолингвистики – 2018: Материалы ежегодной международной научной конференции. РГПУ им. А.И. Герцена, 20-23 марта 2018 г. – Иваново, 2018. – С. 72-76.
- Albrecht E. “I can speak German – und Deutsch”: The Development and use of code-switching among simultaneous and successive English-German bilingual children / Ph.D. dissertation. – Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität, 2004. – 251 p.
- Badr Y., Minnis D.D. Morphological and syntactic code-switching in the speech of an Arabic-English bilingual child // *Multilingua*. – 2000. – V. 19, № 4. – P. 383-403.
- Deuchar M. Are function words non-language-specific in early bilingual two-word utterances? // *Bilingualism: Language and Cognition*. – 1999. – V. 2, № 1. – P. 23-34.
- Gergely Z. Code-mixing in the speech of a 2;8 year-old Hungarian-English bilingual child // *Applied Linguistic Studies in Central Europe*. – 1997. – V. 1. – Pp. 149-154.
- Lanvers U. Language alternation in infant bilinguals: A developmental approach to codeswitching // *International Journal of Bilingualism*. – 2001. – V. 5, № 4. – P. 437-464.
- Lanza E. Can bilingual two-year-olds code-switch? // *Journal of Child Language*. – 1992. – V.19. – P. 633-658.
- Lanza E. Language contact in bilingual two-year-olds and code-switching: Language encounters of a different kind? // *International Journal of Bilingualism*. – 1997. – V. 1, № 2. – P. 135-162.

- Meisel J.M. Code-switching in bilingual children: The acquisition of grammatical constraints // *Studies in Second Language Acquisition*. – 1994. – V. 16, № 4. – P.413-439.
- Myers-Scotton C. *Duelling languages: Grammatical structure in code-switching*. – Oxford: Clarendon Press, 1993. – 285 p.
- Myers-Scotton C. *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 342 p.
- Myers-Scotton C. *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. – 457 p.
- Petersen J. Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar // *Linguistics: An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences*. – 1988. – V. 26, № 3. – P.479-493.
- Pert S., Letts C. Codeswitching in Mirpuri speaking Pakistani heritage preschool children: Bilingual language acquisition // *International Journal of Bilingualism*. – 2006. – V. 10, № 3. – P. 349-374.
- Schmitt E. Early bilinguals – incomplete acquirers or language forgetters? // «*Studia Humaniora et Paedagogica Collegii Narovenssis*». – Narva, 2008. – P. 311-330.
- Shin S., Milroy L. Conversational codeswitching among Korean-English bilingual children // *International Journal of Bilingualism*. – 2000. – Vol. 4, № 3. – P. 351–383.
- Zabrodszkaya A. Evaluating the Matrix Language Frame model on the basis of a Russian-Estonian codeswitching corpus // *International Journal of Bilingualism*. – 2009. – Vol. 13, № 3. – P. 357-377.

УДК 37.02

Код ВАК

*Шемякина Е.А.**Shemyakina E.A.*

Екатеринбург, Россия

Ekaterinburg, Russia

**СИСТЕМНО-
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД
КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ БАЗА
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ
МОДЕРНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ**

**SYSTEM-ACTIVITY
APPROACH AS A
THEORETICAL BASE OF
TEACHING A FOREIGN
LANGUAGE IN THE
CONDITIONS OF EDUCATION
MODERNIZATION**

Аннотация. В статье рассматривается системно-деятельностный подход в качестве теоретической базы построения системы обучения иностранному языку в условиях модернизации образования. Важным достоинством данного метода является рост заинтересованности и повышение мотивации студентов, что способствует значительному росту эффективности изучения иностранного языка и расширению возможностей студентов для их дальнейшей учебы на английском языке.

Abstract. The article discusses the system-activity approach as a theoretical basis for building a system of teaching a foreign language in the context of the modernization of education. An important advantage of this method is the growing interest and motivation of students, which contributes to a significant increase in the effectiveness of learning a foreign language and expanding the opportunities of students for their further study in English.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, мотивирующий фактор, методические принципы, речевая деятельность, языковые навыки.

