

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

**ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**Актуальные проблемы германистики,  
романистики и русистики**

**Часть II**

**МАТЕРИАЛЫ**

ежегодной международной научной конференции

5 февраля 2016 года

г. Екатеринбург, Россия

Екатеринбург 2016

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, 5 февраля 2016 г. [Текст] / Урал. гос. пед. ин-т. – Екатеринбург, 2016. – Ч. II. – 164 с.

Сборник включает доклады участников конференции «Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики», организованной кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» 5 февраля 2016 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, 2016  
© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

### **Исследования в области когнитивной лингвистики, дискурса и стилистики**

<i>Гладкова Е.А.</i> Politisches Theater bzw. Drama. Entstehung des politischen Theaters bzw. Dramas.....	5
<i>Гузикова В.В.</i> Отражение картины мира в русской, английской, немецкой фразеологической системе (на примере концепта «семья»).....	13
<i>Дмитриева О.А.</i> Типизируемые участники прогностического дискурса.....	21
<i>Кошкарлова Н.Н.</i> «Разговор с президентом». Интервью пяти телеканалам как жанр межкультурного политического пространства .....	28
<i>Мишланова С.Л., Плясунова С.Ф., Химинец Е.М.</i> Особенности объективации концепта «терроризм» в русском, французском и немецком дискурсах .....	34
<i>Панченко Н.Н.</i> О некоторых формах объективации коммуникативной власти.....	42
<i>Уланович О.И., Стефановская Е.И.</i> Коммуникативный потенциал аллюзий в риторике спортивного репортажа.....	49
<b>Теория и методика обучения языку и межкультурная коммуникация</b>	
<i>Абышева Н.Ю., Пилипец Л.В., Пилипец Т.С.</i> Обучение беспереводному чтению студентов естественнонаучного факультета педагогического вуза .....	54
<i>Антюфеева Ю.Н., Родионова И.В.</i> Слагаемые профессионализма учителя иностранного языка .....	58
<i>Богатов А.А., Богатов А.А.</i> Соотнесение стадий формирования лексического навыка и системы упражнений .....	65
<i>Дондик Л.Ю., Земцов П.О.</i> Лингвометодический потенциал рекламных текстов в процессе обучения французскому языку .....	71
<i>Левикова Т. И., Старкова Д.А.</i> Видеоролик как средство развития диалогических умений в младшей школе .....	78

<i>Парникова Г.М.</i> Обучение иностранному языку в неязыковом вузе в условиях реализации ФГОС ВО .....	86
<i>Родионова И.В., Титова О.А.</i> Специфика мотивационной основы обучения иностранному языку взрослых .....	92
<i>Сергеева Н.Н.</i> Дидактическая основа развития иноязычных стилистических умений .....	99
<i>Ситникова А.Ю., Симонова О.А.</i> Формирование умений самостоятельной работы на основе использования англоязычных графических организаторов при обучении студентов-биологов .....	106
<i>Скопова Л.В., Ключникова Н.В., Ренер Е.И.</i> Специфика деловой коммуникации с представителями ближнего востока .....	112
<i>Скребнева Т.Г.</i> POWERPOINT в процессе обучения языкам: плюсы и минусы .....	116
<i>Снежко Ю.Л.</i> Использование электронных образовательных ресурсов при обучении английскому языку в МАОУ гимназия №2 г. Екатеринбурга .....	122
<i>Томкив В.В.</i> Модуль «Анализ и интерпретация языка СМИ» в рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» в языковом ВУЗе .....	129
<i>Фесенко О.П.</i> Функциональная грамматика в методике преподавания РКИ .....	134
<i>Цильковская А.В.</i> Формирование устной речевой компетенции на уроке иностранного языка на старшей ступени обучения в свете введения ФГОС .....	141
<i>Чеснокова Е.В.</i> Проблемы формирования социокультурной компетенции у студентов, изучающих немецкий язык в качестве дополнительной специальности .....	148
<i>Чикваидзе А.А.</i> Взаимодействие языковых культур при билингвизме .....	152
<i>Шарифуллина Э.Р.</i> Развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся посредством технологии проектной деятельности .....	159

## *Исследования в области когнитивной лингвистики, дискурса и стилистики*

---

УДК 811.112.2'42

*Гладкова Е.А.*

Тюбинген, Германия

### **POLITISCHES THEATER BZW. DRAMA. ENTSTEHUNG DES POLITISCHEN THEATERS BZW. DRAMAS**

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие «политический театр (политическая драма)», его особенности и характерные черты. В статье дискутируется вопрос, что является «политическим» и каким образом политический театр (драма) влияет на зрителя.

Ключевые слова: политическая драма, аспекты политического театра, история, Эрвин Пискатор, общественное мнение

Сведения об авторе: Гладкова Елена Андреевна, магистрант  
Место учебы: университет имени Эберхарда Карла г. Тюбинген, Германия

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 464.

e-mail: [elena.gladkova@student.uni-tuebingen.de](mailto:elena.gladkova@student.uni-tuebingen.de)

*Код ВАК 10.02.01*

*Gladkova E.A.*

Tuebingen, Germany

### **POLITICAL THEATER, DRAMA. THE GENESIS OF POLITICAL THEATER, DRAMA**

Abstract. The subject of this article is “political theater, political drama”. The author is trying to give the definition of “political theater, drama” and to answer the questions: what is “political”, how theater becomes political and how political theater (drama) affects the recipient.

Keywords: political drama, aspects of political theater, history, Erwin Piskator, public opinion

About the Author: Gladkova Elena Andreevna, Masterstudent

Place of study: University of Eberhard Karl Tuebingen, Germany

---

Der Begriff des politischen Theaters bzw. Dramas ist unscharf und mehrdeutig. Es gibt bei den Diskussionen zwei Punkte, die oft angesprochen werden. Einerseits bezieht sich das Wort politisch auf verschiedene Aspekte eines Theaterstücks, andererseits kann sich der Gebrauch des Begriffs politisch mit der Zeit verändern, was natürlich wiederum Auswirkungen auf die Rezeption eines Theaterstücks im Verlauf der Zeit haben kann.

Geht man der ersten Problematik nach, so merkt man, dass das Wort politisch verschiedene Aspekte des Theaterstücks betreffen kann. Erstens kann das Dargestellte, der Stoff oder der thematische Gehalt politisch sein, was auf die Darstellungsform Einfluss hat. Zweitens kann man von einer politischen Wirkungsabsicht bzw. einem politischen Zweck sprechen. Man will mittels der Kunst, der Literatur oder des Theaters in die Wirklichkeit eingreifen und die öffentliche Meinung modellieren. Dabei verfolgt man subjektive Ziele, wie zum Beispiel Legitimierung und Stabilisierung oder Beurteilung und Kritik der bestehenden politischen Ordnung. Man muss aber eine objektiv gegebene Wirkung von der subjektiven unterscheiden. Daraus erfolgt, dass politisch nicht nur eine Substanz, sondern eine Funktion, eine Modalität bedeuten kann. Das heißt, dass „jedes Theaterstück, je nach Umständen, politisch werden kann“.<sup>1</sup> Man kann sehen, dass das Wort politisch sich auf einige Aspekte des politischen Theaters und Dramas bezieht, was seinerseits die Form, den Inhalt und die Wahl der ästhetischen Mittel in einem Theaterstück beeinflusst. Außerdem kann man aus dem Genannten Kriterien zur Abgrenzung des politischen vom nicht politischen Theater und Ausgangspunkte für eine Untergruppierung des politischen Theaters ableiten. Die zweite Frage, die zu besprechen ist, lautet: Was versteht man überhaupt unter dem Wort politisch? Es gibt zwei Wege, diese Frage zu beantworten. Erstens muss man die Definition des Wortes anführen. Dieser Weg hat aber einen großen Nachteil, weil alle Definitionen einseitig sind und Auslassungen enthalten. Zweitens kann man die historischen Verwendungsweisen des Wortes untersuchen und Gemeinsamkeiten herausfinden. Da der Gebrauch des Wortes politisch sich im Laufe der Zeit immer wieder verändert, muss man aus allen Bestimmungen einen Bedeutungskern erschließen. Das Wort politisch kommt vom griechischen Begriff πολιτικός (Transkription: politikós) und bedeutet 'alle angehend'. Zum einen bedeutet das Wort politisch – wie unschwer zu erschließen ist – ein mit der Politik verbundenes Phänomen. Zum anderen ist es eine Erscheinung, die mit dem Staat verbunden ist: „die Leitung oder die Beeinflussung der Leitung eines politischen Verbandes, heute also: eines Staates.“<sup>2</sup> Da die erste Bedeutung des Wortes politisch 'Politik' als Schlüsselwort beinhaltet, muss man dementsprechend auch diesen

Begriff definieren. Max Weber versteht unter 'Politik' folgendes: „Streben nach Machtanteil oder nach Beeinflussung der Leitung der Machtverteilung, sei es zwischen Staaten, sei es innerhalb eines Staates zwischen den Menschengruppen, die er umschließt.“<sup>3</sup>

Jedoch bestehen einige Wissenschaftler auf der strikten Abtrennung des Politischen von der Politik:

„In dieser Situation hat man, unter Bezug auf Carl Schmitt, den Begriff des Politischen in die Diskussion gebracht und von dem der Politik scharf abgegrenzt: als einen Begriff der Form, der es möglich macht, dass etwas unter das Prädikat 'politisch' fällt, im Unterschied zu einem Begriff des Inhalts, der in einem bestimmten, historisch kontingenten Verständnis des Politischen liegt.“<sup>4</sup>

In diesem Zusammenhang nennt Schmitt ein Kriterium des Politischen, der zur Unterscheidung des Politischen vom Nicht-politischen dient: „Die spezifisch politische Unterscheidung, auf welche sich politische Handlungen und Motive zurückführen lassen, ist die Unterscheidung von Freund und Feind.“<sup>5</sup> Dabei soll der Feind nicht privat sondern öffentlich sein.

Das heißt, dass im Unterschied zur Politik, die nur die inhaltliche Ebene eines bestimmten Prozesses während einer bestimmten Zeitspanne bildet, das Adjektiv politisch ein weit übergreifendes Phänomen beschreibt, das eher als eine Form des öffentlichen Gesellschaftsprozesses, das heißt eines Prozesses, der sich außerhalb der privaten Sphäre befindet, zu deuten ist. Dabei beschränkt man keinesfalls die Bestimmung des Politischen auf solche Schlüsselkategorien wie 'Staat', 'Recht' und 'Macht'.

Deshalb wird im Verlauf dieser Arbeit immer wieder die Frage gestellt: Was ist das Politische am Thema oder an der Wirkungsweise des jeweiligen Stücks?

Das Gesagte lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: es gibt verschiedene Definitionen des politischen Theaters; im weitesten Sinne können alle Theaterstücke situativ ihrem ausdrücklichen Inhalt oder dem historischen Wesen ihrer Auslassungen nach politisch sein. Das Theater befand sich immer an der Schnittstelle von Unterhaltung, Kunst und Ideologie, deswegen vertritt es politische Werte einer Epoche und ist als Reaktion auf gesellschaftliche Realität zu verstehen. Vor allem verschieben sich seine Konventionen im

Zusammenhang mit der realen politischen und gesellschaftlichen Lage. Deswegen spiegeln alle Stücke herrschende Werte und Normen.

Im engeren Sinne können nur jene Stücke politisch genannt werden, die von der aktuellen politischen Situation direkt oder indirekt handeln. Diese Definition ist funktional und richtet sich auf solche Autoren und ihre Dramen, die sich selbst als politisch inszenieren, von den aktuellen politischen Themen handeln und mit einer bestimmten Intention geschrieben sind. Man kann viele Beispiele dafür anführen, wie das Epische Theater Brechts, proletarisches Theater von Piscator, feministische Theaterbewegung und andere.

Die dritte Definition trennt das politische Theater von der passiven Unterhaltung ab und richtet sich eher auf das Theater, das zur Institution der Erziehung und Bildung wird. Die pädagogische Funktion eines solchen Theaters setzt aber nicht voraus, dass der Zuschauer etwas Bestimmtes beim Zuschauen denken muss, sondern er wird eher beim Rezipieren zum Denken erzogen.

Wer so möchte, kann also sagen, dass fast alle Dramen politisch sind, abhängig von der Darstellungsweise und dem historischen Kontext. Man kann behaupten, dass auch die „harmlosesten eskapistischen Phantasien politische Botschaften enthalten, indem sie die Werte des Status quo verstärken“.<sup>6</sup>

Gleichwohl ist nicht jede Form des Theaters politisch. Der Unterschied des politischen Theaters zum nichtpolitischen liegt darin, dass das politische Theater Situationen nachahmt, die für viele oder sogar alle Menschen wichtig sind, kritisch mögliche Handlungsweisen zeigt und somit die Zuschauer zum Nachdenken und zur möglichen Kritik zwingt. „Erst wenn es dem politischen Theater gelingt, die Zuschauer in die Situationen, Vorgänge einzubeziehen, stellt es die Öffentlichkeit her, die sein markantestes Merkmal ist.“<sup>7</sup> Das Theater, das eine heile Welt darstellt und die Zuschauer dazu bringt, ihr Bewusstsein auszuschalten, kann nicht politisch sein.

Man muss betonen, dass es im politischen Theater um öffentliche Wahrheit geht, die keine Verherrlichung duldet. Im politischen Theater wird oft ein Mensch, ein Einzelner von der Mehrheit ausgestoßen oder durch sie gewalttätig behandelt. Auch andere Prozesse<sup>8</sup>, die in der Öffentlichkeit stattfinden, werden im politischen Theater entblößt und zur Diskussion gestellt. Also bildet



politisches Theater oftmals den einzigen Ort, an dem der Protest gegen Regime künstlerisch und öffentlich behandelt wird:

„Denn sie [die Prozesse] sind Angelegenheiten der Öffentlichkeit, da sie jeden von uns betreffen können. Politisches Theater ist, wie es hier verstanden wird, weder der herrschenden Macht, noch der herrschenden öffentlichen Meinung unterworfen; es kann oppositionell und revolutionär sein. Politik wird auf der Bühne unglaublich, wenn sie der Verherrlichung oder auch nur den Absichten regierender Systeme dient...“<sup>9</sup>

An dieser Stelle muss noch ein weiterer wichtiger Punkt angesprochen werden, nämlich der Umstand, dass das politische Theater keineswegs nur als eine Erscheinung des 20. – 21. Jahrhunderts angesehen werden kann, sondern bereits auf eine längere Geschichte zurückblickt.

Diese Erkenntnis ist keineswegs selbstverständlich. Viele Theater- und Literaturwissenschaftler betrachteten das 20. Jahrhundert als Entstehungsepoche des politischen Theaters. Piscator veröffentlichte einen Aufsatz, in welchem er den Hauptgrund für die Entstehung des politischen Theaters in den gesellschaftlichen und politischen Veränderungen des beginnenden 20. Jahrhunderts sieht:

„In Wirklichkeit gibt es heute kein Gebiet menschlicher Betätigung, das von der Politik unberührt geblieben wäre... Sport, Wissenschaft, Technik, Kunst, von der Religion ganz zu schweigen, sind zu politischen Faktoren geworden... Nein, der Politik hat sich das Theater als geistiges Institut so wenig entziehen können wie die Kunst überhaupt. Das ist ein Prozess, der sich völlig unabhängig vom Wollen oder Nichtwollen der einzelnen vollzieht, weil er in der Politisierung der Verhältnisse, in der Politisierung aller menschlichen Beziehungen begründet ist... Das Theater ist zur politischen Anstalt geworden.“<sup>10</sup>

Die Politisierung aller Lebensbereiche forderte die Politisierung des Theaters. Also behauptet Piscator, dass die Politisierung des Theaters das Resultat einer gesellschaftlichen Entwicklung ist und keinesfalls zu allen Zeiten einen „grundsätzlich politischen Charakter“ hatte.<sup>11</sup>

Piscators Programmformulierung des Theaters als 'politischer Anstalt' hat auf den ersten Blick viele Gemeinsamkeiten mit Schillers Betrachtungen und ist wohl eine Anspielung an Schillers Worte 'die

Schaubühne als moralische Anstalt'. Jedoch zeigt sich beim Vergleich von diesen zwei Formeln ein starker Unterschied. Laut Schiller unterwirft das Theater die politischen Handlungen von Herrschern der moralischen Kritik des Bürgers. Piscator hingegen repräsentiert die politischen Verhältnisse vom Standpunkt der Politik und nicht der Moral. Das verändert die Funktion des Theaters, das selbst zu einer politischen Instanz wird.

„Das Theater wird zu einem Instrument der Politik, einer Politik allerdings, die weder im Dienste des – bürgerlichen – Staates steht, noch von ihm genutzt werden kann, sondern gegen ihn gerichtet ist.“<sup>12</sup>

Es ist nicht zu bestreiten, dass die Politisierung zu Beginn des 20. Jahrhunderts zur „Signatur der Epoche“<sup>13</sup> wurde, was auch in ein zunehmendes Interesse zeitgenössischer Künstler an politischen Themen gemündet ist. Jedoch gibt es auch eine andere Meinung, die sich gegen die vorherrschende Meinung wendet, dass das politische Theater nur eine Erfindung unserer Zeit sei. Man kann behaupten, dass das politische Theater eine längere Geschichte hat und nahezu so alt ist wie das Theater selbst. Das Theater wurde immer wieder in verschiedenen Ländern in verschiedenen Epochen verboten, weil es den Staat und die Politik verderbe, zum Beispiel im Mittelalter von der Kirche, 1642 in England von der Regierung der Puritaner oder 1774 vom Kongress der amerikanischen Revolution. Außerdem haben die Herrschenden immer wieder einige politische Themen in der Kunst bzw. im Theater zensiert. Solche verbietende Eingriffe in das Theater finden sich reichlich in der Geschichte des Theaters. Die markantesten davon sind folgende: Athen verlor Ende des 5. Jahrhunderts seine Freiheit. Ein Kommando der Besatzungsmacht lag auf der Akropolis und ließ alle mit Politik zusammenhängenden Themen im Theater verbieten. Oder ein anderes Beispiel: im Jahre 1737 wurde in England eine Zensur im Theater eingeführt, die offiziell erst 1968 wieder abgeschafft wurde. „Theater war und ist also das Objekt der Politik, so wie Politik das Objekt des Theaters war und ist: sein Thema.“<sup>14</sup>

Zum Schluss kann man noch mal betonen, dass das politische Theater schon seit Jahrhunderten existiert. Aber wie kommt es zu der Behauptung, dass das politische Theater eine Erfindung unserer Zeit

sei? Die Antwort ist offensichtlich. Im 19. Jahrhundert verbreitete sich ein Vorurteil, das später zum Dogma wurde: Politik sei ein schmutziges Geschäft und habe mit der Kunst bzw. Literatur nichts zu tun. Dieses Dogma galt als unumstößlich bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein. Dann rebellierten Brecht und Piscator gegen die vorherrschende Meinung. Geprägt durch die europäische Nachkriegszeit und in Anbetracht des sich ausbreitenden Faschismus erkannten sie, dass „die Politik auch im Theater den Vorrang haben müsse“.15 Sie zerstörten das Dogma und galten von da an als Erfinder des politischen Theaters. Das sind sie nicht gewesen, jedoch ist ihr Verdienst nicht zu bestreiten: Sie reinigten das Theater vom vorherrschenden Vorurteil.

**Fußnoten:**

1 Vgl. Turk, Valentin: Aspekte des politischen Theaters und Dramas; S. 9 – 10

2 Vgl. Langemeyer: Politisches Theater. Versuch zur Bestimmung eines ungeklärten Begriffs, in: Aspekte des politischen Theaters und Dramas; S. 26

3 Weber: Politik als Beruf, in: Gesammelte politische Schriften; S. 505 – 506

4 Turk, Valentin: Aspekte des politischen Theaters und Dramas; S. 9 – 10

5 Schmitt: Der Begriff des Politischen.; S. 16

6 Vgl. Inernetseite: Bundeszentrale für politische Bildung: <http://www.bpb.de/apuz/29716/die-tradition-des-politischen-theaters-in-deutschland?p=all>

7 Melchinger: Geschichte des politischen Theaters; S. 17

8 zum Beispiel, der Regimewechsel oder die Unzufriedenheit des Volkes mit der Politik des Staates

9 Melchinger: Geschichte des politischen Theaters; S. 18

10 Piscator: Das Politische Theater; S. 27

11 Vgl. Langemeyer: Politisches Theater. Versuch zur Bestimmung eines ungeklärten Begriffs: S. 13

12 Vgl. Ebd.; S. 16

13 Ebd.; S. 17

14 Melchinger: Geschichte des politischen Theaters; S. 8

15 Vgl. Ebd.; S. 18

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Melchinger, Siegfried: Geschichte des politischen Theaters: [überarb., erg. u. erw. Vorlesungen an d. Staatl. Hochschule für Musik u. Darstellende Kunst in Stuttgart] / Siegfried Melchinger. Velber: Friedrich Verlag, 1971, – 439 S.

Turk, Horst; Valentin, Jean-Marie: Aspekte des politischen Theaters und Dramas von Calderón bis Georg Seidel: deutsch-französische Perspektiven / hrsg. von Horst Turk und Jean-Marie Valentin. In Verbindung mit Peter Langemeyer. Bern [u.a.]: Lang, 1996, – 451 S.

Weber, Max: Politik als Beruf. In: Ders.: Gesammelte politische Schriften. Ern. Verm. Aufl. Mit einem Geleitwort v. Theodor Heuss. Hrsg. v. Johannes Winckelmann. Tübingen 1976

Schmitt, Carl: Der Begriff des Politischen. Text von 1932 mit einem Vorwort und drei Corollarien / Carl Schmitt. Duncker & Humblot, 2009, – 116 S.

Piscator, Erwin: Das Politische Theater / Erwin Piscator. Neubearb. von Felix Gasbarra. Mit e. Vorw. von Wolfgang Drews. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1963, – 253 S.

Bundeszentrale für politische Bildung:

[Электронный ресурс] <http://www.bpb.de/apuz/29716/die-tradition-des-politischen-theaters-in-deutschland?p=all> (дата обращения 06.08.2015)

УДК 811.161.1'373

Гузикова В.В.

Екатеринбург, Россия  
**ОТРАЖЕНИЕ КАРТИНЫ  
МИРА В РУССКОЙ,  
АНГЛИЙСКОЙ, НЕМЕЦКОЙ  
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ  
СИСТЕМЕ (НА ПРИМЕРЕ  
КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ»)**

Аннотация. Статья посвящена проблеме отражения мира во фразеологии русского, английского и немецкого языка на примере универсального концепта «Семья». В ней рассмотрены ФЕ, связанные с терминологией родства, которые имеют как схожие, так и различные взгляды на сущность семейного быта и уклада в концептосферах сопоставляемых лингвокультур,

Ключевые слова: фразеологическая единица, концепт, картина мира, лингвокультурный анализ, паремии, ментальный стереотип.

Сведения об авторе: Гузикова Валентина Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков.

Место работы: Уральский юридический институт МВД России.

Контактная информация: 620057, г. Екатеринбург, ул. Корепина, 66, к. 318.

*e-mail:* guzikovav@mail.ru.

Код ВАК 10.02.01

Guzikova V.V.

Ekaterinburg, Russia  
**The REFLECTION OF THE  
WORLDVIEW IN RUSSIAN,  
ENGLISH, GERMAN  
PHRASEOLOGICAL SYSTEM  
(ON THE EXAMPLE OF THE  
CONCEPT 'FAMILY')**

Abstract. The article deals with the problem of the reflection of the worldview in Russian, English and German phraseology on the example of the universal concept "Family". It examines a number of phraseological units associated with the terminology of kinship, which have both similar and different views on the essence of family life and lifestyle in the concept spheres of the compared linguocultures.

Keywords: phraseological unit, concept, worldview, linguistic-cultural analysis, proverbs, mental stereotype.

About the Author: Guzikova Valentina Victorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Фразеология – это особый фрагмент языковой картины мира. Фразеологическая семантика является антропоцентричной, а именно: человек выступает в образе носителя культуры, конкретной системы знаний, взглядов, представлений об окружающей действительности. Разные науки оперируют различными терминами, определяя данную систему, т.е. «картина мира», «концептуальная система мира», «модель мира», «образ мира».

Картина мира воплощена в основе индивидуального и общественного сознания. Язык подчинен требованиям процесса познания. Концептуальные картины мира у различных людей могут быть разными: у лиц, представляющих исторически разные эпохи, разные социальные, возрастные группы, сферы научного познания и др. Следовательно, концептуальная картина мира представляет взаимодействие общечеловеческого, национального и личностного [Телия 1986: 67].