Keywords: system-activity approach, motivating factor, methodological principles, speech activity, language skills.

Сведения об авторе: Шемякина Елена Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

About the Author: Shemyakina Elena Alexandrovna, Senior Lecturer of the Chair of Foreign Languages.

Место работы: Уральский государственный экономический университет.

Place of employment: Ural State University of Economics.

Контактная информация: 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62, к. 519.

e-mail: alerna@bk.ru

В современном мире постоянно происходит расширение сотрудничества между разными странами в экономической, политической и культурной сферах, устанавливаются более тесные связи на бытовом уровне, в связи с этим, становится ясно, что изучение иностранного языка имеет огромное значение. Большую роль в этом, безусловно, играет сначала обучение английскому языку в школе, а затем и в вузе. Учителя английского языка постоянно ищут новые технологии обучения, способствующие более эффективному освоению предмета. Примером таких технологий является коммуникативный системно-деятельностный подход.

Саму деятельность можно определить как форму активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром, отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности как необходимости в чем-либо [Артемьева О, А., Моисеева М.Н.:78].

Что же касается системно-деятельностного подхода, то в образовании он ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения. Обучение иностранному языку на основе деятельностного подхода означает, что методы и приемы обучения должны стимулировать активность студента (личностную, интеллектуальную, речевую, познавательную деятельность) [Артемьева О, А., Моисеева М.Н.: 56].

Также системно-деятельностный подход в обучении иностранным языкам предполагает преподавание как деятельность в различных видах – речевая деятельность, аудирование, чтение, письмо. Речевая деятельность мотивируется коммуникативно-познавательной потребностью студентов. Учащиеся стремятся высказать свою мысль, понять сообщение на иностранном языке. Язык является основой хранения и передачи культуры разных народов. Главной функцией речевой деятельности является коммуникация. Человек говорит, чтобы воздействовать на поведение, мысли и чувства других людей через речевую деятельность. Значит, научить коммуникации можно только за счёт вовлечения учащихся в различного рода деятельность, путём моделирования реальных ситуаций общения на основе систематизации языкового материала, что и даёт нам системно-деятельностный подход [Терехова Н.Ю.: 138]. При

использовании системно-деятельностного подхода при обучении иностранному языку, повышается уровень мотивации обучающихся, их инициативность. Совместная деятельность при решении языковых задач, объединяет обучающихся для совместного группового сотрудничества, речевого и предметного взаимодействия, направленного на решение предлагаемой преподавателем речевой задачи.

Целями системно-деятельностного обучения иностранному языку являются:

- 1) развитие мышления средствами иностранного языка;
- 2) повышение мотивации к изучению предмета;
- 3) личностный рост каждого участника образовательной деятельности;
- 4) активное взаимодействие друг с другом, т. е. субъект – субъектные отношения обучающихся и преподавателя.

Мотивирующим фактором для учащихся, при обучении с использованием системно-деятельностных методов обучения, является проблемная ситуация [Шемякина Е.А.: 78]. Речевая задача требует от субъектов совместного анализа ситуации, поиска способов решения проблемы и совместного принятия решений. Эффективность использования проблемной ситуации предопределяется смысловой содержательностью и предметной значимостью для обучающихся предложенного преподавателем материала. Речемыслительную деятельность обучающихся стимулируют, например, такие ситуации «Собеседование при приеме на работу» и др.

Проблемная ситуация является основой системно-деятельностного обучения и познавательной деятельности. В процессе выполнения речевой задачи, деятельность обучающихся как субъектов образовательного процесса направлена на самостоятельное добывание знаний. Проблемная ситуация мотивирует обучающихся, стимулирует их активность, что является важнейшим компонентом конструирования новых знаний.