В арсенале каждой культуры имеются свои ключевые слова. Каждый конкретный язык в качестве уникальной системы может быть представлен как компонент культуры и ее инструмент. Однако язык, обладая автономией по отношению к культуре в целом, может считаться как независимая семиотическая система. В рамках лингвокультурологии язык и культура относятся к формам сознания, отображающие мировоззрение человека, и описание дается в синхронном их взаимодействии, так как язык выступает средством накопления и хранения культурно-специфической информации.

Наша жизнь проходит в мире стереотипов, которые продиктованы нам культурой. Каждый представитель того или иного этнического сообщества знаком с совокупностью основных ментальных стереотипов, характерных для определенной нации или народа. Стоит отметить, что образы, находящиеся в основании ФЕ, которые сохраняют оттенки архетипичности, способствуют созданию общего, идентичного для носителей языка культурного пространства, выступающее условием соответствующего общения представителей конкретной лингвокультурной группы. Культурный код хранится в сознании носителей языка, с помощью которого они способны интерпретировать значение ФЕ как осознанно, так и на уровне бессознательного. Итак, язык как

ретранслятор культуры народа, позволяет выявить лингвокультурную специфику данного народа, понять его обычаи и традиции [Зеленина 2014: 172].

Исследование проблемы, связанной с реализацией концептов во фразеологической картине мира, являющейся неотъемлемым компонентом языковой картины мира в целом, представляет бесспорный интерес. Дело в том, что большая часть ФЕ, а также национальные стереотипы воспроизводят историю, культуру, быт, менталитет нации, характерные черты ее языка. Поскольку фразеология способна выступать в качестве одного из источников информации национально-культурного свойства, а также вопрос влияния языков и культур друг на друга, выдвигающийся на передний план в результате глобализации международного сотрудничества, подчеркивают актуальность и целесообразность исследования концепта на фразеологическом материале нескольких языков [Гузикова 2007: 41].

Познание картины мира, отраженной зеркалом фразеологии русского, английского и немецкого языков, помогает не только пополнить свои знания, лучше осознать, но и провести сопоставление национальных стереотипов поведения, культурно-национальный опыт, традиции, жизненные ценности представителей разных социумов. Сопоставительный анализ концептосфер ряда этнических объединений позволяет обнаружить данную специфику. С позиций разностороннего подхода к пониманию картины мира ее можно рассматривать как упорядоченную совокупность знаний о действительности, которая сформировалась в общественном (индивидуальном, групповом) сознании [Стернин 1985: 5].

В ее состав входит множество отдельных картин мира, выражающих различие в мировоззрении людей. Субъектом картины мира, передающим собственное видение универсума, могут являться: 1) индивид (индивидуальная картина мира); 2) группа людей (групповая картина мира); 3) отдельный народ (национальная картина мира); 4) человечество в целом (общечеловеческая картина мира). В рамках языковой картины мира, включая фразеологическую, стоит отметить оценочную или аксиологическую картину мира.

Каждый народ обладает своим особым представлением о добре и зле, богатстве и бедности, красоте и страхе и т. д. Система ценностей, присущая той или иной культуре, проявляется в оценках и выступает фрагментом общей картины мира. Оценочное отношение рассматривают как один из типов модальности, сопровождающее языковые выражения. В отличие от объективно-временной (то есть грамматической) модальности, которая включается в дескриптивный (говорящий о мире) план содержания, оценочная модальность выражает отношение говорящего ко всему, что мыслится как объективное, независимое от субъекта [Маслова 2001: 29].

Концепт рассматривается нами как определенное понятие, единица ментального уровня, которая хранится в памяти носителей языка в вербально обозначенном виде и характеризуется совокупностью когнитивных и ассоциативных установок, присущей определенной лингвокультуре [Гузикова 2007: 145].

Лингвокультурологический анализ основополагающих концептов внешнего и внутреннего мира человека дает возможность установить степень языкового влияния на мировосприятие определенного этнического сообщества или то, каким способом и образом национально-культурная специфика дополняет универсальные концептуальные структуры. Концепт «семья» считается одним из важных концептов мирозидения. Универсальный концепт «семья», имеющий долгую историю своего существования, подвергается некоторого рода трансформации в результате экономических, идеологических и культурных изменений, происходящих в социуме. Например, взаимоотношения мужа и жены в культурном пространстве английского сообщества можно назвать партнерскими по сравнению с другими. Рассматриваемый концепт составляет основу уклада жизни сопоставляемых обществ.

Глава семьи в лице отца, устанавливающий порядок в доме, в котором детей воспитывают в строгости, а у всех членов семьи имеются свои собственные обязанности, которые следует беспрекословно выполнять – это является характеристикой строгой патриархальной семьи, примером может быть американская семья, разделяющая взгляды республиканцев: *men were made of day but*



*woman was made of man*. Демократы ассоциируют концепт «семья» несколько иначе. Для них семья означает равноправие родителей в воспитании детей, гармония в отношениях между супругами, которые ценят любовь, заботу и взаимовыручку: *marriage is honorable, wedlock is a padlock, man and wife make one fool; a chimney without smoke is like a couple without argument* др.

Женщине в русской культуре отводится более значимая роль по сравнению с мужчиной, поскольку она является хранительницей домашнего очага и поддержания уюта в доме. В ряде ФЕ русского языка отражена роль женщины в семейном укладе жизни и быта, например: *маменькин сынок, мать честная!*, к чертовой матери и т. д. Пословицы и поговорки также подчеркивают важность женщины для создания счастливого брака: *Добрую женою и муж честен; Добрую жену взять – ни скуки, ни горя не знать; Хорошая жена – веселье, а худая – злое зелье* и др. Еще с древности повелось, что мужчина был кормильцем, а женщина – хранительница семейного очага: *Муж без жены, что гусь без воды*. Тем не менее, несмотря на различия обоих полов и их семейных ролей, мужчина и женщина являются как бы равнозначными половинками единого целого, о чем красноречиво гласят такие примеры паремий, как: *Муж жене – отец, жена мужу – венец; Муж и жена – одна душа; Муж и жена – одно тело, одно дело, один дух; Муж крепок по жене, а жена крепка по мужу*.

Английский фразеологический фонд содержит больше выражений, отражающих недопустимость идеи зависимости мужчины от женщины по сравнению с русским. Английские ФЕ *sb wears the pants (in the family)* и *sb wears the trousers (in the family/house)* – репрезентанты второго порядка (*pants* и *trousers* – предметы мужского гардероба), и выражают недопустимость главенства женщины в семье (несоответствие своей социальной роли). *A ladies' man, a roving eye* и русская ФЕ мышиный жеребчик подчеркивают неуместность зависимости мужчины от женской компании. Ряд ФЕ содержат прескрипции, которые указывают женщине на ее подчиненное положение. Главенство мужа рассматривается как само собой разумеющееся, а власть жены оценивается отрицательно, крайне неодобрительно, с эмотивной точки зрения. Средства метафоризации способствуют выражению подобных

отношений, используя образы домашних птиц, т.е. «курицы» и «петуха»: англ. *it is a sad house where the hen crows louder than the cock*, нем. *Frauen und Pelze wollen oft geklopft sein* – Жены и меха хотят быть выбиты; *Es steht einer Frau nicht gut an, den Mund zu öffnen, außer beim Essen* – Женщине следует открывать рот, только когда она ест.; *Die Frau gleicht der Kastane: außen schön, innen schlecht*. – Женщина, как каштан: внешне красива, внутри плоха. В них отражена метафора «женщина в виде кукарекающей курицы» в английском языке, а в немецком женщина сравнивается с мехами или каштанами. Концепт «семья» в сознании народа как английской, так и немецкой лингвокультур сравнивается с образом обитания птиц и животных и устройством собственного гнезда, места обитания. В английском языке мы находим следующее: *it takes two birds to make a nest*; в нем. яз.: *Die Ehe ist ein Hühnerhaus: der eine will hinein, der andre will hinaus*. – Супружество как птичник: один хочет быть внутри, другой снаружи. *Frau und Katze gehören ins Haus, Mann und Hund auf den Hof*. – Женщина и дети принадлежат дому, мужчина и собака – двору. Основу данных метафорически оформленных ФЕ составляет единый образ, тем не менее, они различаются семантически. Лексема «two» выражает значение, что «всякому суждено найти свою половину», закрепленное в указанной единице английского языка. Заметим, что в английской ФЕ внимание акцентировано на роли обоих супругов в устройстве семейного гнезда, в то время как в немецком выражении эксплицируется гендерная специфика создания семейного очага, обозначаемая компонентами *Frau und Katze, Mann und Hund*.

Для английской, русской и немецкой лингвокультур характерной особенностью является ценность контактов с ближайшими родственниками, хотя их состав имеет некоторые различия в рассматриваемых социумах. Если для английских и немецких носителей круг близких родственников, как правило, ограничивается членами типичной семьи (отец, мать и их дети), то для представителей русского сообщества к числу близких родственников относят еще и старшее поколение.

Интересно заметить, что в сопоставляемых культурах обнаруживается потенциально нелестное отношение к дальним родственникам: *second cousin twice removed*, седьмая вода на киселе;

*der Erben Tränen sind oft ein verstecktes Lachen.* – Слезы наследников – это скрытый смех. Родных много, а пообедать не у кого. Есть родня, есть и возня. Лучше добрые соседи, чем далёкая родня.

В процессе сопоставления концепта «семья» в разноструктурных языках возможно сделать заключение о наличии общих и релевантных характерных особенностей. Универсальные характеристики могут включать одинаковую композицию ядра поля, выявление эквивалентов в сопоставляемых языках для многих частей речи. Специфичность признаков проявляется в дробности приядерной и периферийной зон в английском и русском языках за счет синонимических выражений, обозначающих родственные отношения, включая их типичные характерные особенности. Рассматриваемые лексические единицы способствуют более точному установлению вида родства и статуса каждого родственника в иерархии семейно-родственных отношений. Так в английском языке наряду с разговорными синонимами можно встретить устаревшие, просторечные и поэтические лексические единицы.

Большая часть ФЕ о семейных узах воспроизводят различный тип контекста, начиная от исторического, этнографического и культурного, а также характерные черты менталитета народа. Отмечаем, что английские, немецкие и русские фразеологизмы выражают «индивидуализм» западных культур. Сопоставляемые языки, естественным образом, воссоздают отличные друг от друга языковые картины мира.

Проведенный анализ свидетельствует, что существует некая взаимосвязь между элементами родственной терминологии и составными частями семейного быта и уклада, которая предreshает определенные ассоциации, имеющиеся в народном сознании. Рассматривая брак с позиций религиозной морали, необходимо отметить, что ему отводится важная роль и место в сопоставляемых лингвокультурах. Идея священности замужества заложена в сущности библейской концепции семьи, которая отражена во фразеологическом выражении: *marriage is honorable*. Брак рассматривается как благочестивый союз, в котором царит согласие: англ. *man and wife make one fool* (муж и жена глупы одинаково); В немецком социуме брак является неотъемлемой

частью жизни любого члена общества: *Ehen werden im Himmel geschlossen* – Суженного и на коне не объедешь. *Ehestand – Wehestand*. – Жениться – не напасть, да как бы не пропасть.; в рус.: Браки заключаются на небесах [Штраймель 2009: 41].

Так, во фразеологии разных языков существуют несовместимые формулы семейного взаимодействия внутри одного концепта. Некоторые из них, хотя и условно, имеют некоторые совпадения в исследуемых культурах. Взгляды этих этносов на семью и брак имеют много общего.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Гузикова В.В. Особенности национальной специфики идиоматических концептов (на материале фразеологических единиц английского языка) / Взаимодействие национальных художественных культур: литература и лингвистика: материалы XIII науч.-практ. конф. словесников. Екатеринбург: УрГПУ, 2007. – С. 144-147.

Гузикова В.В. Необходимость учета особенностей национальной специфики идиоматических концептов в межкультурной коммуникации / Лингвистика, перевод и межкультурная коммуникация: материалы IX междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург: УрГУ, 2007. – С. 40-42.

Зеленина Л.Е. Отражение национальной идентичности итальянцев в обучении итальянскому языку / Евразийский Союз ученых, VI международная научно-практ. конф. Современные концепции научных исследований Москва, 2014 26-27 сентября. – С. 171-175.

Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. – 67 с.

Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи. – Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1985. – 112 с.

Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986. – 141 с.

Штраймель В.Ш. Немецкие пословицы и их русские аналоги. Русские пословицы и их немецкие аналоги / Ред.-сост. В.Ш. Штраймель. Изд. 2-е. – М.: Едиториал УРСС, 2009. – 192 с.

УДК 81'911

Дмитриева О.А.

Волгоград, Россия

**ТИПИЗИРУЕМЫЕ  
УЧАСТНИКИ  
ПРОГНОСТИЧЕСКОГО  
ДИСКУРСА**

Аннотация. В статье описывается прогностический дискурс. Приводится типологическая характеристика прогностического дискурса, выделяются типизированные участники прогностического дискурса.

Ключевые слова: прогностический дискурс, языковая личность, концепт, ценности, сакральность, авторитетность.

Сведения об авторе: Дмитриева Ольга Александровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии.

Место работы: Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

Контактная информация: 400005, г. Волгоград, ул. Бакинская, 13, к. 163.  
e-mail: dtoa@mail.ru.

Код ВАК 10.02.19

Dmitriyeva O.A.

Volgograd Russia

**TIPIFYED PARTICIPANTS OF  
PREDICTIVE DISCOURSE**

Abstract. The article describes the predictive discourse. Typological characteristics of the predictive discourse are presented, its typical participants are defined.

Keywords: predictive discourse, language personality, concept, values, sacrality, authoritativeness.

About the Author: Dmitriyeva Olga Aleksandrovna, Doctor of Philology, associate professor, professor of chair of English philology.

Work of place: Volgograd state social and pedagogical university.

Стремление заглянуть в будущее - явление, характерное для человеческого общества и имеет давнюю историю. При этом именно многообразие видов и специфичность сфер деятельности человека определило прагматические рамки прогностического дискурса. В лингвистике прогностический дискурс рассматривается с позиции тематики и сферы прогноза, так, выделяются предсказательный (пророческий) дискурс, футурологический дискурс, метеорологический дискурс, дискурс гороскопов [Кашкин 2005]. Мы считаем, что системообразующим признаком перечисленных типов прогностического дискурса выступают

концепт – прогноз. В то же время, прогноз определяется ценностными приоритетами личности и выступает комплексно. Так, в бытовом плане для человека важны семья, здоровье, продолжение рода, образование и пр.; в профессиональном плане – карьера, материальное благополучие и пр.; в общественной сфере – мир, экономическая стабильность и пр. Совершенно очевидно, что стремление обезопасить себя, получить определенные гарантии представлены в сознании людей не одинаково. Например, существует ряд социoproфессиональных групп в рамках которых прогностический дискурс является типичной характеристикой, так, летчики избегают лексему «последний», отдают предпочтение лексеме «крайний», поскольку согласно Толковому словарю, лексема «последний» трактуется как: *1. Конечный в ряду чего-нибудь... 2. По времени находящийся в конце какого-нибудь ряда событий, явлений, завершающий собою этот ряд* [Ожегов 2006]. Соответственно, «*последний полет*» ассоциируется с трагическими событиями, например, гибелью. Для студентов крайне важно иметь уверенность в успешной сдаче сессии, что обусловило появление множества суеверий и защитных ритуальных действий, реперзентирующих прогностический дискурс, например, демонстрация зачетной книжки лунному свету и произнесение заклинания «*Лети халява*», после чего, следует обвязывание зачетки тесьмой, или произнесение фразы, при выходе из дома: «*Ангел мой, иди за мной, ты впереди, я — за тобой. Сделай так, чтобы я сдал экзамен*». У космонавтов существует такое защитное ритуальное действие, как исповедь перед полетом и получение благословения церкви, после чего обязательный просмотр фильма «Белое солнце пустыни». Как мы видим, вербальное поведение сопровождается невербальным, прогностический дискурс многолик и представляет широкое поле для деятельности лингвистов.

Если тексты прогностического дискурса уже подвергались научному осмыслению (Архипова А.А., Кашкин В.Б., Савицкайте Е.Р.), то участники прогностического дискурса еще не анализировались с позиции лингвистики и будут рассмотрены в настоящей статье. Прежде, чем мы перейдем к непосредственному описанию участников, охарактеризуем прогностический дискурс согласно типологии, предложенной В.И. Карасиком. Выделяются

бытовой, бытийный и институциональный дискурсы [Карасик 2002]. Место прогностического дискурса в предложенной классификационной сетке уникально, поскольку многообразие форм и хронотопа позволяет охарактеризовать его и как бытовой, и как бытийный, и как институциональный, иными словами, в рамках прогностического дискурса возможно выделение институционального и неинституционального дискурсов, при этом, в рамках неинституционального прогностического дискурса выделяются бытовой и бытийный.

Доминантой прогностического неинституционального дискурса выступают концепты *авторитетность* и *сакральность*. Участники прогностического неинституционального дискурса, апеллируя к *Богу, идолам, высшему разуму, бытовым предметам (зеркало, тарелка), созвездиям, числам* и т.д. минуя научный способ познания, опираясь на магическое мышление, предлагают способы избежать негативные явления в жизни. Наиболее яркими представителями прогностического неинституционального дискурса являются реальные языковые личности: *юродивые, жрецы, знахари, старцы, экстрасенсы, пророки, колдуны, нумерологи, астрологи, бабки, гадалки, цыганки и др.* и фикциональные языковые личности: *духи, приведения (призраки)*.

Проиллюстрируем примером: *«Во время блокады, — поведала Марфа, певчая Смоленского храма, — часовня была закрыта. Мало у кого хватало сил приходить сюда. Но память о Ксении хранили свято. К ней мысленно обращались в самые трудные минуты. Считаю, что меня она просто спасла. Было это в самый тяжелый период девятидневной блокады. Она явилась мне ночью в неизменном своем белом платочке, с посохом в руке. Молвила: «В следующую ночь не ночуй дома» — и исчезла так же внезапно, как и появилась. Вечером я отправилась на ночлег к родственникам, в другой район. А мой дом фашисты в ту ночь разбомбили до основания. Даже убежище, в котором пытались укрыться люди, рухнуло под напором смертоносного огня»* [Мир тайн www]. В приведенном примере налицо наложение реальности и фикциональности: блаженная Ксения Петербургская – реальный участник прогностического дискурса предупредила о грядущей

беде в рамках фикционального хронотопа, поскольку на момент предсказания была уже мертва.

Приведем краткое описание типизируемых языковых личностей, наиболее часто фигурирующих в прогностическом дискурсе, согласно проведенному опросу и анализу разножанровых текстов.

*Юродивый* - 1) человек, 2) христианин, 3) аскет, 4) прорицатель, 5) обличающий несправедливость, 6) кажущийся безумным, 7) святой подвижник [Чеботарев 2014]. Ключевым образно-перцептивным признаком является неряшливость, намеренное игнорирование гигиенических норм. В коммуникативном плане на первом месте выступает эпатирующее поведение, также обусловленное нарушением коммуникативных норм. Ценностные приоритеты: моральное исправление реципиента (несмотря на неинституциональность дискурса, ценностные приоритеты юродивого соотносимы с религиозным (православным) дискурсом), служение Богу.

*Жрец* – 1) человек, 2) служитель культа, 3) изучающий явления природы, 4) осуществляющий связь между духами и людьми. Ценностные приоритеты: общение с духами, врачевание, предсказание.

*Знахарь* - 1) человек, 2) обладающий сверхъестественными способностями, 3) умеющий лечить, предсказывать, ограждать от колдовства. Ценностные приоритеты: врачевание.

*Старец* – 1) человек, 2) монах, 3) духовный наставник, 4) умеющий предвидеть и лечить. Ценностные приоритеты: духовное руководство, служение Богу.

*Экстрасенс* – 1) человек, 2) утверждающий, что обладает экстрасенсорными способностями. Ценностные приоритеты: «диагностика» заболеваний, «розыск» пропавших без вести людей, предсказание будущего, воздействие на металлическое тело человека.

*Колдун* - 1) человек, 2) практикующий магию, 3) с целью воздействия на людей или природу, 4) способный получить знания посредством сверхъестественных явлений. Ценностные приоритеты: общение с падшими духами с целью получения экстрасенсорных способностей, воздействие на



метальное тело человека, нарушение естественного хода жизни реципиента.

*Нумеролог* – 1) человек, 2) владеющий тайными знаниями числе, 3) умеющий предсказывать будущее. Ценностные приоритеты: предсказание посредством чисел.

*Астролог* – 1) человек, 2) обладающий знаниями о созвездиях, 3) умеющий предсказывать, определять характер. Ценностные приоритеты: предсказание посредством расположения небесных тел.

*Бабка* - 1) пожилая женщина, 2) умеющая предсказывать будущее и излечивать от заболеваний нетрадиционными способами. Ценностные приоритеты: врачевание, предсказание посредством гадания, воздействие на метальное тело человека.

*Гадалка* – 1) женщина, 2) умеющая предсказывать посредством карт. Ценностные приоритеты: гадание, высокое материальное положение.

*Пророк* (провидец) - 1) человек, 2) контактирующий со сверхъестественными или божественными силами, 3) посредник между ними и человеком, 4) вестник сверхъестественной воли. Ценностные приоритеты: вера в божественные силы (Бога), прогнозирование.

*Цыганка* – 1) женщина, 2) представитель цыганского народа. Ценностные приоритеты: обман, гадание, материальное благополучие.

Прежде, чем мы перейдем к рассмотрению фикциональных участников прогностического дискурса, отметим, что ценностные приоритеты данных типажей требуют отдельного изучения и не внесены в данную статью.

*Дух* - 1) сверхъестественное существо, 2) наделённое волей и различными сверхъестественными способностями, 3) недоступен для восприятия.

*Приведение* (призрак) - 1) душа или дух умершего человека (мифического существа), 2) проявляющиеся в реальной жизни в виде голоса, образа.

Доминантой прогностического институционального дискурса выступает концепт авторитетность, базирующаяся на научном опыте. Агентами прогностического институционального

дискурса выступают *политологи, эксперты, политики, аналитики, синоптики, фантасты*.

*Политолог* - 1) человек, 2) учёный, 3) дипломированный специалист в области политологии. Ценностные приоритеты: изучение политики, прогнозирование.

*Эксперт* - 1) человек, 2) специалист, 3) приглашаемый или нанимаемый за вознаграждение для выдачи квалифицированного заключения. Ценностные приоритеты: оценка объекта (явления), прогнозирование.

*Политик* - 1) человек, 2) профессионально занимающийся политической деятельностью. Ценностные приоритеты: приход к власти.

*Аналитик* - 1) человек, 2) специалист, занимающийся изучением аналитических исследований и обобщений в определенной сфере деятельности, 3) владеющий методами анализа, 4) способный прогнозировать процессы и разрабатывать перспективные программы развития. Ценностные приоритеты: высокое профессиональное мастерство, прогнозирование.

*Синоптик* - 1) человек, 2) ученый, 3) занимающийся изучением погодных явлений, 4) составляющий прогноз погоды. Ценностные приоритеты: точность метеорологических прогнозов.

*Фантаст* - 1) человек. 2) писатель, 3) сочиняющий фикциональную действительность, 4) описывающий будущее. Ценностные приоритеты: создание фантастических произведений.

Как мы видим, участники прогностического дискурса крайне разнообразны. В коммуникативно-массовом сознании они оцениваются амбивалентно: от страха (колдун, призрак), до поклонения (старец).

Поведенческие прескриптивы прогностического дискурса крайне жесткие, несоблюдение которых неизбежно ассоциируется с негативными последствиями в той сфере, в которой осуществляется прогноз. Для ряда участников прогностического дискурса, прогноз выступает второстепенным, например, политик в рамках предвыборной компании обращается к прогностическому дискурсу, как манипулятивному инструменту.

Резюмируем. Прогностический дискурс многолик. Прогноз выступает системаобразующим признаком, определяющим

содержание прогностического дискурса. В рамках прогностического дискурса выделяются институциональный и неинституциональный дискурсы, при этом, в рамках неинституционального прогностического дискурса выделяются бытовая и бытийный. Доминантой прогностического неинституционального дискурса выступают концепты авторитетность и сакральность. Участники прогностического неинституционального дискурса: реальные языковые личности (*юродивые, жрецы, знахари, старцы, экстрасенсы, пророки, колдуны, нумерологи, астрологи, бабки, гадалки, цыганки и др.*) и фикциональные языковые личности: (*духи, приведения (призраки)*). Доминантой прогностического институционального дискурса является концепт авторитетность, базирующаяся на научном опыте. Агенты прогностического институционального дискурса: *политологи, эксперты, политики, аналитики, синоптики, фантасты.*

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Интернет сайт Мир тайн // Электронный ресурс [режим доступа]: <http://mirtajn.com/predskazateli/631-prorochestva-o-rossii-kseniya-peterburgskaya.html>
- Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
- Кашкин В. Б. Сопоставительные исследования дискурса [Текст] // Концептуальное пространство языка. - Тамбов: ТГУ, 2005. – С. 337-353.
- Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова Рос. акад. наук. – 4-е изд., доп. – М.: ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.
- Чеботарев И.Г. Понятийная составляющая лингвокультурного типажа «юродивый» // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Ч.І. Материалы ежегодной международной конференции 7 февраля 2014 г. [Текст] / Урал. гос. пед. ин-т. – Екатеринбург, 2014. – С. 117–124.