Активное обучение на иностранном языке [Гончарова Н.А.: 148], базируется на следующих методических принципах:

- 1) системно-деятельностный подход к обучению иностранному языку, который находит свое выражение в

комплексной реализации коммуникативных, воспитательных, образовательных и развивающих целей обучения на основе:

а) выделения коммуникативных сфер деятельности обучаемого в реальной жизни и моделирования речевых ситуаций;

б) в тщательном отборе на этой основе языкового и речевого материала;

в) в поэтапном обеспечении нарастающей коммуникативности с ориентацией на воспроизведение основных черт реальной коммуникации;

г) в комплексном развитии всех видов речевой деятельности в их тесной взаимосвязи и приоритетной роли коммуникативной деятельности;

2) оптимальное сочетание различных видов работы на основе использования игровых методов обучения иностранным языкам;

3) конструирование творческих видов работ по принципу от простого к сложному; от драматизации, импровизации к разыгрыванию микроэпюдов, макроэпюдов.

Деятельность обучающихся как субъектов, направлена на самостоятельное добывание знаний в процессе познавательной деятельности, а деятельность преподавателя как субъекта, направлена на обучение учащихся видам и формам коммуникативной направленности [Зубрилина И. В.].

Организация обучения иностранному языку на основе системно-деятельностного подхода предполагает постановку коммуникативных, воспитательных, образовательных, развивающих целей обучения; отбор языкового материала и проектирование речевых ситуаций, стимулирующих речевую деятельность; использование методов, приемов, способствующих развитию активности обучающихся, их самостоятельности в процессе общения, в результативности деятельности (оценка и самооценка деятельности).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Артемьева О.А., Мокеева М.Н., Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности // Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та. – 2007. – С. 56–78.

Терехова Н.Ю. Актуальные вопросы преподавания английского языка в неязыковом вузе. // Иностранные языки и литература в международном образовательном пространстве. Материалы VI Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 136-140.

Шемякина Е.А. Системно-деятельностный подход в обучении иностранному языку. // Ученые записки Ульяновского государственного университета. «Актуальные проблемы теории языка и лингводидактики». Сер. Лингвистика. – 2018. – С. 77-79.

Гончарова Н.А. Британское образование. // Ученые записки Ульяновского государственного университета. «Актуальные проблемы теории языка и лингводидактики». Сер. Лингвистика. – 2018. – С. 147-148.

Зубрилина И. В. Коммуникативно-деятельностный подход в обучении иностранному языку. URL: <http://inesszubrilina.ucoz.ru/> (дата обращения: 17.01.2019).

УДК 372.881.11.1 :371.321

Щербакова И.В.

Новоуральск, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ
КОМПЕТЕНЦИИ
ОТВЕТСТВЕННОГО ВЫБОРА
ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Аннотация. В статье рассматривается понятие компетенции ответственного выбора обучающихся и как ее формировать.

Ключевые слова: проблемное обучение, современные технологии, ФГОС, компетенции, выбор.

Сведения об авторе: Щербакова Ирина Владимировна, учитель английского языка, высшая квалификационная категория.

Место работы: МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 45» г. Новоуральска.

Контактная информация: 624130, г. Новоуральск, ул. Свердлова, 13.
e-mail: anglichanka59@mail.ru

Код ВАК 13.00.02

Shcherbakova I.V.

Novouralsk, Russia

**THE DEVELOPMENT OF THE
RESPONSIBLE CHOICE
COMPETENCE OF THE
PUPILS**

Abstract. The article is concerned with the notion of the responsible choice competence of the pupils and how to develop it.

Keywords: *problem – solving, modern technologies, Federal State Educational Standard, competence, choice.*

About the Author: Shcherbakova Irina Vladimirovna, a teacher of English.

Place of employment: Comprehensive school № 45, Novouralsk.

Компетентностный подход базируется на опыте учащегося и в силу своей комплексности предусматривает развитие личностных качеств ученика, его коммуникативности, умения грамотно применять информацию, продуктивно интегрируя на практике различные предметные знания и умения. Компетентность выступает личностно-ориентированным результатом современного образования, имеющим деятельностно-поведенческие признаки: практическую, опытную, мотивационно-ценностную и когнитивно-обеспеченную готовность действовать в сфере своей компетенции.