УДК 811.161.1'55

**Кошкарлова Н.Н.**

Челябинск, Россия

**«РАЗГОВОР С  
ПРЕЗИДЕНТОМ».**

**ИНТЕРВЬЮ ПЯТИ**

**ТЕЛЕКАНАЛАМ КАК ЖАНР  
МЕЖКУЛЬТУРНОГО  
ПОЛИТИЧЕСКОГО  
ПРОСТРАНСТВА**

Аннотация. Статья посвящена анализу такого жанра политической коммуникации, как «Разговор с президентом». Интервью пяти телеканалам. Приводятся данные в пользу того, что исследуемый жанр функционирует в рамках межкультурного политического пространства. Определяются перспективы развития анализируемого жанра политической коммуникации.

Ключевые слова: «Разговор с президентом». Интервью пяти телеканалам, интервью, межкультурное политическое пространство.

Сведения об авторе: Кошкарлова Наталья Николаевна, доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры международных коммуникаций.

Место работы: Южно-Уральский государственный университет.

Контактная информация: 454000, г. Челябинск, главпочтамт, д/в.  
e-mail: [nkoshka@rambler.ru](mailto:nkoshka@rambler.ru)

**Код ВАК 10.02.01**

**Koshkarova N.N.**

Chelyabinsk, Russia

**IN CONVERSATION WITH  
DMITRY MEDVEDEV.**

**INTERVIEW WITH FIVE**

**TELEVISION CHANNELS AS  
A GENRE OF  
INTERCULTURAL  
POLITICAL AREA**

Abstract. The paper is devoted to the analysis of such genre of political communication as *In conversation with Dmitry Medvedev. Interview with five television channels*. The grounds for functioning the genre under study in the framework of the intercultural political area are given. The prospects of the analysed genre's development are outlined.

Keywords. *In conversation with Dmitry Medvedev. Interview with five television channels, interview, intercultural political area.*

About the Author: Koshkarova Natalya Nikolayevna, Doctor of Philology, Associate Professor of the Chair of International Communication.

Place of employment: South Ural State University

---

Целью настоящего исследования является обзор динамики развития и бытования такого жанра российской политической коммуникации, как *Разговор с президентом*. Современные средства массовой информации очень креативны и динамичны в плане

создания новых жанровых разновидностей. Как показывает анализ речевого материала, *Разговор с президентом* является новым типом диалогического жанра, варианта интервью.

Динамику данной жанровой формы можно проиллюстрировать следующими примерами. В 2009 году президент России Д. А. Медведев провел восемь встреч в формате нового диалогического жанра, а завершающим этапом стало обсуждение итогов года с руководителями трех каналов: «Первого» (Константин Эрнст), «Россия» (Олег Добродеев) и «НТВ» (Владимир Кулистиков). В течение года Д. А. Медведев отвечал на вопросы следующих журналистов: ведущего программы «Вести недели» Евгения Ревенко (две встречи), руководителя дирекции информационных программ «Первого канала» Кирилла Клеймёнова (три встречи), главного редактора информационной службы «НТВ» Татьяны Митковой, ведущего программы «Вести в субботу» Сергея Брилёва, ведущего «Итоговой программы НТВ» Кирилла Позднякова. В 2011 году традиция встреч президента с руководителями ведущих российских телеканалов была продолжена. Так, 30 сентября 2011 года Д. А. Медведев ответил на вопросы К. Эрнста, О. Добродеева и В. Кулистика. Однако, несмотря на отсутствие кардинальных изменений в формате этой встречи (по сравнению с 2009 годом), этот разговор носил новое название, а именно «Интервью телеканалам «Первый», «Россия» и НТВ». Такое название, отражающее основной прагматический потенциал данного диалогического жанра, было использовано для номинации встречи руководителей ведущих российских телеканалов с председателем правительства Российской Федерации В. В. Путиным (интервью состоялось 17 октября 2011 года). Изменения в раскладе политических сил в стране не могли не повлиять на формат нового жанра – 7 декабря 2012 года состоялась встреча, которая носила название «Разговор с Дмитрием Медведевым. Интервью пяти телеканалам». Ставшее уже традиционным интервью Дмитрия Медведева, посвященное работе правительства в уходящем году, состоялось 6 декабря 2013 года – вопросы задавали телеведущие Ирада Зейналова, представляющая «Первый канал», Сергей Брилёв – российский медиахолдинг «ВГТРК», Марианна Максимовская – российская федеральная телекомпания «Рен ТВ», Вадим Такменёв –

общероссийский телеканал «НТВ» и Михаил Зыгарь – телеканал «Дождь». 10 декабря 2014 года председатель правительства Российской Федерации ответил на вопросы телеведущих Ирады Зейналовой («Первый канал»), Сергея Брилёва («Россия 1»), Марианны Максимовской («Рен ТВ»), Вадима Такменёва («НТВ») и Михаила Зыгаря («Дождь»). Не стал исключением в плане проведения уже традиционной встречи с журналистами и 2015 г. Диалог под названием *«Разговор с Дмитрием Медведевым»*. *Интервью пяти телеканалам* состоялся 9 декабря прошлого года, но с измененным составом аккредитованных для этой цели телеканалов и журналистов их представляющих. В роли интервьюеров на этот раз выступили Ирада Зейналова («Первый канал»), Сергей Брилёв («Россия»), Кирилл Поздняков (НТВ), Елизавета Осетинская (РБК) и Михаил Фишман («Дождь»).

Как и в предыдущие годы, спектр обсуждаемых во время последней встречи с премьер-министром вопросов был достаточно широк: мировые цены на нефть, ситуация в Сирии и участие России в военных действиях на территории этой страны, мировые санкции против нашей страны, пенсионная реформа, вопросы здравоохранения. Как видно из перечисленного списка, проблемы международного сотрудничества или государственного устройства отдельных стран при вовлечении мировых политических сил имеют ярко выраженную межкультурную направленность. Таким образом, мы с полным правом можем утверждать, что беседы из цикла *«Разговор с Дмитрием Медведевым»*. *Интервью пяти телеканалам*, несмотря на отсутствие иностранных журналистов во время интервью, функционируют в рамках межкультурного политического пространства.

Определение последнего было предложено нами ранее: межкультурное политическое пространство – это область взаимодействия субъекта, объекта и наблюдателя, представляющих разные национально-культурные сообщества, с неперменной вербализацией средствами языка, реализацией в тех или иных жанрах политической коммуникации и различной модальностью как следствия напряженного или толерантного отношения коммуникантов друг к другу [Кошкарова 2014: 96].

Именно тематика бесед из цикла *Разговор с президентом (Разговор с Дмитрием Медведевым)* может стать основанием рассмотрения данного жанра в межкультурном политическом пространстве. Несмотря на тот факт, что *Разговор с Дмитрием Медведевым* – это прежде всего разговор с председателем правительства Российской Федерации и касается он внутренних проблем нашей страны, но Россия не существует изолированно от других стран. Отсюда неизбежным является обращение к вопросам сотрудничества с другими государствами и их лидерами. Так, во время встречи в рамках цикла *Разговор с Дмитрием Медведевым* 10 декабря 2014 года был затронут вопрос о взаимоотношениях российского премьер-министра с президентом США Бараком Обамой: В. ТАКМЕНЁВ: *Дмитрий Анатольевич, по поводу «ссоримся – миримся». Я давно на самом деле очень хотел вас спросить... Не так давно в Мьянме, если я не ошибаюсь, вы встречались с Бараком Обамой, с которым у вас... Д. МЕДВЕДЕВ: Я не встречался с ним, мы с ним в коридоре болтали. В. ТАКМЕНЁВ: Но болтали – это главное. С ним у вас вроде бы еще со времен вашего президентства сохранились отношения – не знаю, теплые ли, но по крайней мере сохранились. Вот что он вам говорил? И, не знаю, может быть, вы ему наконец-то сказали типа: «Барак, старик, пора бы уgomониться. Мы не враги – друзья»... Д. МЕДВЕДЕВ: Я вот так и сказал. В. ТАКМЕНЁВ: А он? Д. МЕДВЕДЕВ: Знаете, у нас отношения с президентом Соединенных Штатов Америки действительно неплохие исторически. Мы с ним, я считаю, много достаточно полезных вещей в какой-то момент сделали или во всяком случае пытались сделать. Но ведь вопрос не в наших личных отношениях – они и сейчас нормальные, хорошие даже, – вопрос в адекватности и предсказуемости партнера. В этом плане, к сожалению, нынешняя американская администрация ведет себя неадекватно и непредсказуемо, при всем моем неплохом отношении к моим коллегам, партнерам и к тому же самому президенту Соединенных Штатов. Поэтому, если говорить о предсказуемости, всегда важно понимать, что сделает твой партнер, что сделает руководитель государства, правительства. А что делают американцы? Они вводят в отношении нашей страны санкции, они пытаются сколотить специальный фронт против России. Это же*

*не дружественные действия, это очевидно абсолютно. Поэтому, как принято говорить, мячик на их стороне. Как только они захотят вернуться на нормальный путь отношений, выбрать другую дорогу, мы к этому готовы абсолютно, кто бы ни возглавлял администрацию Соединенных Штатов Америки – не важно, как фамилия президента, для нас важна сама суть отношений, а не персоналии.*

В целом стоит отметить, что интервью из цикла «Разговор с Дмитрием Медведевым». Интервью пяти телеканалам можно отнести к жанру политического разговора. В них принимают участие более двух человек со стороны прессы, участие собеседников в диалоге является равноправным, то есть имеет место беседа в прямом значении этого термина. При этом беседа напоминает естественный и спонтанный диалог, о чем свидетельствует, например, перебивание собеседника: М. МАКСИМОВСКАЯ: *Дмитрий Анатольевич, так вот тут и поражает апелляция к власти и вообще реакция власти на ход этой истории, потому что ощущение...* Д. МЕДВЕДЕВ: *Почему? А куда нужно апеллировать?* М. МАКСИМОВСКАЯ: *Вообще к закону. Есть ощущение, что власть...* Д. МЕДВЕДЕВ: *Так власть исполняет закон.* М. МАКСИМОВСКАЯ: *Понимаете, есть ощущение, что власть в этой ситуации...* Конечно, радикализация общественного мнения по линии верующий-неверующий... И. ЗЕЙНАЛОВА: *Произошло разделение на чувства верующих и чувства неверующих.* М. МАКСИМОВСКАЯ: *Поэтому такое ощущение, если коротко, что власть встала однозначно на сторону консервативного большинства. Тот же закон о защите чувств верующих, который отложили, но не отменили вовсе, который, как многие эксперты считают, нарушает Конституцию, если уж говорить о законе.* М. М. Лукина отмечает, что умение «правильно перебивать» собеседника является таким же вкладом в беседу, как новые идеи, возвращение к сказанному, аргументация [Лукина 2005: 57]. Во время интервью пяти телеканалам журналистам удалось найти ту «золотую середину», когда желание перебить собеседника не напоминало бестактность, а лишь свидетельствовало о неподдельной заинтересованности интервьюеров в обсуждаемых проблемах: Д. МЕДВЕДЕВ: <...> *Представьте себе, если бы американская НПО получила бы деньги из российского федерального*



бюджета. Я думаю, скандал был бы на всю Америку! Поэтому речь идет только о дополнительном контроле за такого рода операциями, потому что все-таки внутренняя политика – это суверенное дело конкретного государства. М. ЗЫГАРЬ: **Простите, я вас перебыю.** Именно по этому вопросу: одно дело – контроль, другое дело – такой оскорбительный лейбл, который вешают на лоб людям, которые еще вчера считались приличными, достойными членами гражданского общества.

Следующая особенность, на которую нам хотелось бы обратить внимание, – это преэминентность дискурсивного пространства, под которой мы понимаем не изолированный разговор в каждом конкретном случае, а беседу с учетом вопросов, обсуждаемых с главой государства в предыдущий раз (даже если беседу вел другой журналист). Наконец, для бесед из цикла *Разговор с Дмитрием Медведевым* характерна бóльшая по сравнению с обычным интервью откровенность во время общения. На наш взгляд, подобная характеристика объясняется сохранением асимметричного распределения коммуникативных ролей. Структура интервью в анализируемом цикле бесед складывается из высказываний, выполняющих не функции провоцирования собеседника, а функции развертывания разговора в кооперативном направлении.

Возможно, *Разговор с Дмитрием Медведевым* как разновидность политического интервью трансформируется в сторону расширения числа приглашенных журналистов, в том числе и аккредитованных зарубежными СМИ.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Кошкарлова Н.Н. Межкультурный вектор исследования политической коммуникации // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики: материалы ежегодной международной конференции. – Екатеринбург, 2014. – Ч. I. – С. 94-96.

Лукина, М.М. Технология интервью: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и специальности «Журналистика» / М.М. Лукина. – М.: АспектПресс, 2005. – 188 с.

УДК 811.161.1'42

*Мишланова С.Л.*

*Плясунова С.Ф.*

*Химинец Е.М.*

Пермь, Россия

**ОСОБЕННОСТИ  
ОБЪЕКТИВАЦИИ  
КОНЦЕПТА «ТЕРРОРИЗМ»  
В РУССКОМ,  
ФРАНЦУЗСКОМ И  
НЕМЕЦКОМ ДИСКУРСАХ**

Аннотация. Статья посвящена исследованию концепта «терроризм» в газетном дискурсе. В статье ставится цель провести семантико-когнитивный анализ газетных статей и выявить особенности вербализации концепта «терроризм» в русском, французском и немецком дискурсах.

Ключевые слова: *концепт, дискурс, терроризм, средства массовой информации, когнитивная лингвистика.*

Сведения об авторах: Мишланова Светлана Леонидовна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой лингводидактики

Плясунова Светлана Филипповна кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики

Химинец Елена Михайловна, аспирант

Место работы: Пермский государственный национальный исследовательский университет

Контактная информация: 614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15  
e-mail: [mishlanovas@mail.ru](mailto:mishlanovas@mail.ru), [ellen.lm@mail.ru](mailto:ellen.lm@mail.ru)

*Код ВАК 10.02.01*

*Mishlanova S.L.,*

*Pliasunova S.F.*

*Khiminetc E.M.*

Perm, Russia

**SPECIAL ASPECTS OF THE  
OBJECTIVIZATION OF THE  
CONCEPT "TERRORISM" IN  
RUSSIAN, FRENCH AND  
GERMAN DISCOURSES**

Abstract. The article deals with the representation of the concept of "terrorism" in newspaper discourse. The objective is to conduct semantic-cognitive analysis of newspaper articles, to identify the characteristics of the concept verbalization in the Russian, French and German discourses.

Keywords: *concept, discourse, terrorism, media, cognitive linguistics.*

About the Author: Mishlaniva Svetlana Leonidovna, Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of Linguodidactics.

Pliasunova Svetlana Filippovna, PhD, Associate Professor of the Chair of Linguodidactics.

Khiminetc Elena Mikhailovna, PhD student.

Place of employment: Perm State National Research University.

---

Исследование выполнялось при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проекты 14-13-59007, 16-13-59006)

---

Проблема терроризма в международном сообществе приобретает все большую актуальность. Многочисленные террористические акты по всему миру, действия террористической группировки ИГИЛ и, как следствие, вынужденное усиление мер безопасности свидетельствуют о необходимости дальнейшего решения проблемы терроризма [Кафтан 2004; Красных 2003; Мишланова, Куприянычева 2012; Хоффман 2003].

Данное исследование, посвященное особенностям объективации концепта «терроризм» в газетном дискурсе, выполняется в русле когнитивно-дискурсивного направления [Дейк ван 2013, Карасик 2002; Кубрякова 2012; Мишланова, Гуреева 2010; Мишланова, Филиппова 2010; Мишланова, Хрусталева 2009; Попова, Стернин 2010, Стругова, Мишланова 2012; Чудинов 2001]. При этом исследование семантики лингвистических единиц проводится во взаимосвязи с концептуализацией, предпринимается попытка моделирования семантико-когнитивного континуума. Объектом изучения выступает дискурс, определяемый нами как вербально опосредованная деятельность в специальной сфере [Алексеева, Мишланова 2002: 54-62]. Предмет исследования представляют лексические единицы, объективирующие концепт терроризм в русском, французском и немецком газетном дискурсах. Цель исследования заключается в выявлении сходства и различия вербализации концепта «терроризм» в трех исследуемых дискурсах.

В статье обсуждаются результаты анализа газетных статей на трех исследуемых языках (русском, французском и немецком). При отборе материала учитывался тематический критерий (отбирались тексты, посвящённые проблемам терроризма) и временной (тексты, опубликованные в период 2001-2010 гг., (русскоязычные и немецкоязычные газетные статьи), 2013-2014 гг. (франкоязычные статьи)). Проанализированы следующие издания немецких газет: «Spiegel», «Zeit», «Frankfurter Allgemeine Zeitung»; русских

«Российская газета», «Московский комсомолец», «Коммерсантъ»; французских: «Le Nouvel Observateur», «L'Humanité», «Le Figaro», «Libération», «Le Point», «L'Express».

В ходе анализа фактического материала было выявлено, что концепт «терроризм» может быть структурирован в виде фрейма, состоящего из следующих слотов и их подслотов: «Субъект террористических действий (ТД)», «Объект ТД», «Характеристика», «ТД», «Цель ТД», «Причина ТД», «Вид ТД». Рассмотрим их подробнее.

Слот «Субъект ТД» включает два подслота - «организации» и «индивид». В представленном материале слот «террористические организации» разделяется на два подслота: «международные организации» и «локальные организации, признанные террористическими». Интересно отметить, что немецкие и французские издания концентрируют свое внимание на действиях международных организаций. Однако встречаются и такие наименования, которые функционируют в текстах одного языка и отсутствуют в другом. Так, например, название террористической организации «К.О.М.И.Т.Е.Е.» встретилось в анализируемых немецких текстах и не использовалось в русских. Это обусловлено, по нашему мнению, спецификой данной группировки, поскольку её деятельность была сфокусирована в основном на территории Германии. Подобным образом можно охарактеризовать группировки «Россия, левый терроризм», «Чеченский терроризм», наименование которых встречаются только в русских газетах. Во французских газетах достаточно часто встречается упоминание группировки MIA (Le mouvement islamique armé) и AQMI (Al-Qaïda au Maghreb islamique). Что касается подслота «индивид», то следует отметить, что в газетных статьях всех исследуемых дискурсов упоминаются имена Усамы Бен Ладена, Мохаммеда Атефа и Хасана Юсефа, лидера группировки «Хамас». Однако можно наблюдать, что русские авторы не просто упоминают имя лидера группировки, но и дают ему качественные характеристики: *«У мирового сообщества появился новый враг №1. Он силен и опасен, жесток и коварен. ... Число терактов неуклонно растет с каждым годом. Растет жестокость. Растет число жертв. Растет*

подготовленность, организованность террористов» [РГ: 17.02.2007]. В немецких газетах данные качества лидера представлены в большинстве случаев имплицитно.

Слот «Объект ТД» репрезентирован следующими номинациями: «страна», «государство», «держава»: «*Il «rassure» encore une fois «les Nigériens et les étrangers vivant dans le pays», affirmant que «le gouvernement continuera à prendre toutes les mesures nécessaires pour leur sécurité (...) pour contrôler la menace du terrorisme»* [Liberation: 19.03.2013]. К данному слоту также относим организации, ведущие борьбу с терроризмом. Так, среди органов государственной власти, обязанных обеспечить безопасность населения, авторы наиболее часто называют: в русских текстах – «Федеральную службу безопасности Российской Федерации», «Министерство внутренних дел Российской Федерации», «Службу внешней разведки Российской Федерации», «Министерство обороны Российской Федерации», «Федеральную пограничную службу Российской Федерации»; в немецких – «*die Staatssicherheitsorgane (органы государственной безопасности)*», «*der Sicherheitsrat der UNO*» (Совет Безопасности ООН), «*Polizei*» (полиция); во французских – «*Le ministre français des Affaires étrangères*», «*Le ministre de la Défense*», «*Le ministre de l'Interieur*». Поскольку в текстах газет большое внимание уделяется вопросам сотрудничества регионов, стран и служб, задействованных в борьбе с террористическими проявлениями, частотными являются такие номинации, как «переговоры», «штурм», «атака», «действия» и др., наименования мероприятий противодействия терроризму. Иными словами, описания террористических актов во всех исследуемых дискурсах имеют высокий уровень обобщения, частотными являются попытки выявления их причин.

При рассмотрении слота «Характеристика» можно отметить, что в публицистических статьях неоднократно встречается указание на сложную структуру терроризма: «*Bisher gibt es keine weltweite Definition von "Terrorismus"... Der Begriff "Terrorismus" bezeichnet demnach eine andauernde und geplante Gewaltanwendung mit politischer Zielsetzung, um mit terroristischen Methoden das Verhalten des Gegners zu beeinflussen*» [FAZ.net:

19.04.2002]. Можно отметить наличие таких качественных характеристик, как глобализация терроризма, его всемогущество, повсеместное распространение. Масштабность проблемы подчёркивается посредством использования таких атрибутивов, как «*planetarisch*» («планетный»), «*global*» («глобальный»), «*international*» («международный»). Все авторы определяют терроризм как явление исключительно отрицательное, характеризуя терроризм с помощью таких атрибуций, как: «*unheilvoll*» («пагубный»), «*nicht mehr kontrolliert*» («неконтролируемый»), «*gefährlich*» («опасный»), и подчёркивая черты, характерные для террористических актов: «*latent*» («скрытый»), «*geheim*» («тайный»), «*dangereux*» (опасный).

В ходе анализа слота «Террористическая деятельность» выявлены номинации следующих видов террористических действий: «физическое воздействие» (противоправное лишение жизни, причинение ущерба здоровью, лишение или ограничение свободы людей), «материальное воздействие» (использование взрывчатых и воспламеняющихся веществ, механическое нанесение повреждений или приведение этих объектов в негодность) и «психологическое воздействие». Последнее можно разграничить на два подвида: 1. действия, непосредственно носящие физический характер, но в основном рассчитанные на достижение психологического результата; 2. действия, носящие по преимуществу демонстративно-угрожающий характер, но не связанные с прямым причинением какого-либо физического вреда лицу или его близким. При оценке действий, направленных на одушевлённые объекты терроризма, можно отметить доминирование такого сценария, как «применение насилия».

Терроризм как явление планируемое имеет множество целей. Рассматривая слот «Цель», можно констатировать, что цели терроризма связаны с политической деятельностью. В зависимости от субъекта терроризма и направленности его действий могут быть выделены внутривнутриполитические и внешнеполитические цели. Исходя из анализа контекстов можно заключить, что к внутривнутриполитическим целям терроризма относят следующие элементы: изменение политического режима и общественного устройства страны, подрыв авторитета власти и

веры населения в ее способность защитить законные права и т.д. В числе внешнеполитических целей наиболее часто называют такие параметры, как ослабление международных связей или ухудшение отношений страны с иностранными государствами, срыв международных акций по разрешению международных или внутривнутриполитических конфликтов, создание неблагоприятных условий для деятельности граждан и учреждений страны за границей и т. д.: *«Главной целью террористов сегодня являются не страны Запада, а мусульманские государства, считает экс-глава внешней разведки Франции генерал Франсуа Мерме»* [МК: 25.06.2009]. При процедуре анализа текстов было выявлено, что авторами в большей степени описываются незначительные, формальные цели террористов. Однако контекст наглядно показывает, что за незначительными целями террористов всегда стоят более глобальные, способные нанести большой вред миру. Таким образом, цели более высокого порядка выражаются имплицитно.

В номинативном ряду, репрезентирующем слот «Причина ТД», в немецких текстах преобладает номинации социальной дифференциации, выступающей в качестве причины терроризма. Немецкие авторы уделяют внимание механизму глобализации преступности в качестве причины терроризма. К основным причинам терроризма немецкие и французские авторы относят политическую составляющую. Однако в русских текстах причиной терроризма считается обострение внутривнутриполитических конфликтов: *«Имея политическую направленность, существуя в сфере политических отношений, терроризм обслуживает интересы тех или иных сил в их борьбе за власть, за ослабление позиций своих политических противников и укрепление собственных, при этом он используется для достижения как стратегических, так и тактических целей»* [РГ: 12.02.2007].

Говоря о слоте «Виды терроризма», можно констатировать, что проблеме международного терроризма во всех трех дискурсах придается большее значение, чем проблеме государственного терроризма. Также можно говорить об актуализации проблемы религиозного терроризма и кибертерроризма, при этом последний предполагает атаку

информации, обрабатываемую компьютером и компьютерными системами. Опасность кибертерроризма заключается в том, что он не имеет национальных границ и террористические акции могут осуществляться из любой точки мира. Также можно наблюдать тенденцию по увеличению роли морского терроризма.

В заключение отметим, что фрейм исследуемого концепта представлен в нашем материале семью слотами: «Объект ТД», «Субъект ТД», «Характеристика», «ТД», «Цель ТД», «Причина ТД», «Виды терроризма». Отдельные слоты включают в себя подслоты, характерные для трех дискурсов. Выявленные особенности в передачи информации, а именно стремление к лаконичности и генерализации в немецком дискурсе, и стремление к детализации, и передачи эмоциональной составляющей, характерной для русского и французского дискурсов, учитывая проведенный анализ составляющих фрейма концепта «терроризм», может внести вклад в разработку единого для трех культур определения понятия «терроризм». Проведённое исследование показало, что ключевые компоненты концепта «терроризм» объективированы в трех исследуемых дискурсах.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002 – 200 с.
- Дейк ван Т. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. Пер. с англ. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 344 с.
- Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002 – 477 с.
- Кафтан В.В. Терроризм как общественное явление современности (Социально-философский анализ): дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. - М., 2004. – 214 с.
- Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003 – 375 с.
- Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования / Ин-т. языкознания РАН. - М.: Знак, 2012 – 208 с.



- Мишланова С.Л., Гуреева А.М. Вариативность терминологии Международного Бакалавриата: монография. – Пермь: Перм.гос.ун-т. 2011. – 158 с.
- Мишланова С.Л., Куприянычева Е.А. Моделирование концепта «экстремизм» на материале лексикографических источников // Историческая и социально-образовательная мысль. Вып. 5. 2012. – 170-175 с.
- Мишланова С.Л., Филиппова А.А. Внутриотраслевая полисемия в методическом дискурсе. – Пермь: Перм.гос.ун-т, 2010 – 198 с.
- Мишланова С.Л., Хрусталева М.А. Интерференция: когнитивно-дискурсивный анализ синонимии. – Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 2009 – 204 с.
- Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. - М.: АСТ: Восток-Запад, 2010 – 314 с.
- Стругова С.В., Мишланова С.Л. Моделирование лексической оппозитивности в спортивном дискурсе: монография – Пермь: Книжный формат, 2012. – 209 с.
- Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000): монография. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2001. – 238 с.
- Хоффман Б. Терроризм – взгляд изнутри. – М.: Ультра.Культура, 2003 – 264 с.

#### **Источники материала**

- Московский комсомолец [Электронный ресурс] / Московский комсомолец. 2009. Режим доступа: [www.mk.ru](http://www.mk.ru)
- Российская газета [Электронный ресурс] / Российская газета. 2007. Режим доступа: [www.rg.ru](http://www.rg.ru)
- Frankfurter Allgemeine Zeitung [Электронный ресурс] / Frankfurter Allgemeine Zeitung. 2002. Режим доступа: [www.faz.net](http://www.faz.net)
- Liberation [Электронный ресурс] / Liberation. 2013. Режим доступа: [www.liberation.fr](http://www.liberation.fr)

УДК 81'22

*Панченко Н.Н.*

Волгоград, Россия

**О НЕКОТОРЫХ ФОРМАХ  
ОБЪЕКТИВАЦИИ  
КОММУНИКАТИВНОЙ  
ВЛАСТИ**

*Код ВАК 10.02.19*

*Panchenko N.N.*

Volgograd, Russia

**ABOUT SOME FORMS OF  
OBJECTIVIZING OF THE  
COMMUNICATIVE POWER**

Аннотация. В статье рассматриваются речевые действия угрозы, шантажа и ультиматума как средства и формы реализации коммуникативной власти говорящего, выделяются виды властных индикаторов.

Ключевые слова: угроза, шантаж, вымогательство, ультиматум, коммуникативная власть.

Abstract. The article considers speech acts “menace”, “chantage” and “ultimatum” as means of speaker’s communicative power. It singles out different kinds of indicators of communicative power

Keywords: menace, blackmail, chantage, ultimatum, communicative power.

Сведения об авторе: Панченко Надежда Николаевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры языкознания. Место работы: Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

Контактная информация: 400066, г. Волгоград, пр. им. В.И. Ленина, 27. e-mail: [panchnn@yandex.ru](mailto:panchnn@yandex.ru).

About the Author: Panchenko Nadezhda Nikolaevna, Doctor of Philology, Professor of the Chair of Linguistics

Place of employment: Volgograd State Social-Pedagogical University.

Коммуникативная власть понимается нами как вид коммуникативного взаимодействия, предполагающий «специфический набор коммуникативных прав – прав на осуществление определенных речевых действий» [Шейгал 2007]. В частности, к таким коммуникативным правам в самом общем виде относятся: контроль за ходом общения; монополия на информацию (право на получение и сохранение в тайне информации; право на употребление директивов; право на оценочные речевые акты; право на речевую агрессию [Черватюк 2006]. Согласно исследователям, коммуникативная власть не всегда обусловлена высоким социальным статусом говорящего, может подтверждать или опровергать его, представляет собой величину переменную, которая может меняться в течение

интеракции, отражая динамику развития межличностных отношений [Черватюк 2006; Шейгал 2006]. Если принять за основу точку зрения, что речевое взаимодействие подчиняется трем основным стратегиям осуществления коммуникативных целей – стратегии сотрудничества / кооперации, стратегии противостояния, стратегии доминирования [Шляхов 2008], то логично предположить, что коммуникативная власть, прежде всего, соотносится со стратегией доминирования. Думается, что потребность говорящего в коммуникативной власти трансформируется в целевую установку, связанную с коммуникативным лидерством, доминированием в дискурсе, навязыванием своих мнений, интерпретаций и оценок, использованием некорректных приемов аргументации и т.д. Реализуется данная целевая установка в самых разных вербальных формах (в частности, в многочисленных и различных по степени агрессивности и манипулятивности прямых и не прямых речевых актах и действиях), некоторые из них восходят к целенаправленной коммуникативной деятельности в рамках дискурса принуждения, например, шантаж, угроза, запугивание, вымогательство и др.

Закономерно, что реализация коммуникативной власти ассоциируется, прежде всего, с экзерситами (актами осуществления власти по Дж. Остину), директивными речевыми актами (по Дж. Серлю), регулятивами (по Ю. Хабермасу). Очевидной также является связь коммуникативной власти со статусно-маркированными речевыми актами [Карасик 1992] – инъюнктивами (приказы, требования), инструктивами (предписания, запреты), реквестивами (просьбы, мольбы) и др. Более показательными для иллюстрации и привлекательными для исследования коммуникативной власти, на наш взгляд, являются ситуации личностно-ориентированного дискурса с равными статусно-ролевыми отношениями между коммуникантами, когда говорящий не обладает социальной властью, либо ситуации с неравными статусно-ролевыми отношениями, но при этом коммуникативная власть находится в «руках» говорящего с более низким социальным статусом. Остановимся на таких властно-маркированных

коммуникативных действиях, как угроза, шантаж, ультиматум, сконцентрировав внимание преимущественно на горизонтальных в статусном плане отношениях между коммуникантами, и выделим основные индикаторы властного статуса коммуниканта.

В названных речевых действиях коммуникативная власть говорящего проявляется в стремлении добиться от адресата выполнения определенных требований или условий и желании управлять его поступками вопреки его воле. Интересующие нас коммуникативные действия носят целенаправленный характер и могут быть описаны в терминах теории речевых актов как речевые действия с перлокутивной задачей, осуществляя которые говорящий заранее планирует последствия своего коммуникативного действия, пытается ввести адресата в дискомфортное состояние для того, чтобы он выполнил что-либо в интересах говорящего, обещая нанести физический и/или моральный вред адресату. Так, угроза – речевой акт / жанр / тип высказывания, с помощью которого говорящий обещает причинить зло адресату, отрицательно воздействуя на его эмоциональную сферу и стремясь вызвать чувство страха.

Иллокутивную цель угрозы можно выразить формулой: «чтобы Y (адресат) боялся, что X (адресант) сделает P». Согласно А. Вежбицкой, речевой акт угрозы описывается на языке семантических примитивов следующим образом:

*говорю: я хочу, чтоб ты знал, что если ты сделаешь X, то я тебе сделаю нечто плохое*

*думаю, что ты не хочешь, чтобы я это сделал*

*говорю это, потому что хочу, чтобы ты не сделал X*

[Вежбицка 2007: 73].

Индикатором коммуникативной власти, реализуемой в угрозе, является, прежде всего, асимметрия дискурсивной активности коммуникантов: X-адресант (*угроза, требование, обещание причинить неприятность, боль, физический ущерб и т.д.*) > Y-адресат, т.е. говорящий в большинстве случаев доминирует во временном континууме дискурса. К маркерам коммуникативной власти данного речевого действия относятся также стилистические маркеры (переключение регистра,

выражение иронии, сарказма, языковой агрессии, употребление лексических единиц с деструктивной семантикой, например, *убить, покалечить, расправиться, пристрелить, прикончить* и т.д., ненормативной лексики), невербальные просодико-фонационные маркеры (раздраженный, гневный тон, высокий уровень громкости голоса или, наоборот, спокойный, уверенный тон):

*Парень посмотрел на Гурова с таким видом, будто раздумывал, куда ему лучше врезать, но сказал **неожиданно спокойно**:*

*– А ты не такой простой, как я сначала подумал. Ты, видать, из тех шакалов, которые за падалью охотятся? Только ты учти, эта твоя запись в суде тоже не пройдет. Там такое фуфло в упор не видят. И, знаешь, я тебе хороший совет дам – лучше бы ты не нарывался. Это ты здесь типа потребитель, а где-нибудь на улице самый обыкновенный лох, с которым вечно чего-нибудь случается. Ну, там, типа **тачка наедет, или какие-нибудь отморозки по тыкве наступчат...***

*– Угрожаешь? – с интересом спросил Гуров (Н. Леонов, А. Макеев. Ментовская крыша).*

На наш взгляд, «реализующаяся в акте угрозы инвариантная коммуникативно-прагматическая установка – соблюдай границу, иначе тебя постигнет кара» [Чесноков 2013] в определенной степени касается и такой разновидности угрозы, как шантаж.

Шантаж происходит от французского слова ‘*chantage*’, и означает угрозу, разоблачение, разглашение позорящей (часто сфабрикованной) информации с целью добиться от шантажируемого каких-либо определенных поступков (*угроза компрометирующих или клеветнических разоблачений с целью вымогательства чужого имущества или разного рода уступок* [<https://ru.wikipedia.org>]). В приведенном определении шантаж представлен в своем первоначальном, узко-юридическом значении, хотя в настоящее время обнаруживается расширение семантики, когда слово ‘шантаж’ используется в обыденной межличностной коммуникации в значении угрозы нанесения вреда, любых негативных последствий (как правило,

неприемлемых) в случае невыполнения требований говорящего. Обобщенно суть подобного рода шантажа может быть представлена формулой: «Если ты не ..., то я ...» (Если ты не будешь вести себя так, как хочу я / не сделаешь то, что я хочу / обманешь мои ожидания, то тебя ждут такие-то последствия / ты об этом пожалеешь):

– И вот что, – гневно закончил свою речь Илья. – Так и быть, даю тебе несколько дней, чтобы ты успокоилась. Я знаю, у тебя сейчас чувства всякие там, эмоции... Да, у меня была любовница. Да, есть ребенок от нее. Ну и что? Расставаться с тобой я не собираюсь. Все. Точка... На майские жду тебя домой. **Если ты не вернешься – честное слово, я такое устрою, что тебе мало не покажется. Заранее советую пожалеть своего престарелого дедушку...**

Он бросил трубку.

Валя отодвинула от себя телефон и обеими руками схватилась за виски (Т. Тронина. Русалка для интимных встреч).

Как видно из примера, индикаторами коммуникативной власти говорящего, помимо собственно речеактового маркера (прямая угроза и угроза намеком), являются: а) стилистический маркер (выражение языковой агрессии); б) маркер мониторинга дискурса (прерывание коммуникации); в) манипулятивный маркер (выставление условий).

Наличие манипулятивного маркера коммуникативной власти обуславливает тот факт, что данная разновидность шантажа, реализуемая в личностно-ориентированном бытовом дискурсе и получившая в психологии название «эмоциональный шантаж» [Форуанд, Фрейзер 2006], порой отождествляется с формой манипулятивного воздействия: «Эмоциональный шантаж – это мощная форма манипулирования, в которой близкие люди прямо или косвенно угрожают нам неприятностями, если мы не сделаем того, что им нужно» [Смильк 2014: 62].

– Ты у женщины?

– Да.

– Ну что ж... Пригласи ее к телефону, будь любезен.

– Это еще зачем?

– Я хочу с ней поговорить.

– В этом нет необходимости. Лола, возьми себя в руки.

– Позови ее! – потребовала Лолита. – **Если ты не сделаешь, как я прошу, я завтра же возвращаюсь домой. Нет, не завтра, немедленно.**

*Очень хорошо, вот уже и до шантажа дело дошло* (А. Маринина. Мужские игры).

В приведенном примере выдвигаемое требование, рефлексивно осознаваемое адресатом как шантаж, носит ультимативный характер, что сближает шантаж с ультиматумом. Ультиматум – *решительное требование с угрозой применения мер воздействия в случае отказа* [Ожегов, Шведова 1994: 861], как правило, это требование, связанное с ограничением времени, данного на его исполнение, а также с угрозой серьезных последствий в случае его неисполнения. Таким образом, дифференциальными признаками понятия «ультиматум», позволяющими отграничить его от понятия «шантаж» является временная ограниченность и высокая степень категоричности, безапелляционность. Реализация речевого действия «ультиматум» в бытовом дискурсе чаще всего встречается в виде дизъюнктивного суждения с исключаяющим *или / либо*: «Или а, или b»:

*Сегодня же поставлю Олегу ультиматум. Либо Вован с семейством съезжает от нас, либо я уйду из дома. Охота жалеть Марину Степановну пропала без следа* (Д. Донцова. Микстура от косоглазия);

*Он поставил ей ультиматум: либо мы сохраняем семью, но ты прекращаешь пить, либо продолжаешь попойки, но тогда мы навсегда расходимся* (Ю. Белкин. Супруг и Лира);

– Нет, – сказал генерал, – просто встречаться мы не будем. Ты станешь моей женой, или тебя не будет в моей жизни...

– Это ультиматум? – с вызовом бросила она (В. Синицына. Муза и генерал).

Дискурсивным индикатором власти в проанализированных примерах ультимативных высказываний выступает манипулятивный маркер – выставление условий.

Таким образом, реализация властной интенции в симметричных (в социальном плане) ситуациях общения осуществляется с помощью речевых действий угрозы, шантажа и ультиматума. Помимо речеактовых, данные коммуникативные действия содержат ряд властных индикаторов, при этом наибольший набор властных маркеров сконцентрирован в угрозе. Безусловно, об успешности реализации властной интенции коммуниканта можно судить лишь по завершении коммуникации, для этого необходимо в дальнейшем проанализировать реакции адресата на иницилирующие реплики адресанта.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- Вежбицка А. Речевые жанры [в свете теории элементарных смысловых единиц] // Антология речевых жанров. – М.: Лабиринт, 2007. – С. 68–81.
- Карасик В.И. Язык социального статуса. – М.: Институт языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ин-т, 1992. – 330 с.
- Ожегов С.М., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. РАН, Российский фонд культуры. – 2-ое изд. – М.: АЗЪ, 1994. – 955 с.
- Смильк И.М. Диагноз: эмоциональный шантаж // Живая психология. – 2014. – №3(3). – С. 62–67.
- Форуард С., Фрейзер Д. Эмоциональный шантаж. – М.: АСТ, 2006. – 316 с.
- Черватюк И.С. Власть как коммуникативная категория : дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2006. – 215 с.
- Чесноков И.И. Речевой акт «клятва»: истоки и первичные формы объективации // Известия ВГПУ. – 2013. – №9(84). – С. 4–7.
- Шейгал Е.И. Концепты и категории дискурса // Человек в коммуникации: концепт, жанр, дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград: Парадигма, 2006. – С. 24–39.
- Шляхов В.И. Сценарии русского речевого взаимодействия в теории и практике преподавания русского языка иностранцам : дис. ... докт. пед. наук. – М., 2008. – 340 с.



УДК 81'25

Уланович О.И.,  
Стефановская Е.И.

Минск, Беларусь

**КОММУНИКАТИВНЫЙ  
ПОТЕНЦИАЛ АЛЛЮЗИЙ В  
РИТОРИКЕ СПОРТИВНОГО  
РЕПОРТАЖА**

Аннотация. Аллюзия рассматривается в статье как когнитивное образование, особый тип гештальт-концепта, оценочный потенциал которого в спортивном репортаже реализуется через актуализацию социально значимых прецедентных явлений.

Ключевые слова: аллюзия, гештальт-концепт, прецедентные явления, оценка, спортивный комментарий

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

Место работы: Белорусский государственный университет.

Стефановская Екатерина Игоревна, студентка 4 курса факультета социокультурных коммуникаций БГУ

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

e-mail: oksana.ulanovich@mail.ru

Код ВАК 10.02.01

Ulanovich O.I.,  
Stephanovskaya E.I.

Minsk, Belarus

**COMMUNICATIVE  
POTENTIAL OF ALLUSIONS  
IN THE RHETORIC OF  
SPORTS REPORT**

Abstract. Allusion is considered in the article as a cognitive unit, a special type of gestalt-concept, which is characterized by evaluative capacity realized through appealing to socially important precedent phenomena in the sports report.

Keywords: allusion, gestalt-concept, precedent phenomena, evaluation, sports report.

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

Place of employment: Belarusian State University.

Stephanovskaya Ekaterina Igorevna, 4<sup>th</sup> year student of the BSU Social and Cultural Communications department

Contact information: 220088, Belarus, g. Minsk, ul. Zakharova,

Долгое время рассматриваемая либо как инструмент интертекстуальности (как прецедентный текст, прецедентное высказывание или прецедентное имя), либо как словесный художественный образ (стилистический прием), аллюзия в последнее десятилетие привлекает внимание исследователей еще

и как инструмент когнитивного миромоделирования посредством структурирования человеческого опыта и знаний через ассоциирование с ситуациями и формами поведения, приобретающими в этой связи статус прецедентности. Можно полагать, что аллюзии как *когнитивные образования* выступают особым типом концептов – *гештальт-концептами* (З.Д. Попова), которые в отличие от традиционно выделяемых концептов представляют собой органичное единство не только чувственного и рационального, но и динамического и статического.

Так, результат познания структурируется в индивидуальном сознании в виде концептов. Последние, являясь многомерными динамическими ментальными образованиями, включающими понятийный, образный и аксиологический элементы, задают «некоторую систему координат (ценностных доминант) для дальнейшего познания мира и ориентации в культуре, формах взаимодействия и социальных взаимоотношений» [Уланович, Меляев 2013: 17]. В свою очередь гештальт-концепты А.Н. Бегоян определяет как «некие конструкты когнитивно-эмотивного характера, ассоциируемые с определенными ситуациями и поведением», это целая «психическая система», имеющая *гносеологическое* и *социальное* содержание, *ролевую* и *целевую* ориентацию [Бегоян 2012: 139], это «сгусток когний, эмоций и поведенческих установок» [Бегоян 2012: 140]. Гештальт-концепты наиболее отчетливо отражают психологическую сущность концептов и выступают внутренней детерминантой поведения. Вербальная аллюзия, можно думать, является внешним маркером и экспликатором гештальт-концепта. В нашем исследовании мы попытались проанализировать функционирование аллюзий в спортивной риторике, образный, экспрессивный и оценочный потенциал которых (их импликационал) кроется именно в аллюзивной отсылке к некоторому ряду прецедентных ситуаций, высказываний или имен – своего рода «реестру» гештальт-концептов, которые социально актуальны и исторически значимы для современного человека.

Наиболее эксплуатируемым источником аллюзивных образов в пространстве спортивного дискурса является сфера литературно-художественного творчества. Так, в следующем комментарии к биатлонной гонке *«А дальше, как в известном произведении, за Шипулиным, как за Чапаевым, пустота»* имеет место отсылка к заголовку произведения В. Пелевина *«Чапаев и Пустота»*. Данная ассоциация акцентирует эпизод спортивной гонки 9-ого этапа кубка мира сезона 2014–2015, когда российский спортсмен Антон Шипулин значительно вырвался вперед, оставив соперников далеко позади. Спортивный эпизод, вероятно, аналогизируется с темпорально-локативным контекстом романа, действие которого, по словам самого автора, *«происходит в абсолютной пустоте»*.

Еще одной литературной аллюзией является спортивный комментарий: *«Свендсен оглядывается назад: нет ли там тени отца Гамлета? Нет ли там Шипулина, нацеленного своими ракетами на эту важную цель?»*. Апеллируя к известной трагедии Шекспира, спортивный комментатор передает напряженное противоборство норвежца Свендсена и россиянина Шипулина в течение всей гонки преследования во время 3-его этапа кубка мира сезона 2014–2015, которое разрешилось единственным промахом россиянина, что и подарило норвежцу шанс на победу. Но и вырвавшись вперед, Свендсен нервно оглядывается, не преследует ли его, подобно тени отца Гамлета, грозный конкурент.

Объектом экспансии аллюзивного сравнения выступает поэма А. Твардовского *«Василий Теркин»* в следующем спортивном комментарии: *«После рубежа пятым уходил Шипулин, <...> Антон дунул-плюнул, как говорится, с легкостью Василия Теркина, починившего часы»*. Главный герой поэмы, помнится, загадочным образом – истинно по-русски – починил, казалось бы, безнадежный механизм: *«Но куда-то шильцем сунул, // Что-то высмотрел в пыли, // Внутрь куда-то дунул, плюнул, – // Что ты думаешь, – пошли!»*. Ореол необъяснимого потенциала русских людей атрибутируется той невероятной легкости скоростного броска Шипулина на завершающем круге гонки, что и ознаменовалось золотой медалью.

Поставщиком аллюзивных образов является и сфера кинематографического искусства. Так, в замечании спортивного комментатора: *«Даааа, господа французы! 'Я золотишко собрал!' Нехорошо, Шурик»* в роли прецедентного феномена выступает эпизод из кинокартины Н. Михалкова «Свой среди чужих, чужой среди своих», в котором герой Шилов произносит следующую фразу: *«Я золотишко собрал, приготовил, а ты все себе захапал. Нехорошо, Шурик, старших обманывать»*. Объектом в данном случае аллюзивной оценки выступает вопрос спортивной этики, бесцеремонно нарушенной по мнению французской спортивной команды. В той знаменательной гонке, якобы из-за действий первым пришедшего к финишу россиянина Антона Шипулина при его обгоне на финишном круге француза Жан-Гийома Беатрикса тот упал (не без 'помощи'): француз «собрал» да «приготовил» золото, но его «захапал» другой. Поданный французской командой протест был отклонен, и «золотишко» французам забрать так и не удалось.

Источником прецедентного высказывания явился и удостоившийся более чем двух миллионного просмотра видео ролик в Рунете «Язь – рыба моей мечты», передающий бурные восторги рыбака по поводу поимки рыбы его мечты (язя). Восхищаясь невероятными скоростными данными немецкой спортсменки Лауры Дальмайер, выигравшей гонку преследования на втором этапе Кубка мира сезона 2015–2016., комментатор воскликнул: *«Вот она, Дальмайер. Рыба моей мечты, но попробуй, поймай!»*.

Таким образом, важнейшей функцией прецедентных феноменов при их актуализации в формате спортивных аллюзий является, как нами было замечено, оценка тех или иных аспектов спортивного противостояния. Восстанавливая хорошо известный образ (гештальт-концепт), аллюзия формирует оценку как опосредованное, завуалированное (непрямое), интерпретативно неоднозначное отношение к объекту (субъекту) характеристики, что и обеспечивает создание добавочного имплицитного смысла и подтекста.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Бегоян А.Н. Понятие гештальт-концепта: когнитивно-концептуальная терапия // Актуальные вопросы педагогики, психологии, социологии: Материалы междунар. науч.-практ. конф., 20 фев. 2012 г.; редколл. А.А. Цахаева, М.М. Муртазалиева. – Вып.1. Т.2 – Махачкала, 2012. – С. 138 – 142.
- Уланович О.И., Меляев А.Р. Категориально-терминологический инструментарий лингвистического исследования инаугурационного дискурса // Кросскультурная коммуникация и современные технологии в исследовании и преподавании языков: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф, Минск, 25 окт. 2013 г. / Бел. гос. ун-т; под ред. О.И. Уланович. – Минск: Изд. центр БГУ, 2013. – С. 16 – 19.