Содержание деятельности в образовательной среде, обеспечивающей формирование у учащихся компетенции ответственного выбора, включает в себя следующие ключевые направления: сопровождение процесса построения и реализации

учащимися индивидуальных образовательных траекторий; апробирование образовательных технологий деятельностного типа в основной школе; совершенствование пространства внеурочной деятельности учащихся; совершенствование профессиональной компетентности педагогических кадров в инновационных форматах.

Таким образом, можно условно разделить весь процесс создания образовательной среды, обеспечивающей формирование у обучающихся компетенции ответственного выбора, на три равнозначные части: организационно – управленческая деятельность, урочная деятельность, внеурочная деятельность.

В рамках организационно – педагогической деятельности, как уже было сказано выше, основной акцент следует сделать на создание условий для разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся. Однако, ИУП является лишь небольшой частью индивидуальной образовательной траектории ученика. Тем не менее, даже ИУП – это уже шаг к реализации компетентностного подхода, шаг к формированию у обучающихся компетенции ответственного выбора, выбора предметов для изучения, проб и ошибок.

В рамках урочной деятельности большое внимание должно быть уделено построению урока, применяемым технологиям, соотношению целей и задач урока с деятельностью учителя и ученика. Из наиболее подходящих технологий проведения уроков (в данном случае уроков английского языка) для формирования компетенции ответственного выбора обучающихся считаем технологии проблемно – диалогического обучения, коммуникативного обучения иноязычной культуре.

Технология проблемного обучения получила распространение в 20-30-х годах в советской и зарубежной школе. Возникновение дидактической системы проблемного обучения в советской педагогике связано с исследованиями Л.В. Занкова (организация содержания и построение процесса обучения), М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера (содержание и методы обучения), Т.В. Кудрявцева и А.М. Матюшкина (построение процесса научения), В. В. Давыдова, Д. Брунера (организация содержания) и М.И. Махмутова (построение процесса обучения).

Одним из направлений проблемного обучения является технология проблемно – диалогического обучения. Она разработана на основе многолетних отечественных исследований в двух самостоятельных областях – педагогика (проблемное обучение – И.А. Ильницкая, В.Т. Кудрявцев, М.И. Махмутов и др. и учебный диалог – В.В. Давыдов, и др.) и психологии (психология творчества – А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, и др.).

На уроках английского языка проблемное обучение может применяться на разных типах уроков и для различных целей.

В совершенствовании познавательных действий каждый элемент проблемного обучения вносит свой вклад. Побуждающий диалог помогает развивать творческие умения осознавать противоречие и формулировать проблему, выдвигать и проверять гипотезы. Подводящий диалог формирует логические умения сравнения, анализа, синтеза, обобщения. Все продуктивные задания развивают речь. Обязательное использование опорного сигнала формирует знаковые умения. Коммуникативные действия осваиваются преимущественно за счёт варьирования форм обучения. Поскольку проблемные методы и продуктивные задания позволяют работать как в парах, так и в группах, школьники учатся слушать друг друга, договариваться, распределять роли. Регулятивные действия формируются благодаря центральным компонентам подхода. Методы постановки проблемы развивают целеполагание, поскольку проблема – это и есть цель урока открытия нового знания. Методы поиска решения учат планированию и контролю, потому что учебное открытие можно спланировать, а «новое знание» нужно сверять с учебником. Продуктивные задания стимулируют оценивание, так как именно этого действия требуют созданные учениками схемы или сочинённые стихи, рассказы и т.д.

Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре Пассова Е.И. основывается на создании условий для «реального» использования языка для общения посредством создания речевых ситуаций. Таким образом, обучающийся вступает в коммуникацию «здесь и сейчас», принимая решения относительно содержания, структуры высказывания и т.д.

Еще одним наиболее действенным решением в области формирования компетенции ответственного выбора обучающихся является внедрение дистанционных технологий в образовательные отношения. В школе реализуются курсы дистанционного обучения по нескольким предметам, в том числе и по английскому языку. Цель введения дистанционного обучения: создание условий для повышения эффективности использования информационно-образовательных ресурсов, обеспечивающих условия реализации образовательных программ, создание условий для предоставления всем обучающимся равного доступа к качественному образованию через формирование школьной системы дистанционного образования обучающихся с использованием информационных образовательных технологий и развитие сетевого взаимодействия общеобразовательного учреждения. На данном этапе дистанционное обучение используется с целью поддержки очного обучения. Учителями выносятся дополнительный материал на самостоятельное изучение. На данной стадии дистанционное обучение – средство реализации принципа избыточности материала. Обучающиеся должны получать столько, сколько они могут и готовы усвоить, однако для каждого обучающегося этот показатель будет различаться. Именно дистанционное обучение позволяет обучающимся регулировать глубину своего погружения в материал, и таким образом индивидуализировать процесс обучения.

Что касается внеурочной деятельности, то на наш взгляд, социальное проектирование будет являться одним из важных шагов в формировании компетенции ответственного выбора обучающихся. Традиционная воспитательная среда не позволяет эффективно формировать социально-значимые качества личности. Возникла необходимость найти новые приемы организации деятельности учащихся, которые могли бы сделать их действия более целенаправленными, планомерными и результативными. Именно такой вид деятельности и является тем средством, с помощью которого нравственные, мировоззренческие идеи могут стать личным достоянием, личным приобретением подростка в рамках дополнительных пространств самореализации личности во внеурочное время в

кружках, секциях, клубах, детских объединениях. Работа над социальным проектом позволит почувствовать учащимся значимость своей деятельности, ответственность за нее, откроет новые возможности.

Все эти три части: организационно-управленческая деятельность, урочная деятельность и внеурочная деятельность, сосуществуют вместе, представляют собой единое целое и объединены общим психолого – педагогическим сопровождением и мониторингом. Невозможно представить, что мы будем отслеживать формирование компетенции ответственного выбора обучающихся на уроках отдельно от их внеурочной деятельности. Мониторинг должен быть общим, так же как и психолого – педагогическое сопровождение каждого обучающегося.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – с.
- Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – с.

УДК 372.881.1

Якушева Е.Г.

Якутск, Россия

**ХАРАКТЕРИСТИКА
ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В
РАМКАХ ФГОС ВО**

Код ВАК 13.00.02

Yakusheva E.G.

Yakutsk, Russia

**CHARACTERISTICS OF
FOREIGN LANGUAGE
TEACHING OF STUDENTS OF
ENGINEERING SPECIALTIES
IN THE FRAMES OF FEDERAL
STATE EDUCATIONAL
STANDARDS OF HIGHER
EDUCATION**

Аннотация. В статье анализируются нормативные документы ФГОС ВО для бакалавриата направлений подготовки инженерных специальностей и программы по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых вузов.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, иностранный язык, инженерные специальности, неязыковые специальности.

Abstract. The article analyzes the normative documents of the Federal state educational standards of higher education for bachelor of engineering specialties and the program on the discipline "Foreign language" for non-linguistic universities.

Keywords: Federal state educational standards of higher education, foreign language, engineering, non-linguistic specialties.

Сведения об авторе: Якушева Елена Геннадьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков по техническим и естественным специальностям института зарубежной филологии и регионоведения.

Место работы: Северо-восточный федеральный университет.

Контактная информация: 677000, Республика Саха (Якутия), г Якутск, ул.Белинского, д. 58.

e-mail: helena10@mail.ru

About the Author: Yakusheva Elena Gennadievna, senior lecturer in foreign languages in technical and natural specialties of the Institute of foreign Philology and regional studies.