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

---

**УДК 811.111:378**

***Абышева Н.Ю.***

***Пилипец Л.В.***

***Пилипец Т.С.***

Тобольск, Россия

**ОБУЧЕНИЕ  
БЕСПЕРЕВОДНОМУ  
ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ  
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО  
ФАКУЛЬТЕТА  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические вопросы и последовательность действий обучения студентов педагогических вузов беспереводному чтению.

Ключевые слова: *условие, аналитическое чтение, беспереводное чтение, переводное чтение, чтение без словаря.*

Сведения об авторах: Абышева Надежда Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент.  
Пилипец Любовь Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент.  
Пилипец Таисья Сергеевна, аспирант.  
Место работы: ТПИ им. Д.И. Менделеева (филиал) ТюмГУ.

Контактная информация: 626150, г. Тобольск Тюменской обл., 4-13-29.  
e-mail: nad2288@yandex.ru.

**Код ВАК 10.02.01**

***Abysheva N.Yu.***

***Pilipets L.V.***

***Pilipets T.S.***

Tobolsk, Russia

**LEARNING WITHOUT  
TRANSLATION READING  
THE STUDENTS OF THE  
SCIENCE FACULTY IN  
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Abstract. The article is devoted to theoretical questions and the sequence of actions of training of students of pedagogical universities without translation reading.

Keywords: *condition, critical reading, reading without translation, translated read, read without a dictionary.*

About the Authors: Abysheva Nadezhda Yurevna, Candidate of Pedagogics, Associate Professor.  
Pilipets Lyudmila Vasilevna, Candidate of Pedagogics, Associate Professor.  
Pilipets Taisiya Sergeevna, Postgraduate student.  
Place of employment: The Tobolsk Pedagogical Institute by D.I.Mendeleev (branch) of Tyumen State University.

Важнейшим принципом реализации речевой (практической) направленности при обучении любому иностранному языку в педагогическом вузе заключается в том, чтобы обеспечить обучающимся возможность овладеть основными видами речевой деятельности – чтением и устной речью.

Такой вид речевой деятельности как чтение включает возможность использования умений и навыков, которые связаны с овладением языковым материалом, а также умение понимать информацию, содержащуюся в тексте. В этом случае, следует обучать студентов вузов не только умениям, связанным с овладением ими техникой чтения языкового материала, но и пониманием прочитанного.

Следует отметить и тот факт, что без специальных упражнений при обучении всем видам речевой деятельности (и, прежде всего, самой технике чтения) – невозможно: обучать пониманию текста при чтении необходимо с самого первого этапа работы над языком. Тем более, что умению извлечения информации из текста, как правило, не обучают ни в школе, ни на первом курсе вуза.

Мы предполагаем, что существует несколько *условий*, которые могут обеспечить осмысленное беспереводное чтение:

- содержание текста, предназначенного для чтения не должно быть знакомо студентам (т.е. наличие совершенно новой информации);

- учет психологических особенностей, связанных с процессом понимания текста и уровнем внимательности;

- проговаривание предложенного текста как при чтении вслух, так и «про себя» - в зависимости от условий (для многих студентов при чтении «про себя» внимание читающего может быть в большей степени сосредоточено на восприятии содержания, чем при чтении вслух);

- предварительное (или первичное) чтение текста должно быть обязательно «про себя»;

- при чтении текста во второй раз с разбором сложных мест необходимо проверять понимание

прочитанного с помощью беспереводных ответов на предложенные вопросы;

– обратить внимание на восприятие студентами лексического и грамматического материала текста, а также на восприятие ими содержания прочитанного на иностранном языке (непосредственное, беспереводное или аналитическое переводное понимание).

При обучении студентов беспереводному чтению текста следует рассматривать и вопрос о скорости чтения предъявляемого материала. Как показывает практика, даже небольшая тренировка в беглом чтении с установкой на понимание содержания текста дает возрастание скорости чтения в 2 – 2,5 раза. И значительную роль в этом играют задания, которые даются перед текстом (предварительные задания), содержащие определенную поисковую установку – «выбери правильный ответ», «дополни высказывание» и т.д. Но, для того, чтобы деятельность по обучению беспереводному чтению текста была результативна, следует правильно и точно сформулировать цель и назначение предлагаемых вопросов и заданий для студентов, а также требования к ним. Причем, эффективность таких заданий должна быть проверена экспериментально.

Все предварительно разработанные задания-вопросы *должны способствовать* повышению скорости (темпа) чтения, т.е. развивать беглое целенаправленное чтение с углубленным пониманием прочитанного и *отвечать* следующим требованиям:

– ответы на вопросы должны содержаться в тексте в виде самого предложения, либо части или фрагмента предложения;

– интервалы в тексте должны давать возможность студентам «вчитаться» в текст и поэтому первый вопрос не должен относиться ни к первому, ни ко второму предложению из текста;

– вопросы не должны содержать дополнительных языковых трудностей;

– возможность понимания и применения изученного



материала в новых языковых комбинациях;

– понимание неизученного лексического материала (в некоторых случаях и грамматического) с использованием обоснованной языковой догадки и, прежде всего, содержащие общий корень как на родном, так и на иностранном языке и имеющие одинаковое значение.

### **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.

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; (добавлена) Url: [www.science-education.ru/122-18890](http://www.science-education.ru/122-18890) (Дата обращения: 30.04.2015).

Абышева Н.Ю., Пилипец Т.С., Пилипец Л.В. Взаимосвязь иностранного языка и физики (на примере английского и немецкого языков). – Стерлитамак: РИЦ АМИ, 2015. – С. 3–4.

УДК 371.124

*Антюфеева Ю.Н.*

*Родионова И.В.*

Тула, Россия

**СЛАГАЕМЫЕ  
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА  
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО  
ЯЗЫКА**

Аннотация. В статье рассматривается профессионализм учителя иностранного языка, его критерии и многогранность; анализируются взгляды зарубежных ученых на профессиональные и личностные качества педагога.

Ключевые слова: *Профессионализм учителя, обучение иностранному языку, критерии профессионализма, личность учителя.*

Сведения об авторах: Родионова Ирина Владимировна, канд. филол. наук, доцент, заместитель директора филиала по научной работе

Место работы: Тульский филиал Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова  
Антюфеева Юлиана Николаевна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры английской филологии

Место работы: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

Контактная информация: 300026, г. Тула, пр. Ленина, 125.  
*email: tgpu@tyla.net*

*Код ВАК 10.02.01*

*Antyufeeva Y.N.*

*Rodionova I.V.*

Tula, Russia

**A FOREIGN LANGUAGE  
TEACHER AND ESSENTIAL  
CONSTITUENTS OF HIS  
PROFESSIONALISM**

Abstract. The article reveals the essence of the professionalism of a foreign language teacher, its criteria and versatility. Foreign scholars' views on professional and personal qualities of a teacher are analyzed.

Keywords: *Professionalism of a teacher, foreign language training, criteria of professionalism, personality of a teacher.*

About the Authors: Rodionova Irina Vladimirovna, PhD (Philology), Deputy director for scientific work

Place of employment: Tula Branch of Plekhanov Russian University of Economics  
Antyufeeva Yuliana Nickolaevna, PhD (Philology), assistant professor of the department of English Philology

Place of employment: Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Учитель иностранного языка, хоть и относится к общей категориальной области педагогических работников, тем не

менее, обладает особыми характеристиками, обусловленными особенностями преподаваемого предмета (иностранного языка). Попытки, охарактеризовать личность учителя иностранных языков предпринимались учеными еще в 20-х годах 19 века. Ведь качество образования всегда ассоциируется с профессионализмом учителя, его квалификацией, а по сему, изучение требований, предъявляемым к педагогам, в том числе и иностранного языка, является насущной проблемой. Конечно, идеального списка стандартных характеристик не существует, но, тем не менее, существуют определенные ценностные ориентиры, которых следует придерживаться учителям иностранного языка.

Известный британский методист Джереми Хармер утверждает, что обучение иностранному языку – это не только наука, но и искусство («*teaching a language is a demanding activity and could be categorized as both a science and art*» [Harmer 2007]). Наука, потому что учитель должен правильно подготовиться к занятию, подобрать нужные виды деятельности и соответствующий материал с учетом планируемого результата, проанализировать ошибки и недостатки в ходе проделанной работы, т.е. находиться в постоянном научном поиске и развиваться. С другой же стороны, преподавание иностранного языка – искусство, и прежде всего, искусство общения – общения и взаимодействия с учениками, создание определенных взаимоотношений, в которых учитель посредством культуры другой страны и другого языка, способствует гармоничному развитию личности учащегося.

Профессор Энди Гудвин выделяет 8 общих критериев профессионализма учителя иностранного языка: знание языка, профессиональное самоопределение, умение планировать и анализировать, умение объективно оценивать, ведение документации, взаимоотношения с учениками и коллегами, личные качества и понимание контекста ситуации. К необходимым личным качествам он относит самокритичность, толерантность, общительность, заинтересованность в предмете (работе), стремление к новаторству и самосовершенствованию. Тем не менее, профессор считает, наивным полагать, что все

вышеозначенные характеристики будут идентично проявляться в разных людях (учителях), все проявления исключительно индивидуальны, а потому и уникальны. Едиными в обучении иностранному языку могут быть лишь цели и задачи, пути же их достижения безгранично разнообразны [Goodwyn 1997].

В свою очередь, академик Али Динсер, проведя свое исследование «The Research on Multiple Intelligence Profiles» в 2013 году, дополнил список личностных качеств педагога иностранного языка, включив в него

- навыки социального воздействия («socio-affective skills»), под которыми он понимал умение мотивировать учащихся, проявлять энтузиазм в преподавании, позитивно обращаться с классом, быть готовым помочь, проявлять гибкость, уважать мнение учащихся и учитывать их потребности, уметь создавать антистрессовую атмосферу на уроке;

- педагогическую компетенцию («pedagogical knowledge»), под которой он понимал владение процедурами, стратегиями, методиками преподавания, без которых учитель не способен передать собственные знания обучающимся, а также навыками управления классом («classroom management skills»), а именно технологиями создания антистрессовых условий, в которых происходит как получение образования учащимися, так и преподавание;

- владение преподаваемым языком («subject-matter knowledge») – это, безусловно, главный критерий профессионализма учителя иностранного языка: он должен иметь хорошо поставленное произношение; глубокие знания в области лексики и грамматики; отлично владеть стратегиями обучения чтению и письму; уметь использовать интуицию и языковую догадку; быть готовым ответить на любой вопрос, поставленный учащимся, и всегда поддерживать интерес к изучению иностранного языка;

- ряд личностных качеств («personality characteristics»), таких как амбициозность и целеустремленность, чувство юмора, энтузиазм, креативность, толерантность, выдержка, доброта, открытость всему новому, гибкость, любовь к студентам [Dincer 2013].

Следует отметить и тот факт, что учитель иностранного языка должен быть и хорошим слушателем, и внимательным наблюдателем. Обучение иностранному языку в любом случае сопряжено с неким волнением для учащихся, поскольку преподавание осуществляется не на родном языке. В этой связи, задача педагога всегда быть доброжелательным и готовым помочь, он должен постоянно наблюдать за учениками, чтобы понять их потребности и вовремя справиться с трудностями. Наблюдение может подсказать учителю, как сориентироваться в той или иной ситуации и грамотно воспользоваться вербальными и невербальными средствами общения.

Не последнюю роль в списке профессиональных критериев занимают и фоновые знания, та база, те фундаментальные знания об истории и культуре изучаемого языка, без которых учитель иностранного языка обойтись в своей работе никак не сможет. Эти знания представляют собой основу лингвострановедческой компетенции педагога, которая в свою очередь, может стать отправной точкой в планировании и выборе стратегий и методик в процессе обучения иностранному языку в школе и вузе.

Таким образом, учитель иностранного языка предстает перед нами как некий симбиоз разных профессий (артиста, психолога, ученого), направленных на достижение одной цели – привить учащимся любовь к иностранному языку и помочь им его освоить в школе и в вузе.

Помимо всего вышесказанного, сегодня назрела острая необходимость создавать, изучать и применять педагогические новшества (как теоретические, так и практические). Учитель должен разрабатывать, изучать, применять и продвигать новые (предлагаемых наукой) педагогические технологии, теории, концепции, которые прежде всего необходимо изучать.

Важность работы в этом направлении (на современном этапе развития общества, культуры и образования) обусловлена рядом факторов [Сластенин 2013]. Освоение и использование педагогических инноваций актуально, во-первых, в связи с изменениями в области социальной сферы и экономики, которые неизбежно влекут за собой модернизацию системы образования, методологии и принципов организации учебно-воспитательного

процесса и переход общеобразовательных учебных заведений на рыночные отношения. Во-вторых, поиск новых организационных форм и технологий обучения обусловлен непрерывным обновлением содержания образования и перечня изучаемых дисциплин. В-третьих, учителя стали гораздо свободнее в выборе и внедрении педагогических инноваций. В последние годы они получили свободу не только в выборе учебников, но и новых приемов педагогической деятельности. Одной из задач администрации в этой связи становится мониторинг используемых учителем инноваций и их оценка, с целью анализа перспектив их дальнейшей разработки и широкого применения.

Переход на инновационное образование характеризуется, с одной стороны, развитием предвидения, которое в отличие от пассивного приспособления, «ориентирует человека на сознательный, заранее осмысленный выбор долговременных альтернатив его будущего». С другой стороны, инновационное образование развивает участие, «вовлеченность отдельных людей и целых сообществ в процессы принятия важных решений» [Тарасов 2013]. Таким образом, предвидение и участие являются залогом успешного инновационного образования.

В отличие от традиционного образования, в инновационном цели ориентированы на перспективу с учетом специфики деятельности образовательной системы. Инновационное образование нацелено на большую активность педагога в структурировании содержания обучения, основываясь на интересах и потребностях обучающихся и при обязательном учете образовательных стандартов. В качестве приоритетных инновационное образование выделяет интерактивные технологии и технологии развития исследовательской деятельности учащихся.

Инновационное образование подчеркивает субъектно-субъектный характер отношений между педагогом и учеником, в основе которых лежит совместное познание внутреннего и окружающего мира. Инновационное образование предполагает критическое восприятие информации, признание того факта, что информация быстро устаревает. Следовательно, вместо

запоминания больших объемов информации, важно усваивать основы знаний и их структуру. При этом огромная роль принадлежит метапредметным знаниям (подобная результативность провозглашена и в образовательных стандартах нового поколения).

Тарасов С.В. отмечает, что особая роль в инновационном образовательном процессе принадлежит педагогу, который, в свою очередь, является субъектом инновационной деятельности [Тарасов 2013:206]. Для того чтобы осуществлять инновационную деятельность, педагог должен обладать способностью к самопознанию, определению и пониманию задач деятельности в конкретной ситуации, выделению линии своего поведения, адекватной поставленным задачам, анализу ситуаций.

Подводя итог, отметим, что при всем при том, что существует множество профессиональных критериев, предъявляемых к педагогам, достаточно сложно определить идеал учителя иностранного языка, в какой-то степени и в силу многогранности охвата языковой среды, той культуры, в которую погружаются учитель и ученик.

Ключевым навыком для учителей иностранного языка является стремление к самосовершенствованию и саморазвитию, как в области своей предметной деятельности (любой язык находится в постоянном движении, и чтобы им достойно владеть, надо успевать следить за происходящими в нем изменениями), так и в области организации педагогического процесса.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Изд.центр "Академия", 2013. - 576 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [URL:https://edu.tatar.ru/upload/images/files/slastenin\\_v\\_a\\_pedagogika.pdf](https://edu.tatar.ru/upload/images/files/slastenin_v_a_pedagogika.pdf)

Тарасов С.В. Постдипломное педагогическое образование в современном инновационном процессе // Журнал правовых и экономических исследований, 2013, – № 2. – С. 202–208. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://giefjournal.ru/sites/default/files/2013-2-48.pdf>

Dincer, A., Goksu, A., Takkac, A., Yazıcı, M. Common characteristics of an effective English language teacher. // The International Journal of Educational Researchers, 4(3), 2013. – P. 1-8. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: [http://www.academia.edu/5144725/Common\\_characteristics\\_of\\_an\\_effective\\_English\\_language\\_teacher](http://www.academia.edu/5144725/Common_characteristics_of_an_effective_English_language_teacher)

Goodwyn, A. Developing English teachers: The role of mentorship in a reflective profession. – Buckingham: Open University Press, 1997. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL:[http://perpus.stkipkusumanegara.ac.id/file\\_digital/Buku%20Digital%2016.pdf](http://perpus.stkipkusumanegara.ac.id/file_digital/Buku%20Digital%2016.pdf)

Harmer, J. How to teach English. – Essex: Pearson Education Limited, 2007. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://nevenastoilkov.files.wordpress.com/2015/06/how-to-teach-english-jeremy-harmer.pdf>



УДК 37.02

*Богатов А.А.*

*Богатов А.А.*

Тула, Россия

**СООТНЕСЕНИЕ СТАДИЙ  
ФОРМИРОВАНИЯ  
ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА  
И СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ**

Аннотация. Статья рассматривает три основных стадии формирования лексического навыка и соответствующие им упражнения.

Ключевые слова: лексическая единица, стадии формирования навыка, типы лексических упражнений.

*Код ВАК 13.00.02*

*Bogatov A.A.*

*Bogatov A.A.*

Tula, Russia

**CORRELATION BETWEEN  
FORMING STAGES OF  
LEXICAL SKILL AND  
EXERCISE SYSTEM**

Abstract. The article reviews three main stages of lexical skill forming and exercises which can be correlated with them.

Keywords: a lexical unit, stages of skill forming, types of lexical exercises.

---

Сведения об авторе: Богатов Александр Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка.

Место работы: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого.

Богатов Антон Александрович, учитель иностранных языков

Место работы: средняя общеобразовательная школа при Посольстве России в Монголии.

---

About the Author: Bogatov Alexandr Alexandrovich, Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Chair of the German Language.

Place of employment: Tula State Pedagogical University.

Bogatov Anton Alexandrovich, Teacher of foreign languages

Place of employment: Secondary school of The Embassy of the Russian Federation in the Republic of Mongolia.

Контактная информация: 300045, г. Тула, ул. Перекопская, 5, кв. 94.  
*e-mail:* bogatov@tspu.tula.ru.

---

Когда говорят об организации учебного процесса по овладению иностранными языками, всегда подчёркивают выдающуюся роль лексического запаса: во-первых, из-за огромного разнообразия лексических единиц, во-вторых, потому, что лексический состав любого языка является в высшей степени комплексным явлением (полисемия и идиоматика). Наконец, в-третьих, поскольку понимание и порождение собственного

высказывания являются главными потребностями человека. А поскольку целью обучения является формирование речевых умений на иностранном языке (коммуникативной компетенции), то исходной и конечной целью работы с лексическими единицами является формирование навыка.

Должно ли это означать, что в процессе обучения основной акцент следует делать на усвоение новых лексических единиц – если возможно с использованием словарных тетрадей, переводом с родного языка и регулярным опросом усвоенного? Нет! При таком подходе реализация основных целей обучения будет крайне неблагоприятной. Словарный запас составляет «только» языковой материал для целевых умений «Говорение», «Аудирование», «Письменная речь» и «Чтение». Он является средством оформления наших речевых интенций. Конечной же целью обучения являются речевые действия на иностранном языке с использованием сформированных лексических навыков. Именно это должно быть итоговым пунктом любой работы по овладению лексическими единицами.

Отталкиваясь от основной характеристики навыка как «автоматизированного действия - операции» попытаемся выделить основные фазы работы с лексическими единицами. В этой связи традиционно говорят о введении, отработке, закреплении и использовании новых лексических единиц [DaF unterrichten 2014: 62]. В теоретическом плане этот вопрос наиболее полно и плодотворно разработан в трудах С.Ф. Шатилова. Напомним, что он выделяет три стадии формирования навыка: ознакомительно-подготовительную, типизирующе-вариативную и ситуативно-вариативную. Очевидно, что первая стадия предполагает введение и первичное закрепление нового лексического материала (семантизация, отработка словоформ), вторая тренировку в употреблении новых лексических единиц в типичном коммуникативном контексте и третья перенос сформированного навыка в любой возможный и подходящий для этих целей контекст употребления. Именно на третьей стадии навык получает необходимую «гибкость», что позволяет говорить о его полной сформированности.

И хотя функционирование лексического навыка именно в речевой коммуникации является альфой и омегой работы над

лексикой, отметим необходимость «нерастворимости» обучения лексике в обучении речевым умениям. Разработанная А.Н.Леонтьевым теория усвоения свидетельствует, что в течение определённого времени усваиваемый материал должен быть актуально осознан, т.е. составлять основное содержание сознания обучаемых, находиться в центре их внимания. Лишь после этого лексический материал и действия с ним объединяются в сознании, а затем, постепенно становятся предметом только лишь контроля сознания. Именно эту цель преследуют первая и отчасти вторая стадии формирования навыка. В литературе обоснованно отмечается, что при обособлении аспектно-направленных упражнений от собственно коммуникации действительно возникают известные трудности при переносе лексических или грамматических навыков из упражнений в речь. Но отказ от таких упражнений ведёт к тому, что вдруг может оказаться, что «переносить и нечего» (П.Б.Гурвич). Можно утверждать, что при создании необходимых условий, трудности переноса языковых лексических единиц из соответствующих неречевых или условно-речевых упражнений в речь представляют собой не ущербное явление, а наоборот, важный компонент закрепления материала и автоматизации его употребления. Таким образом, первоначальная отработка лексических единиц в собственно аспектных упражнениях и последующее употребление их в речевой практике являются взаимообуславливающими противоположностями одного диалектического единства.

Психологические исследования убедительно доказали, что правилосообразные действия переходят в операции только в результате интенсивной тренировки. Именно эту задачу призваны выполнять упражнения и задания. Они пошагово формируют на занятиях языковую и речевую компетенции [Aufgaben, Übungen, Interaktion 2014: 8]. Выше мы говорили о трёх стадиях формирования навыка и отметили, что на первой и второй стадиях используются преимущественно аспектно-направленные упражнения. Третья же стадия предполагает использование уже не столько чисто лексических упражнений, сколько упражнений в формировании соответствующих речевых умений. На этой стадии уже трудно говорить о чистой работе с лексикой, сколько об упражнениях в

говорении, аудировании, чтении и письменной речи. Конечно же, реализация речевого намерения осуществляется на базе сформированных навыков, и любой речевой продукт строится с использованием необходимых лексических фонетических и грамматических единиц. Но в этом случае внимание обучаемых направлено, прежде всего, на реализацию интеллектуальной деятельности, а не на тренировку лексики, грамматики или фонетики. Отметим, однако, что опытный педагог даже работая над формированием речевых умений, подбирает такой учебный материал, который насыщен необходимыми языковыми явлениями.

Попробуем рассмотреть этот вопрос ещё более дифференцированно применительно к различным видам упражнений и заданий. Традиционно со времён И.В.Рахманова, с точки зрения направленности на формирование навыков или умений, различают некоммунитивные (языковые, неречевые) и коммуникативные (речевые) упражнения. П.Б.Гурвич уточнил эту классификацию и выделил дополнительно так называемые «условно коммуникативные (условно-речевые)» упражнения. Конкретные критерии выделения можно найти в работе П.Б.Гурвича за 1967г. Очевидно, что на первой стадии формирования навыка (ознакомительно-подготовительной) преобладают некоммунитивные упражнения и некоторые условно-коммуникативные. Эти упражнения призваны показать обучаемым сферу употребления усваиваемых лексических единиц и отработать все их словоформы. Прежде всего, это упражнения с изолированным словом: формирование стереотипа микроперевода «слово иностранного языка – слово родного языка» и наоборот; заучивание слова (формирование парадигматических связей) с использованием всех рациональных приёмов запоминания; анализ формы слова; анализ семантической структуры слова (словоизменение и формообразование); номинация; обозначение предметов и действий; подбор слов к рисункам и исправление несоответствия слов и рисунков; все виды группирования слов; самостоятельное словообразование. Все эти упражнения являются общеподготовительными и могут не быть напрямую связанными с последующими коммуникативными заданиями (темой, ситуацией). К упражнениям с изолированным словом, но имеющим конкретно-подготовительный характер, относятся упражнения: группирование

слов для выполнения коммуникативного задания; ситуативная и тематическая индексация лексических единиц; выборка слов, вписывающихся в определённую тему или ситуацию. Здесь же могут уже присутствовать упражнения по составлению из усваиваемых слов предложений. Логическим продолжением являются упражнения на заполнение пробелов в неполных предложениях: подбор слов для сочинения начала или конца предложения, для заполнения пропусков в середине предложения. При этом отрабатываемое слово может быть как в заданной, так и опущенной частях предложения. Очень эффективным видом являются упражнения на замену членов предложения. Степень детерминированности замены может быть разной: от указания конкретных членов предложения и вариантов их замещения, до самостоятельных поисков возможных вариантов замещения. Не менее плодотворными являются упражнения на расширение синтаксической структуры предложения. Отметим ещё раз, что все выше названные виды упражнений относятся к некоммуникативным (языковым) и оперируют либо изолированной лексической единицей, либо предполагают отработку усваиваемых слов в несвязанных между собой предложениях.