Place of employment: North-Eastern Federal University.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) третьего поколения постулируют в качестве результатов обучения формирование и развитие общекультурных (ОК),

общефессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций обучаемых. В ФГОС высшего образования с учетом профессиональных стандартов 3++, принятых в 2017, вводится понятие универсальной компетенции (УК) вместо ОК.

Компетенция, выявляющая требование к результатам освоения иностранного языка (ИЯ), для неязыковых специальностей сформулирована в виде общекультурной компетенции в ФГОС ВО и универсальной компетенции в ФГОС 3++. В данной статье осуществляется анализ федеральных государственных стандартов высшего образования для бакалавриата направлений подготовки инженерных специальностей, по которым ведется образовательная деятельность в Северо-восточном федеральном университете (СВФУ). Приоритетными направлениями развития Республики Саха (Якутия) являются добывающая промышленность, перерабатывающие технологии, строительство, энергосбережение и др. [Игнатъев 2014]. По этим направлениям ведется подготовка инженерно-технических кадров в СВФУ: 21.03.01 – Нефтегазовое дело; 20.03.01 – Техносферная безопасность; 03.03.03 – Радиофизика; 03.03.02 – Физика [ФГОС ВО], в том числе ФГОС ВО (3++), учитывающие требования профессиональных стандартов: 08.03.01- Строительство; 07.03.01 – Архитектура [ФГОС ВО (3++)].

Таблица 1

Требования ФГОС ВО к владению иностранным языком

Поколение ФГОС ВО	Код компетенции выпускника	Специальность	Содержание компетенции выпускника
ФГОС ВО 3+	ОК-5	21.03.01 – Нефтегазовое дело; 03.03.03 – Радиофизика; 03.03.02 – Физика	способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия

ФГОС ВО 3+	ОК-13	20.03.01 – Техносферная безопасность	владение письменной и устной речью на русском языке, способность использовать профессионально- ориентированную риторику, владение методами создания понятных текстов, способность осуществлять социальное взаимодействие на одном из иностранных языков
ФГОС ВО 3++	УК-4	08.03.01- Строительство; 07.03.01 – Архитектура	способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном(ых) языке(ах)

Содержание компетенции выпускника, фиксирующей требование к результатам освоения иностранного языка, подчеркивает коммуникативную направленность процесса обучения ИЯ студентов инженерных специальностей. Из текстов ФГОС ВО следует, что обучение иностранному языку на неязыковых специальностях не носит узкой профессиональной направленности. Только формулировка ОК-13 для направления 20.03.01 – Техносферная безопасность содержит упоминание о профессионально-ориентированной риторике.

Содержание цели освоения иностранного языка в технических вузах связано с гуманизацией высшего образования и личностно-ориентированным подходом к обучению. Стратегической целью инженерного образования, как считают ряд исследователей, является подготовка конкурентоспособных профессионально мобильных специалистов, развитие личности выпускника в соответствии с гуманистическими ценностями общества [Алисултанова 2010, Ветров, Майборода 2003, Горшкова 2016]. По мнению Н.Л. Байдиковой, узкопрофессиональная ориентация обучения студентов

неязыковых специальностей в условиях реализации ФГОС ВО сменяется общепрофессиональной / общенаучной направленностью, что объясняется быстрым устареванием узкотехнических знаний в отличие от общенаучных и фундаментальных. [Байдикова 2017].

Требования ФГОС ВО о коммуникативной направленности процесса обучения ИЯ отражено в примерных программах дисциплины «Иностранный язык» последних десятилетий (табл.2).