Выше указывалось, что отчасти на первой, но в основном на второй стадии формирования навыка, используются в основном условно-коммуникативные упражнения. Это работа по соотносению отрабатываемых слов с целостным контекстом. Здесь можно вспомнить о таких рецептивных упражнениях как: анализ текста для выявления норм управления слова, правил семантического сочетания, типовых ситуаций словоупотребления. Репродуктивный характер имеют упражнения с синонимической и перефразистической заменой. При этом замене могут подлежать как новые слова за счёт ранее изученных, так и напротив старые слова за счёт новых. Широко применяются задания на раскрытие «скобок», преобразование исходных форм в финитные, частичный перевод. Развитием заданий подобного рода являются упражнения на смысловое преобразование текста: насыщение текстов предыдущих параграфов новыми словами или, напротив, нового текста ранее усвоенной лексикой.

Затронем кратко и проблему переводных упражнений. Они представлены наиболее часто именно на первой и второй стадиях

формирования навыка. Если исходить из обязательности наличия внутреннего перевода на различных уровнях осознанности, то очевидно значение создания межъязыковых эквивалентных пар. Обучаемый овладевает иноязычной речью с одной стороны, совершенствуя способности по выражению своих интенций за счёт переформулирования собственных мыслей на родном языке в соответствии с возможностями передачи их средствами иностранного языка, а с другой, за счёт обогащения словарного запаса и упрочнения необходимых эквивалентных пар. Психологически и методически доказана необходимость широкого применения переводных упражнений, прежде всего с родного языка, при овладении иноязычной лексикой. З.М.Цветкова сформулировала градацию «условный перевод – частичный перевод – сплошной перевод». Высокую методическую эффективность показали упражнения на так называемый интерактивный перевод – многократный перевод одного и того же текста до синхронности иноязычного речепорождения и звучания текста на родном языке. Установлено, что перевод связанного текста более эффективен, чем перевод разрозненных предложений.

Рамки данной статьи не позволяют подробно рассмотреть третью стадию формирования лексического навыка – ситуативно-вариативную. Повторим только, что задания этого уровня будут носить заострённый условно-коммуникативный характер, но преимущественно должны представлять собой подлинную речевую коммуникацию.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. – Stuttgart: Klett Verlag, 2013.-184 p.
- Funk H., Kuhn Ch., Skiba D., Spaniel-Weise D., Wicke R.E. Aufgaben, Übungen, Interaktion. – München: Klett-Langenscheidt, 2014.-184 p.

УДК 378.1

*Дондик Л.Ю.*

*Земцов П.О.*

Нижний Тагил, Россия

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. Статья посвящена обсуждению возможностей использования рекламы в качестве средства обучения французскому языку как иностранному. Приводятся примеры учебной работы с рекламой, лингвометодическая классификация рекламных текстов.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, рекламный текст, аутентичный документ, средство обучения.

Сведения об авторе: Дондик Людмила Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, теории и методики обучения; Земцов Павел Олегович, учитель, магистрант 2 курса НТГСПИ (ф) ФГАУ ВПО «РГППУ».

Место работы: Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (ф) ФГАУ ВПО «РГППУ»; МБОУ СОШ № 21 г. Екатеринбург.

Контактная информация: 622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57, тел. 25 57 22.

*e-mail: dondik2006@yandex.ru, pawelzemtsoff@yandex.ru*

*Код ВАК 13.00.00*

*Dondik L. Y.*

*Zemtsov P. O.*

Nizhny Tagil, Russia

**LINGVO-METHODICAL POTENTIAL OF ADVERTISING TEXTS IN THE PROCESS OF LEARNING THE FRENCH LANGUAGE**

Abstract. The article is devoted to the discussion of the possibilities of using advertising as a mean of teaching French as a foreign language. It also considers examples of academic work with advertising, lingvo-methodical classification of advertising texts.

Keywords: learning a foreign language, advertising text, authentic document, learning tool.

About the Author: Dondik Liudmila Yurievna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages, theory and technique of training; Zemtsov Pavel Olegovitch, teacher, second year's postgraduate.

Place of employment: Nizhny Tagil state social pedagogical Institute, branch of the Russian state vocational pedagogical University; teacher of Municipal budgetary institution Secondary school № 21.

Внедрение новых производственных и информационных технологий во все сферы человеческой деятельности в XXI веке обусловило необходимость модернизации профессионального образования. К современному выпускнику предъявляется требование быстро адаптироваться к происходящим изменениям, быстро действовать, то есть быть мобильным как в социальном, так и в профессиональном плане. В контексте нацеленности образования на подготовку специалиста к интеграции в социальную среду, к профессиональной деятельности с применением различных коммуникативных средств возникла потребность в новых современных средствах обучения, одним из которых стала реклама.

Реклама рассматривается не только как составляющая современной массовой культуры, ее считают искусством и наукой одновременно. В ней «эффективно соединяются информация и знания, полученные из гуманитарных наук (науки о поведении человека), с мастерством и творчеством коммуникативных искусств (литература, драматическое искусство, театр, графика, фотография и т. д.) с целью мотивирования, видоизменения или усиления чувств, убеждений, мнений и поведения потребителя» [Бове 1995: 6]. Реклама исследуется с позиций разных научных дисциплин: теории коммуникации, социологии, психологии, теории перевода, лингвистики, лингводидактики. Во многих трудах реклама рассматривается с точки зрения особенностей её конструирования, функционирования, способов воздействия на адресата, а также языковых средств, используемых для реализации ее функций.

С точки зрения лингвистики реклама – это отрасль индустрии, занимающаяся производством особой текстовой продукции. Рекламный текст – сложное семиотическое целое, которое отличают следующие признаки: во-первых, он содержит информацию о физическом или юридическом лице; товарах, идеях и начинаниях; во-вторых, предназначен для неопределенного круга лиц; в-третьих, призван формировать или поддерживать интерес к физическому, юридическому лицу, товарам, идеям, начинаниям; в-четвертых, способствует реализации товаров, идей, начинаний. Реклама исследуется как вид речевой деятельности, целью которого является регуляция спроса и предложения на товары и услуги, а также как поликодовый текст, использующий не только язык



(вербальный код), но и музыку, изобразительные средства, видеоряд.

С позиций методики преподавания иностранных языков и теории межкультурной коммуникации рекламный текст рассматривается в рамках диалога культур. В соответствии с современными требованиями к преподаванию иностранного языка, в связи с установкой на реализацию коммуникативного подхода, рекламный текст как разновидность аутентичного документа может быть прекрасным средством обучения иностранному языку, ведь в нем отражены все социокультурные факторы, при понимании и учете которых, можно обеспечить общение между людьми разных национальностей. Реклама – доступный источник информации о том, что окружает носителей языка в данный момент, о культуре страны изучаемого языка. Кроме того, большой лингводидактический потенциал рекламных текстов обусловлен тем, что реклама создается, чтобы привлекать, притягивать к себе, активизируя речемыслительную деятельность адресата, она является инструментом проявления творческих способностей и результатом лингвокреативной деятельности ее автора.

Исследователи отмечают такие особенности рекламы в современных СМИ Франции, как неординарный творческий подход, повышенное внимание к эстетическим элементам, юмор, стремление к простоте и изяществу как текстового, так и визуального ряда. Относительно эстетичности, изысканности, утонченности, оригинальности образов и текстов современной французской печатной рекламы высказался историк моды А. Васильев: «Высокая эстетика, присущая Франции нашла отражение даже в рекламе, которая оперирует визуальными и словесными образами, туманными и соблазнительными. Она красива и совершенна сама по себе, элегантна и утонченна. Для француза удовольствие, приносимое рекламой, уже само по себе является достаточной причиной для покупки рекламируемого товара» [Васильев 2004: 118].

Современная французская реклама как будто не ставит своей целью заставить потребителя совершить покупку, а лишь «соблазняет» его, создавая вокруг товара красивую историю, ореол мечты. Е. Н. Ремчукова отмечает: «Современные медиатексты,

конкурирующие между собой в борьбе за внимание адресата, достаточно изобретательны в создании лингвокреативных феноменов, что обусловлено необходимостью постоянного поиска экспрессивных, эмоциональных и образных средств. Выполнение главной коммуникативной задачи – информировать «читателя-потребителя», осложняется необходимостью воздействовать на него: журналисты и копирайтеры ищут такие средства выражения, которые обеспечивали бы информационную и эмоционально-экспрессивную насыщенность медиа-текстов. Именно этим объясняется увлечение их авторов языковой игрой: *Motion & Emotion* – слоган компании «Пежо» [Ремчукова 2010: 451].

Следует отметить, что во французских рекламных текстах языковая игра достаточно часто применяется для создания комического эффекта, однако это далеко не единственное предназначение игровых приемов. Они могут использоваться как средства создания образности, как особые стилистически маркированные средства, которые помогают придать оригинальность сообщению и установить более теплый, неформальный контакт с адресатом. Вышесказанное повышает лингвометодическую ценность рекламных текстов на французском языке и объясняет их большую популярность и востребованность в практике преподавания французского языка.

Особенно часто реклама как средство обучения французскому языку используется зарубежными, в частности, французскими преподавателями и методистами, которые утверждают, что медиатексты имеют разносторонние педагогические возможности, и что они способны охватить все компетенции, адаптироваться к различным аспектам преподавания иностранного языка. Учебная работа с готовой рекламой позволяет развить самостоятельность у учащихся и разнообразить процесс преподавания. Рекламное изображение, в частности, облегчая доступ к скрытым значениям, содержащимся в системе представления, в которой преобладают социокультурные клише, способствует развитию критического мышления и умения формулировать суждения.

Предлагаются следующие виды учебной работы.

Описание и анализ рекламного текста (зрительное понимание):

*C'est une publicité pour.....*

*Le nom de la marque / du produit se trouve....*

*Au premier/ à l'arrière-plan, nous voyons...*

*Ce qui frappe dans cette image, c'est ....*

Высказывания о рекламном тексте (речь и понимание устной речи):

*Quel est le thème central de la publicité ? (l'amour, l'amitié, la famille, le bonheur, le progrès, la performance, etc.)*

*Quel est le «moteur» du message ? (le produit, le top model, le cadre, la couleur, l'histoire...)*

*Quelle est la logique du message ? (valorisation superlative, comparaison de produits, démonstration empirique des qualités...)*

*Quel effet a-t-il sur moi ? (positif, négatif, stressant, rigolo, valorisant, etc.) Quelle utilité pour la communication ? (message informatif, artistique, amusant, incite à réfléchir...)*

Высказывание предположений и комментирование (письмо и устная речь)

*A qui s'adresse cette publicité ? (Aux adultes, aux hommes d'affaires, à tous les consommateurs, à une certaine clientèle, à une certaine classe sociale)*

*Que vise-t-elle ? (donner envie de quelque chose ; mettre en évidence un besoin ; inciter à l'achat ; manipuler le consommateur ; convaincre des qualités du produit)*

*A quels éléments culturels fait-elle appel ? (des gestes connotés, des habits, des mots, des attitudes, des situations marquées culturellement).*

Значительно реже на рекламные тексты делают ставку отечественные методисты и преподаватели иностранных языков, предпочитая медиатекстам, например, фильмы и песни на иностранном языке.

В зависимости от специфики сферы реализации лингвометодического потенциала как совокупности обучающих возможностей в области лингводидактики рекламные тексты можно классифицировать следующим образом.

1) Рекламные тексты социокультурного значения

Они обладают определенной лингвометодической ценностью, однако утратили языковую необычность и оригинальность из-за своей широкой распространенности, доступности. Тем не менее, даже вседоступная реклама остается одним из наиболее практичных видов аутентичных документов, которые позволяют окунуться в реалии французской жизни: *En panne d'argent cash à Paris? Western Union, transfert d'argent.*

В приведенном примере реклама опирается на всем известный продукт, то есть это так называемая транснациональная реклама. В силу интернациональной экономической, политической, культурной обобщенности в современной рекламе часто презентуют товары и услуги международного, глобального распространения. Функционируя в разных странах, такие рекламные тексты часто соотносят своё содержание с особенностями национальной культуры, менталитета, традиций, но суть её – рекламируемый товар, услуга – остаются едиными, узнаваемыми во всех странах. Такое свойство рекламы делает её речевым материалом, удобным для методической интерпретации.

## 2) Лингвистические рекламные тексты

С точки зрения лингводидактики рекламные тексты – это, прежде всего, презентация живого французского языка, его фонетического, грамматического, стилистического аспектов. Множество тем из учебной программы бакалавров педагогического образования по профилю «Иностранный язык» можно сопровождать иллюстрациями из рекламных текстов. То есть рекламные тексты, благодаря своей чуткости на самые живые процессы, которые осуществляются в современном французском языке, выполняют роль путеводителя в учебном процессе по языковым явлениям: *A la recherche du teint perdu. - Ticket chic, ticket choc. - Du pain, du vin, du boursin.* Приведенные примеры содержат приемы языковой игры. Первый пример рекламного слогана построен на аллюзии, отсылающей к прецедентному тексту – всемирно известному произведению М. Пруста. В основе второго текста – игра слов, построенная и на синтаксически параллельных конструкциях, и на фонетической аллитерации (повтор одинаковых согласных в разных словах текста, придающий тексту особую выразительность). А также примеры иллюстрируют то, что любой

рекламный текст лаконичен. Лаконичность высказывания в рекламном тексте связана (кроме чисто экономических - высокая стоимость пространства для размещения рекламы) и с психологическими причинами: чем короче реклама, тем больше вероятности, что человек между делом прочитает её до конца. Лаконичность, обозримость, мобильность рекламных текстов способствует их приобщению для решения оперативных методических задач на занятии.

### 3) Лингвокультурологические рекламные тексты

Создатели рекламных текстов опираются на лингвокультурные реалии языка (фразеологизмы, пословицы, национально-культурные стереотипы), которые являются особенно ценными при обучении иностранному языку: *Elle est belle comme une fleur.*

Таким образом, реклама представляет собой современное интернациональное и многоязычное средство обучения иностранному языку, которое создает практическую основу для педагогических нововведений на занятии иностранного языка.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Ремчукова Е.Н. Некоторые коммуникативные и стилистические особенности креативных феноменов в СМИ // ŽMOGUS KALBOS ERDVĖJE Nr., Mokslinių straipsnių rinkinys, Kaunas, 2010. – №6. – С. 27–34. (Периодическое издание научных статей: Кафедра иностранных языков Каунасского гуманитарного факультета Вильнюсского университета, Каунас, 2010. – №6. – С. 27–34.).
- Бове К.Л. Современная реклама. – М.: Довгань, 1995. – 691 с.
- Васильев А.А. История французской моды. – М.: Захаров, 2004. – 180 с.
- Официальный сайт педагогического ресурса Cavilam [Электронный ресурс]. – URL: [www.cavilam.com](http://www.cavilam.com) (дата обращения: 11.01.2016).

УДК 372.81:373.31

*Левикова Т. И.*

*Старкова Д.А.*

**Екатеринбург, Россия  
ВИДЕОРОЛИК КАК  
СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ  
ДИАЛОГИЧЕСКИХ  
УМЕНИЙ В МЛАДШЕЙ  
ШКОЛЕ**

Аннотация. В данной статье рассматриваются психологические особенности младшего школьного возраста, проблемы мотивирования учащихся на диалог, видеоролик, как средство овладения коммуникативными умениями и этапы работы над видеоматериалами.

Ключевые слова: *психологические особенности младшего школьника, коммуникативные умения, диалог, видеоролик.*

Сведения об авторе: Левикова Татьяна Игоревна, студентка института иностранных языков; Старкова Д.А., доцент кафедры иностранных языков.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: *620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.  
e-mail: tolphina@gmail.com.*

*Код ВАК 10.02.01*

*Levikova T.I.*

*Starkova D.A.*

**Yekaterinburg, Russia  
VIDEO AS A MEANS OF  
MASTERING THE  
COMMUNICATIVE SKILLS  
IN PRIMARY SCHOOL**

Abstract. The topics covered in this article are the psychological characteristics of primary school pupils, problem of the motivation of pupils to make dialogues, video as a means of mastering the communicative skills and the stages of studying the video.

Keywords: *psychological characteristics of primary school pupils, communicative skills, dialogue, videoclip.*

About the Author: Levikova Tatiana Igorevna, the student of the Institute of Foreign Languages; Starkova Daria Aleksandrovna, the Associate Professor of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

---

В программе по английскому языку, основанной на ФГОС, сказано, что основное назначение иностранного языка состоит в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять межличностное и межкультурное общение на иностранном языке. В требованиях к предметным результатам освоения базового курса отражены сформированность коммуникативной иноязычной компетенции

и достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющие общаться в устной и письменной формах. Достигнуть данной цели невозможно без применения современных технологий, таких, как ресурсы интернет и всевозможные технические средства. Чтобы определиться, какие технические средства наиболее продуктивны в применении на начальном этапе, требуется рассмотреть особенности младшего школьного возраста и определить специфические черты диалога.

Младший школьный возраст выступает в рамках от 6 до 9 лет. В данный возрастной период формируются основные элементы ведущей деятельности – учебной, а также сопутствующие учебные навыки и умения. Из-за психологической перестройки ребенок находится в постоянном умственном напряжении, и это требует физической выносливости. У младшего школьника возникают трудности, связанные с новым режимом жизни. Радость знакомства со школой часто сменяет апатия, вызываемая проблемами. Основными психическими новообразованиями этого возраста являются рефлексия, произвольность и внутренний план действий, которые проявляются при овладении иностранным языком. Механизмы внимания достаточно слабы, младшему школьнику сложно оставаться сосредоточенным долгое время [Хрипкова 1981: 12]. Формируется общественно-полезная деятельность ученика, однако ее мотивация постепенно теряет свое значение по причине достижения нового положения в обществе – учащийся в любом случае будет школьником, не зависимо от того, внимательно он слушает на уроках, или нет. У младшего школьника преобладает конкретное и образное мышление с яркой эмоциональной окрашенностью.

Непосредственно в обучении языку у младшего школьника отмечается усложнение устного и письменного высказывания за счет увеличения количества второстепенных членов предложения, расширения словарного запаса, а также увеличения общего объема высказывания. Речевые действия младшего школьника приобретают рефлексивный характер, ребенок сознательно управляет мыслительными операциями, языковые средства становятся предметом его осознания. Коммуникативное

развитие младшего школьника свидетельствует о том, что все речевые механизмы, в частности, осмысление, недостаточно сформированы; языковые средства, такие как лексико-грамматические формы неотработанны и способы формирования и формулирования мысли недостаточно развиты. Высказывания младшего школьника часто нелогичны, так как создаваемый текст образ отвлекает младшего школьника от его содержания. Зарубежными исследователями наиболее часто отмечают такие качества, присущие детям младшего школьного возраста, как: «низкая концентрация внимания; предрасположенность к кинестетическим формам работы; предпочтение изучать целое, а не частное; быстрое запоминание, сопровождающееся быстрым забыванием» [Громова 2014: 1]. В то же время в данный возрастной период школьник наиболее сензитивен к усвоению языка при условии эффективного воздействия на развитие иноязычного общения, так как у ребенка отсутствуют сдерживающие факторы при говорении, у него нет боязни допускать ошибки, и он готов работать над ними.

Дети не теряют интереса к игре, пересечение учебно-познавательных и социальных мотивов формирует положительное отношение к предмету. «Обучение устному общению на данном этапе предполагает широкое использование наглядности, игр, которые дают возможность ребенку подражать увиденным сценам и отношениям людей, уподоблять себя взрослым, усваивать нормы их поведения, в том числе и речевого» [Гальскова, Гез 2008: 197].

При формировании коммуникативных умений важно использовать материал, интересный в содержательном плане, создавать обстановку, располагающую к труду и общению, и обеспечивать понимание мотивов и целей каждого предлагаемого задания и упражнения.

Речь – процесс двусторонний, она включает в себя слушание и говорение. Слушание есть восприятие и понимание речи со слуха. Говорение представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие собеседника в



соответствии с коммуникативными намерениями говорящего [Гальскова, Гез 2008: 190].

Говорение может выступать в диалогической и монологической форме. Эти формы различаются по количеству участников акта общения. Монолог предполагает речь одного человека, не перебиваемую репликами других людей. Зачастую в монологе отправитель не получает информации о том, как воспринимается его речь. В данной работе мы подробно остановимся на диалогической форме говорения. Диалог, который является межличностным общением, не имеет отправителя и получателя, в нем есть два коммуниканта, каждый из которых становится то отправителем, то получателем информации. Это и есть его основная черта. Диалогическая речь также характеризуется эллиптичностью. Использование невербальных элементов, контактность собеседников и ситуативность позволяют сокращать языковые средства. Другая особенность диалогической речи – ее спонтанность, проявляющаяся в паузах, перебиваниях, нечеткой оформленности фраз. Эмоциональность и экспрессивность диалога также является его отличительной чертой.

Преподаватель иностранного языка нередко сталкивается с проблемой мотивирования учащихся на диалог. Крайне важно найти способ презентации материала, который бы мотивировал учащихся на общение. По мнению С.В. Дармиловой, «...активизация языкового материала происходит лишь при наличии интереса учащегося, к информации, мотивированности его речевых действий» [Дармилова 2008: 188]. Задача учителя состоит в создании условий овладения практическим иностранным языком и в активизации познавательной деятельности учащихся в процессе обучения. Одним из средств формирования мотивации к общению является наглядность, специально организованный показ языкового и экстралингвистического материала с целью облегчения его объяснения, усвоения и использования в речевой деятельности. Чувственно-наглядное преподнесение материала мобилизует психическую активность учащихся, вызывает интерес к занятиям, снижает утомляемость, помогает осмыслить материал

и применить его на практике. Е.И. Пассов считает, что цель применения изобразительных смысловых опор – «вызвать необходимые ассоциации между изображением (идеей, смыслом) и тем, что станет содержательным материалом высказывания», так как «к зрительному образу легко и прочно привязываются даже отвлеченные идеи». По его мнению, в данных опорах «могут быть гиперболизированы те свойства и качества предметов, которые важны для того, чтобы схватить суть и определить направление движения мысли говорящего» [Пассов 1989: 241].

В обучении иностранным языкам применимы два вида наглядности – языковая и неязыковая. Языковая наглядность является такой подачей устной и письменной речи, в результате которой через чувственно-наглядную выразительность становились понятными те законы языка, по которым данная речь построена. Неязыковая наглядность представляет экстралингвистические факторы действительности [Носова 2016: 1]. В нее входят естественная, изобразительная наглядность, такая, как картины, фильмы, и видеоролики. Благодаря большой чувствительности органов зрения, данный вид наглядности наиболее действенен.

В последние годы в школе широко используются мультимедийные средства, такие как презентации Power Point, интерактивные доски, ресурсы Интернет. По нашему мнению, использование такого мультимедийного средства, как видеоролик, окажет положительное влияние на мотивирование учащихся и на совершенствование диалогических умений.

Видеоролик – непродолжительная по времени, художественно составленная последовательность кадров. Он может иметь учебную, документальную, художественную направленность, быть записью телевизионных новостей, дискуссий, дебатов. Видеоролик имеет высокую информативную и образовательную ценность, он является соединением видео и аудио ресурсов, что позволяет лучше закрепить фактическую информацию и особенности речи. Л.Ф. Лихоманова и И.Л. Серышева отмечают: «Помимо содержательной стороны общения, видеотекст содержит визуальную информацию о месте

события, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации, обусловленных зачастую спецификой возраста, пола и психологическими особенностями личности говорящих. Визуальный ряд позволяет лучше понять и закрепить как фактическую информацию, так и чисто языковые особенности речи в конкретном контексте» [Волков 2011: 194].

Работа над видеоматериалами проходит в несколько этапов:

1. Допросмотровый этап. На данном этапе учащиеся мотивируются на дальнейший просмотр видео, снимаются возможные трудности при восприятии иноязычного текста. Также на этом этапе используются упражнения на предсказание содержания видео.

2. Просмотровый этап. Учащиеся узнают содержание видеотекста, активизируется их речемыслительная деятельность. На данном этапе могут быть использованы упражнения на проверку предсказаний, сделанных перед просмотром видео, информационный поиск или работа с отдельным сегментом видео, например:

- предсказание слов героев в следующем кадре
- озвучивание роли персонажа по памяти
- изучение характера персонажа
- реконструкция диалога одного из персонажей при просмотре видео без звука

3. Послесмотровый этап предполагает организацию творческой речевой деятельности учащихся. На этом этапе происходит:

- повторение, отработка и комментирование речевых образцов, полученных после просмотра
- обсуждение увиденного
- ролевая игра
- чтение по теме видео
- творческие работы: краткий пересказ, составление диалога на тему сюжета, разыгрывание сценки

При демонстрации видео важно соблюдать ряд условий:

1. Видеоматериал должен соответствовать уровню языка студентов
2. Наглядность должна быть использована в меру
3. Демонстрируемый материал должен быть хорошо виден всем учащимся
4. Видеоролик должен быть хорошего качества
5. Ситуация видеофрагмента – предоставлять интересные возможности для развития языковой и речевой компетенций
6. Учитель – заранее продумывать задания на каждом этапе работы над видео
7. Материал видео – соответствовать изучаемой теме

Учителю следует использовать на уроке конкретные примеры из жизни учащихся, школы, страны. Ситуационная организация обучения дает возможность развития речи в условиях, максимально приближенных к реальному общению, так как каждый из учащихся концентрирует внимание не на подборе языковых средств, а на выражении собственного мнения, что значительно улучшает коммуникативные навыки как сильных, так и слабых учеников, повышает речевую активность, усиливая этим тренировку грамматического языкового материала, облегчает усвоение лексики.

«Признавая ценнейшие достоинства наглядности, учитель должен иметь в виду, что это острейшее оружие, которое при невнимательном и неумелом использовании может увести учеников от решения главной задачи, подменить цель ярким средством, может стать препятствием на пути к глубокому овладению знаниями, к познанию существенных связей и закономерностей» [Полат 2005: 36].

Продуманное, дозированное использование наглядности на уроках иностранного языка в начальной школе не только позволяет развить навыки говорения у обучающихся, но и обеспечивает интерес к предмету, тренируя творческое воображение детей и повышая концентрацию внимания.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Волков В. А. Материалы научно-методической конференции СЗАГС /В. А. Волков// Санкт-Петербург, 2011 – 288 с.
- Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ., обучающихся по специальности [«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 5-е издание, стер. – Москва : Академия, 2008 – 333 с
- Дармилова, С. В. К вопросу об оптимизации процесса обучения иностранным языкам и культуре посредством наглядности/ С. В. Дармилова // Вестник Адыгейского государственного университета. - 2008. - Вып. 5.
- Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
- Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е. С. Полат – М.: Издательский центр «Академия», 2005 – 272 с.
- Хрипкова А. Г. Мир детства: Младший школьник / А.Г. Хрипкова // – М.: Педагогика, 1981. – 400 с.
- Громова Г. А. Психологические особенности обучения иностранным языкам детей раннего возраста. Наша сеть, 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/> (дата обращения: 18.01.2016)
- Носова В. А. Роль наглядности в обучении иностранным языкам. Наша сеть, 2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/> (дата обращения: 18.01.2016)
- Волков В. А. Материалы научно-методической конференции СЗАГС /В. А. Волков// Санкт-Петербург, 2011 – 288 с.

УДК 37.02

*Парникова Г.М.*

Якутск, Россия

**ОБУЧЕНИЕ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В  
НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ В  
УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ  
ФГОС ВО**

Аннотация. В статье представлены результаты исследования обучению иностранному языку в неязыковом вузе: анализ программных документов и компетенций, заявленных в текстах ФГОС ВО. Рассмотрены специфические особенности учебной дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе.

Ключевые слова: *иностраннный язык, неязыковой вуз, бакалавр, магистр, компетенции.*

Сведения об авторе: Парникова Галина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим и естественным специальностям.

Место работы: Северо-Восточный федеральный университет.

Контактная информация: 677000, г. Якутск, пр. Ленина, 1, каб. 719.  
*e-mail: allerigor@yandex.ru.*

*Код ВАК 13.00.02*

*Parnikova G.M.*

Yakutsk, Russia

**A FOREIGN LANGUAGE  
TEACHING AT A NON-  
LINGUISTIC UNIVERISTY  
WHILE REALIZING FSSES HE**

Abstract. In this article some results of research on a foreign language teaching in a non-linguistic university have been presented: analysis of program documents and competences in texts of FSSES HE. Specific peculiarities of academic discipline “Foreign language” at a non-linguistic university have been considered.

Keywords: *a foreign language, non-linguistic university, bachelor, master, competences.*

About the author: Parnikova Galina Mikhailovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages on Natural and Technical Sciences.

Place of employment: North-Eastern Federal University.

В условиях острой конкуренции на российском рынке труда среди выпускников вуза существует тесная взаимосвязь между возможностью их трудоустройства и уровнем сформированности компетенций молодого специалиста, позволяющим ему эффективно осуществлять свою трудовую деятельность. В этой связи одним из основных факторов, влияющим на содержание обучения иностранному языку в

неязыковом вузе, мы определяем требования федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО).

Анализ текстов ФГОС ВО на уровне бакалавриата позволяет констатировать, что интересующие нас требования в отношении иностранного языка сводятся к одной общекультурной компетенции, а именно: «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия». Данную формулировку можно встретить в текстах ФГОС ВО по направлениям подготовки: 01.03.01 Математика; 03.03.03 Радиофизика; 08.03.01 Строительство; 20.03.02 Природоустройство и водопользование; 34.03.01 Сестринское дело; 38.03.01 Экономика; и др. [ФГОС ВО для бакалавриата 2015].

Изучение программных документов по направлениям магистратуры неязыковых специальностей позволяет нам утверждать о возрастающем внимании к уровню владения иностранным языком на данном этапе обучения, о чем свидетельствует количество зачетных единиц, выделяемых на изучение дисциплин, связанных с изучением иностранного языка и их разнообразие; ранжирование компетенций; наличие вступительного экзамена по иностранному языку и др. В магистратуре, в основном, заявлена одна общепрофессиональная компетенция: «готовность к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности» [ФГОС ВО для магистратуры 2015].

Однако в Рабочие программы дисциплин по иностранному языку разработчики основных образовательных программ зачастую включают дополнительно общекультурные и/или профессиональные компетенций, в формулировке которых иностранный язык не упоминается, например, «готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала профессиональных компетенций магистров» [Парникова 2015].

Далее нам представляется логичным рассмотреть Рабочие программы последних десятилетий разных авторов по дисциплине «Иностранный язык» в их исторической последовательности. Так, разработчики программы курса иностранного языка для неязыковых специальностей С.А. Кузнецова, Е.В. Мусницкая, К.Г. Павлова выделяют следующие основные компоненты содержания курса иностранного языка: сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации речевого иноязычного общения; средства общения; навыки понимания и использования языкового материала в устных и письменных видах речевой деятельности на иностранном языке; умения устного и письменного иноязычного общения; учебные умения. В содержании курса исследователи также предлагают учитывать интересы студентов, что выражается в отборе определенного информативного материала, использовании активных форм и видов учебной деятельности, применении современных технологий обучения [Кузнецова, Мусницкая, Павлова 2004].

Большое распространение в стране получила Рабочая программа коллектива авторов под общей редакцией С.Г. Тер-Минасовой, которая была построена с учетом педагогических и методических принципов: коммуникативной направленности, культурной и педагогической целесообразности, интегративности, нелинейности, автономии студентов, при этом компонентный состав остался примерно тем же. [Тер-Минасова 2009].

В условиях реализации ФГОС ВПО дальнейшая конкретизация и расширение перечня концептуальных положений, лежащих в основе обучения, нашли в программе Г.В. Перфиловой для бакалавров неязыкового вуза, где выделяются следующие компоненты: аутентичные тексты, учебные и коммуникативные стратегии, темы и ситуации, соотносимые с разными сферами общения, языковые средства и др. [Перфилова 2011].

Рассмотрение обозначенных программ позволяет нам перейти к анализу специфических особенностей учебной дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе, которая



начинается, в первую очередь, в сфере целеполагания. По мнению Л.В. Щербы методика преподавания иностранному языку отличается, например, от физики, химии и др., а цель обучения иностранному языку – это «практическое овладение языком, т.е. некоей деятельностью, являющейся функцией того или иного человеческого коллектива» [Щерба 1974: 10].

Следующей особенностью указанной дисциплины является то, что иностранный язык выступает как средство, так и цель обучения: первоначально студент усваивает наиболее легкие языковые средства, овладевает разными видами речевой деятельности, которые до определенного времени являются целью обучения, а затем обучающийся использует их для освоения более сложных языковых действий, т.е. они являются уже средством обучения.

Еще одной специфической чертой курса иностранного языка является «путь», которым им овладевают. Л.С. Выготский отмечал, что в отличие от родного языка, усвоение которого идет неосознанно и интуитивно, т.е. «путь снизу вверх», изучение иностранного языка начинается с осознания и намеренности, т.е. «путь сверху вниз» [Выготский 1999]. Отсюда следует, что глубокое осознание студентами иноязычных средств, способов формирования и формулирования мысли, осмысление сущности языка должно быть обязательным компонентом обучения с учетом опыта овладения студентами родным языком.

К отличию от других дисциплин также отнесем тот факт, что иностранный язык не дает студенту непосредственных знаний о реальной действительности, что позволило И.А. Зимней утверждать о «беспредметности» иностранного языка и его предназначенности для овладения содержанием других, «предметных» учебных дисциплин [Зимняя 2004].

Для студентов неязыковых специальностей предмет «Иностранный язык» не является профильным и для того, чтобы сделать процесс обучения более эффективным, студенту необходимо четко представлять его роль и место в последующей жизнедеятельности. Так, ФГОС ВО требует учета профессиональной специфики студентов при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач

профессиональной деятельности выпускников неязыкового вуза.

Специфика иноязычного образования в неязыковом вузе в условиях реализации ФГОС ВО также связана с академической мобильностью студентов, аспирантов, преподавателей, которая выступает одним из важных направлений модернизации образовательного процесса высшей школы. Знание иностранного языка является, в свою очередь, важным условием академической мобильности. Кроме того, на рост академической мобильности повлияли требования ФГОС ВО о вариативности и индивидуализации образовательной траектории обучающихся.

Учебная дисциплина «Иностранный язык» входит в число обязательных к освоению, т.е. базовой части любой образовательной программы бакалавриата, в то же время такой предмет, как «Иностранный язык в сфере профессионального общения» относится к вариативной части образовательной программы магистратуры. Таким образом, с одной стороны, требования ФГОС ВО проявляются в выборе вузом учебных дисциплин, связанных с изучением иностранного языка. С другой стороны, студент сам выбирает вуз и программу (образовательную траекторию), где бы он мог продолжить свое образование, поскольку вариативность обучения, в том числе частичное прохождение учебного курса, например, в зарубежном вузе, является требованием современного рынка труда из-за стремительного обновления научно-технических знаний в эпоху глобализации.

Резюмируя вышесказанное, сформулируем **цель** обучения иностранному языку в неязыковом вузе в условиях реализации ФГОС ВО как выполнение социального заказа общества на подготовку высококвалифицированного специалиста со знанием иностранного языка, выступающего средством формирования набора общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, стимулирующих на практическое применение иностранного языка в различных жизненных ситуациях.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Выготский Л.С. Мышление и речь. – Изд. 5, испр. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. – 352 с.
- Зимняя И.А. Педагогическая психология. – 2-е изд. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
- 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.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.
- Парникова Г.М. Рабочая программа по дисциплине М.1.Б.4.2. Деловой английский язык для программы магистратуры по направлению подготовки 21.04.02 Землеустройство и кадастры. Инженерно-Технический институт СВФУ. – Якутск, 2015. – 28 с.
- Федеральные государственные образовательные стандарты по направлениям бакалавриата [Электрон. ресурс] Режим доступа: [www. http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4](http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4)
- Федеральные государственные образовательные стандарты по направлениям магистратуры [Электрон. ресурс] Режим доступа: [www. http://fgosvo.ru/fgosvo/93/91/5](http://fgosvo.ru/fgosvo/93/91/5)
- Щерба Л.В. Методика преподавания иностранных языков в школе. Общие вопросы методики. – Изд. 2-е. – М.: Высшая школа, 1974. – 112 с.

УДК 37.016:811.1

*Родионова И.В.*

*Титова О.А.*

Тула, Россия

**СПЕЦИФИКА  
МОТИВАЦИОННОЙ  
ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
ВЗРОСЛЫХ**

Аннотация В статье рассматриваются мотивация как движущая сила обучения иностранному языку взрослых, ее виды и функции; анализируется опыт зарубежных ученых по повышению эффективности процесса формирования иноязычных умений и навыков.

Ключевые слова: Мотивация, обучение иностранному языку, взрослый обучающийся, интерес.

Сведения об авторах: Родионова Ирина Владимировна, канд. филол. наук, доцент, заместитель директора филиала по научной работе

Место работы: Тульский филиал Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова  
Титова Ольга Александровна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка  
Место работы: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

Контактная информация: 300026, г. Тула, пр. Ленина, 125/4, к. 434.  
e-mail: olga-titova@yandex.ru, rodionova2477@mail.ru

*Код ВАК 10.02.01*

*Rodionova I.V.*

*Titova O.A.*

Tula, Russia

**FEATURES OF  
MOTIVATIONAL BASIS OF  
ADULT FOREIGN  
LANGUAGE TRAINING**

Abstract. The article deals with motivation as a driving force of adult foreign language training, its types and functions. Foreign scholars' research in the field of improving the efficiency of foreign-language skills formation is analyzed.

Keywords: Motivation, foreign language training, adult learner, interest.

About the Authors: Rodionova Irina Vladimirovna, PhD (Philology), Deputy director for scientific work

Place of employment: Tula Branch of Plekhanov Russian University of Economics  
Titova Olga Aleksandrovna, PhD (Pedagogics), assistant professor of the German language department  
Place of employment: Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Наиболее популярным иностранным языком был и остается сегодня английский язык – язык лингва франка, язык международного общения, бизнеса, науки, СМИ и поп культуры.

Число людей, изучающих его велико, и это число постоянно растет, причем не только среди школьников и молодежи, но и среди людей среднего возраста. Британский лингвист Д. Грэддол, рассуждая о будущем английского языка, полагает, что текущие тенденции могут привести к резкому скачку (до двух миллиардов изучающих английский язык) в ближайшие десятилетия, и он предусматривает время, когда знание английского языка станет базовым умением в странах где английский язык преподается как иностранный [Graddol 1997: 9]. Данную картину мы уже наблюдаем сегодня как в России, так и во многих странах мира.

Требования к педагогическому составу, слушателям, методам и технологиям обучения, путям совершенствования самостоятельной работы были рассмотрены в работе «Повышение качества обучения гуманитарным дисциплинам...», где было подчеркнуто, что одной из стратегических целей современного образования является превращение студента в активного субъекта собственного учения, психологически и функционально готового (в зависимости от своих способностей, интересов, наклонностей и жизненных планов) выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, вести исследовательский поиск, извлекать из различных источников информацию и превращать ее в знание [Родионова 2015]. Это особенно актуально для взрослых обучающихся.

Обучение взрослых иностранному языку имеет свои специфические особенности. Во-первых, взрослые обучающиеся – это зрелые, компетентные, опытные, разносторонние люди, которые живут сложной жизнью и выполняют множество различных социальных ролей. Следовательно, вполне естественно, они будут опираться на богатство их жизненного и образовательного опыта.

Во-вторых, взрослые учащиеся строго ориентированы на цель, они стремятся организовать свое обучение так, чтобы в последствии реализовать определенные потребности, например, популяризировать свои исследования, продвинуться по карьерной лестнице, не упустить бизнес-возможности, или просто помочь своим детям с домашней работой, или быть

успешными пользователями языка в ежедневном общении. Им, как правило, необходимо понимать насколько актуально именно для них обучение языку. И процесс обучения, и результат бывают более успешными при условии, что такие обучающиеся принимают активное участие в разработке программы своего обучения, в выборе наиболее подходящего для них способа обучения (от простого запоминания до постановки и решения проблемных задач), в выборе стиля и стратегии своего обучения.

Исследования, проведенные П. Робинсоном, показали, что взрослые учащиеся обладают большим познавательным интересом, языковыми и умственными способностями (по сравнению с детьми), хотя эти способности (например, концентрация внимания, обработка сложной информации, объем памяти) могут варьироваться от учащегося к учащемуся [Robinson 2005].

При осознанном изучении иностранного языка на каждом этапе, необходимо задавать желаемый уровень изучения и стремиться к тому, чтобы желательный уровень приближался к желаемому. Обычно желательный уровень знаний связан с общими нормами, которые приняты в семье, профессиональной группе, обществе в целом. А желаемый уровень – это такой уровень, с которым связана личностная сопричастность и достичь который становится обязанностью. В этой ситуации в процесс обучения необходимо добавлять мотивацию, т.е. ту "внутреннюю энергию", которая позволяет обучаемому начать активные действия в ситуации, в которой он обычно медлит, бездействует, откладывает, длительно настраивается и пробуксовывает.

Дж. Келлер, специалист в области проектирования и оценки образования, под мотивацией понимает тот выбор, который люди делают чтобы достичь цели или избежать определенных последствий и те старания, которые они прикладывают в этом отношении (*"the choices people make as to what experiences or goals they will approach or avoid, and the degree of effort they will exert in that respect"* [Keller 1983: 389].) Он отмечает, что на мотивацию оказывают влияние бесчисленное количество внутренних и внешних факторов.

Очевидно, что мотивация представляет собой сложный внутренний процесс, обусловленный субъективно-личностной заинтересованностью человека к определенному действию. В случае изучения иностранного языка мотивация характеризуется такими формами, как намерение, цель, стремление, мечта. Кроме формы она характеризуется видом потребности, степенью актуальности, масштабом, содержанием реализуемой деятельности. При этом ее не следует смешивать с внешними стимулами и реакциями на них.

Взрослые учащиеся безусловно мотивированы к изучению иностранного языка. Однако вопрос о причинах мотивации остается открытым. Какой именно инстинкт является движущей силой? Уверенность в успехе? Самоуверенность? Ответственность за результаты обучения? Или просто амбиции?

Намхи Ли, профессор Калифорнийского университета, говорит об инстинкте взаимодействия, который побуждает людей осваивать как первый (родной), так и второй (иностраный) языки [Lee 2009]. Очевидно, что дети рождаются с естественным желанием вступать в разнообразные отношения с окружающим миром и окружающими людьми. У них есть врожденное желание стать полноценными членами общества. Таким образом, ребенок с рождения мотивирован узнать язык того общества, которому он принадлежит именно благодаря этому врожденному инстинкту взаимодействия.

В то же время освоение «чужого» языка не кажется многим первостепенным условием необходимым для того чтобы принадлежать обществу себе подобных. Умственные способности к освоению иностранного языка, физиологические и психологические особенности, временные и финансовые возможности у разных людей разнятся, что естественно влияет на степень мотивации приобретения второго языка. В результате невозможно ожидать такой же успех в освоении иностранного языка, особенно среди взрослого населения, какой мы имеем при освоении родного.

Другой движущей силой может стать стремление к социализации и социальные аспекты обучения. Именно они предопределяют и результаты обучения. Хотя взрослые

обучающиеся могут иметь различные причины для изучения иностранного языка, различных учителей, обучаться по различным методикам, их всех постепенно будет объединять стремление отождествлять себя с определенной социальной группой. Именно участие в такой общественной жизни (регулярные встречи с группой приятных, одинаково мыслящих, объединенных одной целью людей) усиливает их мотивацию.

Г. Дуглас Браун, профессор университета Сан-Франциско (США) выделяет внутренние и внешние движущие силы, побуждающие взрослых изучать иностранный язык. Внутренняя мотивация – это личное сильное желание и стремление к саморазвитию. Если человек не собирается жить за границей и применять язык в карьере, то это просто его личная победа над собой, расширение кругозора, самоутверждение. Внешняя мотивация обусловлена внешними обстоятельствами: развитие бизнеса, карьерный рост, деловая переписка и переговоры, поездка за границу, выход на международный рынок диктуют необходимость знать иностранный язык как неотъемлемую часть своей профессии. Исследования, проведенные Г.Д. Брауном, показывают, что в Америке внутренняя мотивация преобладает над внешней [Brown 1991: 247], в то время как в России ситуации абсолютно противоположная. Взрослые люди начинают изучать иностранный язык, будучи движимы внешними мотивационными факторами.

Дж. Шуман, по сути говоря о тех же двух видах мотивации, называет их интегративной и инструментальной [цит. по Lee 2009]. Интегративная мотивация имеет место быть, когда при изучении иностранного языка человеком движет желание взаимодействовать с людьми другой нации и культуры, узнавать новое из первых уст, самим слушать, читать, общаться и делать выводы без помощи всевозможных посредников. Дети имеют бессознательную интегративную мотивацию при изучении первого языка, а взрослые (ученые, медики, политики, бизнесмены, артисты и т.п.) получают осознанную интегративную мотивацию изучать иностранный (в частности английский) язык чтобы быть в центре событий, продвигать свои



идеи и получать информацию из первых уст. Эта мотивация обусловлена всемирной глобализацией.

Инструментальная мотивация – это мотивация изучения иностранного языка для более прагматичных или практических целей, например, выполнить требование школьного задания, получить хорошую оценку (для детей), получить работу или продвижение по службе, быть в состоянии иметь дело с зарубежными партнерами (для взрослых). Данный вид мотивации обусловлен постоянно ужесточающейся конкуренцией во всех областях жизни.

В реальности разделить эти два вида мотивации в отношении взрослых обучающихся и указать на преобладающий при освоении иностранного языка не представляется возможным, в большинстве случаев наблюдается их взаимодействие.

Следует также отметить, что мотивация не характеризуется стабильным состоянием. За ее поддержку ответственны и ситуация, и условия обучения. Значимость условий обучения велика, поскольку через них взрослый учащийся удовлетворяет свои психологические потребности, потребность в ощущении личностного достижения, в ощущении принадлежности определенному социуму и, в конечном счете, потребность во власти. Неудачные условия обучения соответственно демотивируют студента, в результате чего обучение обречено на провал.

Таким образом, какова бы ни была движущая сила, побуждающая взрослого человека начать изучение иностранного языка, задача педагога распознать именно его мотивацию и поддержать эту мотивацию на должном уровне посредством различных психолого-педагогических приемов.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Родионова И.В., Титова О.А. Повышение качества обучения гуманитарным дисциплинам в контексте требований ФГОС // Развитие гуманитарной науки в современном социокультурном пространстве: Сборник статей по материалам Всероссийской научной конференции с международным участием (Тула, 7-9

- октября 2015 г. / Отв. редактор Ю. В. Иванова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2015.
- Brown, H. TESOL at twenty-five: What are the issues? //TESOL Quarterly, V. 25, Iss. 2, 1991. – P.245-260. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3587462/pdf>
- Graddol D. The Future of English? – The British Council, 1997. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://microsites.bournemouth.ac.uk/business-postgraduate/files/2014/09/CIGBE-The-Future-of-English.pdf>
- Keller, J. M. Motivational design of instruction. // Instructional design theories and models. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1983. – P. 386-433. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://depts.washington.edu/dlis/onlinecoursehandbook/Keller1983.pdf>
- Lee N. The Interactional Instinct: The Evolution and Acquisition of Language / Namhee Lee, Lisa Mikesell, John H. Schumann, etc. – Oxford University Press, 2009. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.amazon.co.uk/The-Interactional-Instinct-Evolution-Acquisition/dp/0195384237>
- Robinson P. Cognitive abilities, chunk-strength and frequency effects during implicit Artificial Grammar, and incidental second language learning // Studies in Second Language Acquisition, 27, Cambridge University Press, 2005. – P. 235-268.

УДК 37.016:81'55

*Сергеева Н.Н.*

Екатеринбург, Россия  
**ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОСНОВА  
РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ  
СТИЛИСТИЧЕСКИХ  
УМЕНИЙ**

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь иноязычного учебного дискурса и стилистически обусловленных умений иноязычной речи, формируемых на основе прочитанного, услышанного, увиденного; выделяются группы стилистически обусловленных умений иноязычной речи

Ключевые слова: дискурс, учебный аутентичный текст, стилистически обусловленные умения иноязычной речи, комплекс упражнений, направленных на формирование стилистически обусловленных умений иноязычной речи; коррективно-подготовительный курс обучения иностранному языку.