Таблица 2

Программы по иностранному языку для неязыковых специальностей

Авторы	Год издания	Компоненты содержания программы курса «Иностранный язык»
Кузнецова С.А., Мусницкая Е.В., Павлова К.Г.	2004	Сферы коммуникативной деятельности (социокультурная и профессионально-деловая); темы и ситуации общения, средства общения, речевые и учебные умения
Кузьмина Л.Г., Соловова Е.Н. и др. под руководством и общей редакцией С.Г. Тер-Минасовой	2009	Уровни владения ИЯ (основной и повышенный); сферы общения; тематика учебного общения; проблемы для обсуждения; типичные ситуации для общения
Перфилова Г.В.	2011	Перечень компетенций как результата процесса изучения ИЯ; речевые умения; ситуативная соотнесенность (дискурс); аутентичные тексты; таблица самооценки; учебные стратегии

Анализ примерных программ по иностранному языку для неязыковых специальностей показал, что в них важное место отводится развитию умений саморазвития и самосовершенствования. Программа курса иностранного языка

для неязыковых специальностей Кузнецовой С.А. и соавторов указывает на необходимость учета личностных потребностей, интересов и индивидуальных психологических особенностей обучаемых и формирование умений самосовершенствования [Кузнецова, Мусницкая, Павлова 2004].

В качестве основных содержательных компонентов принципа автономии, заявленного в Примерной программе для неязыковых вузов и факультетов (руководство и общая редакция С.Г. Тер-Минасовой), указываются информационная, личная ответственность студента за результаты освоения учебной дисциплины, создание условий выбора, балльно-рейтинговая система [Кузьмина и др. 2009].

«Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы)» Перфиловой Г.В. 2011г. в качестве ключевых положений указывает на важность развития ответственности студентов за ход и результат овладения иностранными языками [Перфилова 2011]. При этом особенно важную роль играет самостоятельная работа студентов, отдельно подчеркивается приобретение студентами умений учиться. Автор указывает в качестве отличительной особенности программы принятие студента в качестве адресата программы, таким образом, подчеркивается рассмотрение студента в качестве непосредственного участника учебного процесса, тем самым признается и поощряется его активность в изучении иностранного языка и заинтересованность в результате учебного труда.

Согласно федеральным государственным стандартам высшего образования современная образовательная парадигма предусматривает воспитание самостоятельной человеческой личности, готовой к саморазвитию, самореализации и использованию творческого потенциала. Об этом свидетельствуют требования общекультурных компетенций, прежде всего, наиболее часто встречаемой ОК-7 «способность к самоорганизации и самообразованию» и ОК-4 «владение компетенциями самосовершенствования (сознание необходимости, потребность и способность обучаться); ОК-8 «способность работать самостоятельно»; ОК-10 «способность к познавательной деятельности» [ФГОС ВО]. В проектах

актуализированных федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, учитывающих требования профессиональных стандартов, представлена универсальная компетенция УК-6 «способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» [ФГОС ВО (3++)].

Требования ФГОС и основных профессиональных образовательных программ ВО к саморазвитию и самоорганизации обучающихся объясняется, прежде всего, тем, что в условиях стремительного развития информационного общества быстрыми темпами устаревают знания, что требует своевременной переквалификации специалистов в разных областях знаний и непрерывного обучения в течение всей жизни (life-long learning).

Анализ нормативных документов (ФГОС ВО для бакалавриата направлений подготовки инженерных специальностей и программ по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых специальностей позволил сделать следующие выводы. Содержание компетенции выпускника, фиксирующей требование к результатам освоения иностранного языка, подчеркивает коммуникативную и общепрофессиональную / общенаучную направленность процесса обучения ИЯ студентов инженерных специальностей. В процессе обучения иностранному языку необходимо развивать умения саморазвития и самосовершенствования, учитывая личностные потребности, интересы и индивидуальные психологические особенности обучаемых.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Федеральные государственные образовательные стандарты ВО по направлениям бакалавриата. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>.

Федеральные государственные образовательные стандарты ВО (3++) по направлениям бакалавриата/ URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24>.

- Алисултанова Э.Д. Инженерно-ориентированный подход в инженерном образовании // Известия ДГПУ. – 2010. – № 3. – С. 11-14.
- Байдикова Н.Л. ФГОС ВО: новые характеристики профессионально ориентированного обучения студентов неязыкового вуза иностранному языку // Научный диалог – 2017 – №7 – С. 197-206.
- Ветров Ю., Майборода Т. Инженерное образование: смена парадигмы // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 48-50.
- Горшкова О.О. Подготовка студентов к исследовательской деятельности в контексте компетентно-ориентированного инженерного образования: дис. ...докт. пед. наук: 13.00.08. – Москва, 2016. – 394 с.
- Игнатъев В.П., Третьякова Т.В. Пути повышения качества подготовки инженерно-технических кадров в северо-восточном федеральном университете. // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13822>.
- Кузнецова С.А., Мусницкая Е.В., Павлова К.Г. Программа курса иностранного языка для неязыковых специальностей. – М.: Изд-во МГЛУ, 2004. – 20 с.
- Кузьмина Л.Г., Соловова Е.Н., Стернина М.А., Вербицкая М.В. под руководством и общей редакцией С.Г. Тер-Минасовой. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа. – М.: МГЛУ, 2009. – 24 с.
- Перфилова Г.М. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.

ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ УрГПУ основан в 1937 году. Является ведущим образовательным учреждением в области преподавания иностранных языков и повышения квалификации преподавателей вузов и учителей в Уральском регионе, а также готовит специалистов в сфере устного и письменного перевода. Лицензирован и аккредитован. Имеет давние и прочные связи с зарубежными образовательными учреждениями и центрами, многолетние традиции научного и культурного обмена с Германией, Австрией, Францией, Великобританией и США; тесно сотрудничает с факультетами иностранных языков и кафедрами С.-Петербурга, Москвы, Н.Новгорода, Н. Тагила и др. городов РФ. Имеет высокий рейтинг в научном мире.

В состав ИИЯ входят **6 специализированных кафедр**:

- английского языка, перевода и методики преподавания
- английской филологии и сравнительного языкознания,
- немецкой филологии,
- романских языков,
- профессионально-ориентированного языкового образования,

а также:

- 5 ресурсных языковых центра (языковое образование, немецкий, французский, испанский, австрийский),
- магистратура,
- аспирантура, докторантура,
- центр дополнительного образования,
- подготовительные курсы (уровень ЕГЭ).

Научные школы

Научные исследования в институте проводятся в рамках комплексных тем: "Типологические аспекты функционирования и эволюции языков", «Оптимальные технологии обучения иностранным языкам в системе профессионального образования». Исследования проводятся в двух направлениях: 1) сопоставительное языкознание; 2) теория и методика обучения ИЯ.

Оба направления соответствуют профилю подготовки бакалавров, магистров. Результаты исследований реализуются в учебном процессе УрГПУ, вузов Свердловской области и Уральского региона.

К настоящему моменту сформировались несколько научных школ института:

- профессора Н.В.Пестовой – "Сопоставительная лингвистическая поэтика"
- профессора Н.Н.Сергеевой – "Методика обучения иностранным языкам в системе профессионального образования"
- профессора Е.В.Шустровой – «Когнитивная лингвистика»

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

Актуальные проблемы германистики, романистики, русистики»

ПРОВОДИТСЯ ЕЖЕГОДНО В ПЕРВЫЕ ПЯТНИЦУ-СУББОТУ ФЕВРАЛЯ

Материалы журнала регулярно размещаются на платформе

Российского журнала индекса научного цитирования (РИНЦ).

<http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=50812>

Мы всегда рады видеть Вас среди участников!

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕРМАНИСТИКИ,
РОМАНИСТИКИ И РУСИСТИКИ**

МАТЕРИАЛЫ
ежегодной международной научной конференции
2 февраля 2019 года
г. Екатеринбург, Россия

Подписано в печать _____. Формат 60Ч841/16.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 17,9. Уч.-изд. л. 16,5. Тираж 500 экз.
www.usru.ru

Оригинал-макет И.А. Николаева

Отпечатано в ГУП СО «Режевская типография»
623750 г. Реж Свердловской обл.,
ул. Красноармейская, 22. Тел. (34364) 2-25-03
Заказ № 2019 г.