Сведения об авторе: Сергеева Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионально-ориентированного языкового образования.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

*Код ВАК 10.02.01*

*Sergeeva N.N.*

Ekaterinburg, Russia  
**DIDACTIC FOUNDATION OF  
FORMING STYLISTICALLY  
CONDITIONED FOREIGN  
LANGUAGE SKILLS**

Abstract. The article deals with the questions of the relationship of foreign language training discourse and style skills of foreign speech generated based on the read, heard, seen; distinguished groups skills stylistically caused foreign speech and presented the complex of exercises aimed at the formation professionally important stylistically conditioned foreign language skills of the future teacher of a foreign language.

Keywords: discourse, learning authentic text, stylistically abilities of speech, a complex of exercises aimed at creating a stylistically conditioned ability of speech; remedial training course, learning a foreign lang.

About the Author: Sergeeva Natalia Nikolayevna, Professor, Doctor of Education, Head of professionally-oriented language education -

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

## **Introduction**

For native speakers the ability to present content stylistically correctly read, heard, and seen is problematic. It does not happen automatically. The course of the mother tongue and literature of the native language in the secondary school does not guarantee, does not provide students the speech full stylistically competent. For students studying a foreign language the formation of style skills is a linguistic and methodological problem.

## **Presentation of a discourse in learning a foreign language of high school students**

The concept of discourse in linguistics revealed through the text presented in dynamics. The text is the core of the discourse. The discourse seems to be the linguistic and didactic basis for the formation of foreign language skills of speaking and writing. In our article we understand a discourse as the following complex of:

*Authentic texts* of foreign language as a reflection of a language picture of the world of native speakers;

*Communication situations* recorded in texts and provide a basis for further development in the educational process;

*Participants of foreign language communication.*

Linguistic and meaningful basis for learning a foreign language is seen a text as a piece of imprinted language and culture. On the basis of the text the students discuss going on what they saw, heard, read. We consider this as a didactic development of foreign language educational text, which is intended to intercultural dialogue between participants of dialogue of Cultures (Pokhodzei G.V., Sergeeva N.N., 2013). Teaching Process involves the perception, extraction of text information, interpretation and synthesis (Serova T.S., 2001) of it in the form of answers to questions, the formulation of the main ideas of the primary text, paraphrase, translation, expressing their opinions about what the students heard, read, seen, etc. And it becomes obvious that the study of syntax, style and grammar of a foreign language is

also not possible without taking into account linguocultural part. According to E. Passov (Passov E.I., 2001) every grammatical (syntactic, morphological, stylistic) phenomenon of language is hidden due to national consciousness view of the world. The researchers emphasize that "grammar is very important, especially at the stage of formation of ability compared cultures. This skill involves awareness of the importance of certain grammatical phenomena typical of this culture, and express certain cultural, and not just formal communicative meaning and how they differ from the identical grammatical structures in their native language. Grammar in intercultural communication is never saying nothing about this culture, it is always forming culture.

### **Presentation of stylistically conditioned abilities of speech of foreign language communicative competence**

In teaching a foreign language of students of language faculty of pedagogical high school it seems urgent to form the professionally significant skills- stylistically conditioned abilities of speech. In his future activities the teacher of a foreign language must stylistically organize the speech not only himself, but also to teach his students. We identify the following groups of foreign-language stylistic skills:

- *the ability to identify the linguistic and stylistic means of a foreign language;*
- *the ability to consciously select the language and stylistic resources of a foreign language for the optimal realization of communicative intentions:* the ability to find the text stylistically relevant linguistic phenomena and to determine their function; ability to identify functional characteristics due to foreign speech in different areas of functioning of the language; ability to correlate linguistic phenomena with the scope of use, and the literary norm of emotional expression in a particular situation of communication; the ability to assess the stylistic language means a foreign language in a particular communicative situation; ability to determine the dominant stylistic features in a particular text, and to find in the text their means of implementation; the ability to prove ownership of a

text to a specific functional style; the ability to find the text of a deviation from the stylistic norms;

- *the ability to consciously use language and stylistic resources of a foreign language for the optimal realization of communicative intentions*: the ability to use the expressive possibilities of language units of different levels (phonetic, morphological, syntactic, lexical); skill stylistically correctly express communicative intent (in written and oral forms of foreign speech);
- *the ability of stylistic transformation of the text*: the ability to transform stylistically marked structures in neutral;

### **Presentation of a complex of exercises aimed at the formation stylistically conditioned foreign language skills**

We offer the complex of exercises aimed at the formation professionally important stylistically conditioned foreign language skills of the future teacher of a foreign language:

- Exercises aimed at the formation of skills to *identify linguistic and stylistic means of a foreign language* (examples):

Define text style (official business, scientific, Elementary, artistic, journalistic and media);

Specify which of the given words are used in a scientific style, and which are book;

Get "extra" word;

Group the words in style of speech (official business, scientific, Elementary, artistic, journalistic and media) (conversational, neutral, and books);

Determine the functional and stylistic coloring of these words;

- Exercises aimed at forming skills meaningfully *selected language and stylistic resources of a foreign language for the optimal realization the communicative intention*(examples):

Write down the number of synonymous of motion verbs;

Find synonyms in the proposals;

Find the proposals antonyms;

Find the proposals idioms;

Select the appropriate within the meaning of the word;  
Select the correct translation.

- Exercises aimed at creating skills consciously *use language and stylistic tools of a foreign language for the optimal realization the communicative intention*(examples):

Translate by using synonyms for the word;

Insert the missing word from the list;

Below are the words of a book stylistic coloring. Make them offer;

Make a proposal to set phrases;

Insert the missing letters / words;

Append the end of the noun / verb;

Expand the brackets; put the proper nouns in nominative / verbs in the right face time;

- Exercises aimed at creating skills stylistic *transformation of foreign language text*(examples):

Change the style of speech (Research on Elementary; publicist for Elementary, official business on Elementary);

Replace the turns of phrase in other words;

Correct stylistic errors (break long sentences on a few simple, repetitive, replace the word synonyms)

Simplify the proposal;

Select the "extra" words in the text (repetitive, unnecessary);

Prepare the following written text for the oral presentation;

Transfer the contents of the text in their own words;

Specify briefly the main content of the proposed text (Sergeeva N.N., Suetina A.I., 2015).

### **Presentation of a remedial training course aimed at the formation stylistically conditioned foreign language skills**

We offer the following course structure:

- *Theoretical and practical aspects* (group work in class; at home)

Styles language: Scientific, official business, journalistic, literary style, conversational style.

Lexical Stylistics: Choice words (lexical compatibility, stylistic use of ambiguous words, stylistic features of homonyms, synonyms, antonyms);stylistic properties of words associated with their allocation to active or passive of the language; stylistic properties of words related to the scope of their use; stylistic properties of words associated with their expressive coloring; stylistic use of phraseological means of language.

Grammatical Stylistics: Stylistically using forms part of speech- the use of forms of nouns, adjectives, numerals, pronouns, verbs; Stylistically syntactic -simple sentences; stylistic features of word order in a sentence; coordination of the predicate with the subject; harmonization of definitions and applications; versions of the forms associated with the management; stylistic features of the proposals with similar members; Use the stylistic references; style of complex sentences; Use the stylistic period. Compositional and stylistic role paragraph and complex syntactic unit.

Figurative-expressive means of language-trails (epithet, simile, metaphor, metonymy, hyperbole, irony, allegory, personification, paraphrase); stylistic figures (anaphora and epiphora, parallelism, antithesis and oxymoron, graduation, inversion, ellipsis, silence, rhetorical appeal, a rhetorical question, and polysyndeton, asyndeton).

- *The analysis of speech errors of students (group work in class);*
- *Stylistic editing of texts of students (individual work in class, at home).*

### **Conclusion**

It is proposed to form stylistically conditioned foreign language skills in the framework of the remedial training course, learning a foreign language. Last viewed by us as a training exercise continuous correction of the results and preparation of students for the simultaneous implementation of gradually increasing complexity kinds of learning activities in a foreign language. It integrates the theoretical and practical aspects, aimed at implementation of foreign language knowledge of foreign language speech activity of students.



The course includes familiarize students with the basic provisions of the theory of style, their use in foreign language speech communication (written and oral), analysis of errors, correction.

### REFERENCES

Zimnaya I.A. Core competencies - the result of a new paradigm of education. -URL: <http://aspirant.Rggu.ru/article>. (date accessed 04.09.2012).

Serova, T.S. (2001). Psychology of translation as a complex form of foreign language speech activit. Perm. state tehn. Univ. Perm. 211 pp.

Sergeeva N.N., Suetina A.I. (2015). Practical work on forming stylistic skills. Study Guide. Ekaterinburg. 76 pp.

Passow E.I. (2001). The Dialogue of Cultures: the social and educational aspects // World Russian word. 2001. № 2. pp. 65-72.

Pokhodzei G.V., Sergeeva N.N. (2013). Methodology development of intercultural competence of foreign language future navigators in extracurricular work // Teacher education in Russia. pp.146-152.

УДК 378.147:811

*Ситникова А.Ю.*

*Симонова О.А.*

Сургут, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ  
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ  
РАБОТЫ НА ОСНОВЕ  
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
АНГЛОЯЗЫЧНЫХ  
ГРАФИЧЕСКИХ  
ОРГАНИЗАТОРОВ ПРИ  
ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-  
БИОЛОГОВ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования графических организаторов для активизации самостоятельной работы студентов. Рассматриваются методические аспекты применения графических организаторов при обучении английскому языку студентов неязыкового вуза.

Ключевые слова: графические организаторы, самостоятельная работа, виды графических организаторов, коммуникативная компетенция.

Сведения об авторах: Ситникова Анастасия Юрьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

Симонова Ольга Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: Сургутский государственный университет.

Контактная информация: 628400, г. Сургут, пр-т Ленина 1, каб 316.  
e-mail: sitnikova\_surgu@mail.ru

*Код ВАК 13.00.02*

*Sitnikova A.Yu.*

*Simonova O.A.*

Surgut, Russia

**THE FORMATION OF  
UNSUPERVISED STUDENT'S  
WORK ON THE BASIS OF  
USING ENGLISH GRAPHIC  
ORGANIZERS IN  
TEACHING BIOLOGY  
STUDENTS**

Abstract. The article is devoted to the problem of using graphic organizers for activating unsupervised student's work. The article reviews methodological aspects of using graphic organizers in teaching students to foreign language for special purposes.

Keywords: graphic organizers, unsupervised work, types of graphic organizers, communicative competence.

About the Author: Sitnikova Anastasiya Yurievna, Ph.D (Education), Senior Lecturer of Foreign Languages Department.

Simonova Olga Alexeevna, Ph.D. (Education) Associate Professor.

Place of employment: Surgut State University.

Одним из способов организации учебной деятельности студентов неязыкового вуза, изучающих иностранный язык в профессиональном контексте, может стать использование графических организаторов (далее ГО), исследованию которых посвящен ряд исследований в России и за рубежом (Л.М. Левина, Е.С. Полат, А.Е. Сиземина, Т. Hall, N. Strangman, A. Meyer и др.).

Понятие «графический организатор» довольно новое в педагогической науке и методике. Мы опираемся на определение Т. Hall, который под графическим организатором понимает «визуальную или графическую демонстрацию отношений между фактами, терминами, понятиями или идеями согласно конкретному учебному заданию» [Hall 2002: 17]. В литературе также встречаются другие названия графических организаторов, например, понятийные карты, когнитивные организаторы, концептуальные диаграммы и т.п. Несмотря на различные названия, большинство графических организаторов используется как универсальный визуальный инструмент систематизации и структурирования новой информации при решении различных учебных задач, что обеспечивает эффективность ее усвоения студентами.

Методически грамотное использование графических организаторов способствует развитию когнитивных, коммуникативных и рефлексивных компетенций обучающихся, что предусмотрено ФГОС нового поколения в вузовском образовании России.

Графические организаторы являются действенным средством представления идей и информации, которые обеспечивают обучающихся визуальными структурами для анализа представленной информации и самостоятельного принятия решений о выборе ключевых концепций. Использование графических организаторов при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза является оптимальным подходом к организации самостоятельной работы будущих профессионалов для активного усвоения новой иноязычной информации посредством различных форм взаимодействия на занятии и во внеаудиторной работе, таких как «мозговая атака», чтение текста по специальности, выполнение проекта, письменного задания, рефлексии своей учебной деятельности и т.п. Применение ГО в обучении иностранному языку

позволяет повысить эффективность усвоения и употребления иноязычных лексических единиц. Как отмечает А.Е. Сиземина, «при использовании графических организаторов происходит актуализация имеющегося опыта и знаний студентов, всесторонний анализ лексического материала, создание многомерных связей и ассоциаций между словами. Благодаря этому интенсифицируется процесс интеграции новых профессиональных лексических единиц и знаний в систему внутреннего лексикона» [Сиземина, 2009 : 4].

Изучение иностранного языка в профессиональном контексте предусматривает самостоятельную работу, которая понимается как «целенаправленная, внутренне мотивированная структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельности. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет студенту удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» [Зимняя 2000: 284]. Самостоятельная работа может быть выполнена на нескольких уровнях сложности: репродуктивном и творческом. На первом уровне студенты выполняют учебные задания, связанные с систематизацией информации или лексических единиц, заполнение таблиц и заполнение пропущенной информации, и т.п. Познавательная деятельность студентов в запоминании, осмыслении, узнавании, что, несомненно, способствует закреплению языковых знаний и формированию речевых умений. Творческая самостоятельная работа требует анализа проблемной ситуации и получения новой информации. При этом студенты должны самостоятельно выбрать средства и методы для решения стоящей перед ним задачи.

Рассматривая подробнее виды ГО, мы опираемся на классификацию Л.М. Левиной, которая рекомендует распределить графические организаторы по следующим типам, например: «1) графические организаторы для сбора информации; 2) графические организаторы последовательностей; 3) графические организаторы сравнения/противопоставления; 4) графические организаторы систематизации и структурирования понятий/ идей / представлений или когнитивные графические организаторы; 5) графические

организаторы категоризации /классификации; 6) графические организаторы отношений; 7) графические организаторы оценки; графические организаторы решения проблем / выбора лучшего решения /подготовки проекта; 8) графические организаторы структурирования художественного текста; 9) графические организаторы подготовки творческого задания и т.д.»[Левина 2010:57].

Для организации работы с текстом на английском языке, мы предлагаем студентам следующие *графические организаторы для сбора информации*:

- заполнение таблицы “ISP” (Information - Source – Page) при реферировании статьи, ведут поиск информации по нескольким источникам, в том числе Интернет-источникам и фиксируют ее в таблице;

- работа с таблицей «Крестики-нолики» (“Crosses and Noughts”) пользуется для первичной систематизации заметок при самостоятельной работе с текстом, когда студент, разделив страницу на девять ячеек, фиксирует новую информацию в горизонтальных рядах таблицы, причем основная информация размещается в центральной ячейке, а детали располагаются по кругу.

В практике преподавания английского языка студентам естественно-научного профиля нами также используются *графические организаторы последовательностей*, которые позволяют представить сложную последовательность событий или фактов в виде простых, понятных и легко запоминающихся блоков. Мы используем ГО «Цепочки» (“Chains”) для работы с текстами по естественно-научной тематике. Так, например, чтение текста студентами биологами о процессе фотосинтеза (the Process of Photosynthesis) стало более понятным при выстраивании логической цепочки основных этапов. Применение ГО «Циклический граф» (“Cycle Graph”) в изучении учебной темы «Загрязнение окружающей среды» (Pollution) помогло студентам определить особенности причинно-следственных связей проблем окружающей среды. Линейный граф «Временная шкала» (“Time Scale”) помогает понимать иноязычные тексты исторического содержания. Этот ГО дает графическое представление промежутка времени и хронологической связи событий. Студенты выбирают в тексте даты

событий и располагают их в хронологическом порядке слева направо, с пояснениями к каждой дате.

Изучение иностранного языка связано с усвоением профессиональной лексики и новых понятий. *Сравнительные графические организаторы* позволяют не только формировать языковые знания, но и логическое мышление студентов. При изучении темы «Evolution» студенты составляют сравнительные схемы различных теорий, учатся задавать вопросы, позволяющие им обобщать первичные знания и формулировать новые представления, связанные с рассматриваемой темой.

При изучении профессиональной лексики студенты испытывают трудности в понимании сущности некоторых терминов. *Графические организаторы категоризации /классификации* помогает зрительно представить процесс классификации. Для анализа профессиональных терминов они сравнивают русский и английский перевод деривативов базовой лексики. Так, например, изучая тему “Microbiology”, студенты выделяют ключевое слово “Micro” и с помощью словарей составляют диаграммы с существительными (*microflora, microfarad, microhm, micro-chemistry, microbe*), прилагательными (*microanatomical, microbial*), а также словосочетаниями с данным словом.

При изучении грамматики, нами используется ГО таблица «Тонкие» и «толстые» вопросы» для формулировки разноуровневых вопросов. В левой колонке записываются «тонкие вопросы». Тонкие вопросы – вопросы на знание, фактологического характера, начинающиеся с вопросительных слов “What?”, “Who?”, “Where?”, “When?”, “How many/How much ?” или со слов “Could you..?”, “Is it true...?”, “Do you agree with...?” и т.п. В правой колонке сгруппированы вопросы, предполагающие более высокие уровни мышления: применение, анализ, синтез и оценку, например, “What could happen if ...?”, “What is common/different between ...?”, “Could you explain how/why ...?” и т.п.

При обсуждении учебных тем нами используются *ГО концептуальная / понятийная карта* при работе над формулировками профессиональных терминов и понятий. Характеристики, детализирующие понятие, располагаются на кончиках лучей, идущих от основного концепта. Характеристики

могут быть сформулированы в виде отдельных слов, словосочетаний или предложений, что позволяет более четко проследить их взаимосвязь с основным понятием.

При анализе опытного обучения студентов естественно-научного профиля английскому языку с использованием графических организаторов, можно сделать вывод, что новая информация в иноязычном образовании активно усваивается, студенты могут спланировать самостоятельное решение проблем, осуществить рефлексию учебной деятельности, установить последовательность причинно-следственных связей. Эти умения самостоятельной работы способствуют усвоению нового материала на уровне понимания и осмысления, развитию учебно-познавательной мотивации и активности в изучении иностранного языка.

Таким образом, формирование умений самостоятельной работы на основе использования англоязычных графических организаторов при изучении иностранного языка позволяет им не только понять материал, но и запомнить его и применить в процессе учебной и профессиональной коммуникации.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Зимняя, И.А. Основы педагогической психологии / И.А. Зимняя; Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

Левина Л.М. Организация самостоятельной работы студентов в условиях перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования: методич. пособие для преподавателей вузов/Л.М. Левина. Н. Новгород, 2010. – 95 с.

Сиземина, А.Е. Методика развития лексической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучения: английский язык / А.Е. Сиземина – автореф. дис. канд. пед. наук: Н.Новгород, 2013. – 22 с.

Hall, T., Strangman, N. Graphic organizers. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. [Электронный ресурс]. – T. Hall, N. Strangman, Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum, 2002. – 712 p.

УДК 316.772.4(470+5-15):334

*Скопова Л.В.*

*Ключникова Н.В.*

*Ренер Е.И.*

Екатеринбург, Россия  
**СПЕЦИФИКА ДЕЛОВОЙ  
КОММУНИКАЦИИ С  
ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ  
БЛИЖНЕГО ВОСТОКА**

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам межкультурной коммуникации. Авторами рассматриваются традиционные характеристики переговорного процесса с представителями арабского мира. Особенности национальной культуры и обычаев оказывают влияние на процесс коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, деловые переговоры, представители Ближнего Востока.

Сведения об авторах: Скопова Людмила Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков.

Ключникова Наталья Владимировна, доцент кафедры иностранных языков.

Ренер Елена Игоревна, доцент кафедры иностранных языков

Место работы: Уральский государственный экономический университет.

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

*e-mail: inlingua@usue.ru.*

*Код ВАК 10.02.05*

*Skopova L.V.*

*Kluchnikova N.V.*

*Renner E.I.*

Ekaterinburg, Russia  
**THE SPECIFICITY OF  
BUSINESS  
COMMUNICATION WITH  
REPRESENTATIVES OF THE  
MIDDLE EAST**

Abstract. The paper deals with the topical issues of cross cultural communication. Typical features of negotiation process with the Arab world representatives are considered. Peculiarities of national culture and traditions exert influence on communication process.

Keywords: cross cultural communication, business negotiation, the Middle East representatives.

About the Authors: Skopova Ludmila Valentinovna, Candidate of Pedagogic sciences, Associate Professor, Professor of the Chair of Foreign Languages.

Kluchnikova Natalya Vladimirovna, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages.

Renner Elena Igorevna, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State University of Economics.



Коммуникация с представителями других культур представляет собой сложный процесс, включающий преодоление языковых барьеров, знание культурных особенностей, понимание религиозных верований, знакомство с традициями и бытом собеседников. Проблемы межкультурной коммуникации проявляются особенно остро в процессе деловых контактов с зарубежными партнерами. Успех деятельности крупных предприятий во многом зависит от широкой сети контактов, особенно на международной арене. Предприятия, занимающиеся международным бизнесом, вынуждены знакомиться с культурой и обычаями тех стран, в которых пытаются развивать свой бизнес. Менеджеры таких фирм обязаны выбирать стиль руководства, адаптированный к условиям деятельности в данных странах.

Современные события в мире показали все сложности процессов установления равновесия и спокойствия в различных частях света. Нарушение стабильности на Ближнем Востоке, религиозные войны, возникновение и разрушительное продвижение воинов «Исламского государства», «нефтяные войны», экономические и территориальные претензии соседних арабских государств друг к другу : все эти негативные явления требуют неустанной работы международной дипломатии. Учет межкультурных особенностей стран – участников переговоров становится базовой основой любых контактов. Игнорирование самобытности партнеров, незнание религиозных тонкостей и обычаев часто приводят к провалу переговоров [Demorgon 2010].

Так, в арабских странах очень важно устанавливать в ходе переговоров атмосферу взаимного доверия и понимания. При решении каких-либо проблем представители европейских стран пытаются предугадать развитие событий, то есть заглянуть в будущее. Что касается арабских партнеров, они имеют привычку обращать свой взгляд в прошлое, сверяя свое решение с национальными традициями и обычаями. Следует отметить, что арабский мир очень неоднороден и встречаются значительные различия в стилях делового общения и сотрудничества у представителей разных арабских государств [Скопова 2011].

Например, довольно типичный арабский стиль ведения деловых переговоров представляют египтяне. Они слишком чувствительны к

вопросам, связанным с национальной независимостью, поэтому все, что каким-либо образом может рассматриваться как вмешательство в их внутреннюю жизнь и национальные проблемы, подвергается отрицанию и отвергается. Как все представители арабского мира египтяне предпочитают прежде всего «торговаться» в ходе переговоров, чем использовать иные формы коммуникации и взаимодействия с деловыми партнерами. Традиционно, во время первой встречи египтяне любезно оказывают собеседникам свое радушие, как предписывает их обычай. В ходе переговоров они ясно не показывают свою позицию, избегают определенности и четкого согласия или отказа. Последующие встречи могут проходить уже не в такой теплой атмосфере как в период знакомства. В случае неудачи с подписанием выгодного контракта египтяне стараются оставлять за собой возможность продолжать деловые контакты с данным партнером. Интересно, что они хвалят и высказывают комплименты даже тем, с кем сделка не состоялась по каким-либо причинам.

Отметим некоторые особенности ведения переговоров с представителями арабских стран. Будучи мусульманами, они пользуются традиционными методами разрешения конфликтов, прибегая к помощи посредников. Посредник также должен обладать превосходными качествами дипломатии и владеть целым набором компетенций. Рассмотрим основные из наиболее важных.

- Сохранять честь, уважение и достоинство каждого участника.
  - Избегать прямой конфронтации соперников.
  - Пользоваться уважением и доверием противоположных сторон.
  - Стараться не ставить конкурентов в ситуации, в которых они могли бы показать свою слабость, или признаться в том, что они потерпели неудачу.
  - Иметь авторитет, чтобы быть услышанным.
  - Быть довольно креативным, чтобы предлагать решения, которые смогут удовлетворить всех участников.
  - Оставаться беспристрастным, сумев понять позицию каждого партнера, не принимая ничью сторону.
  - Уметь противостоять давлению какой-либо из сторон.
- Посредник — это человек, который благодаря своим личным качествам, статусу, богатству, влиятельности и всеобщему уважению, способен создать у противоборствующих сторон желание согласиться

на его предложения.

- Прибегать к примерам, приводить высказывания знаменитых людей, или личностей, способных положительно повлиять на соперников (например, «сделайте это во имя своего отца»).

- Уметь хранить секреты, завоевывая, таким образом, доверие каждой из сторон.

- Контролировать свои эмоции и чувство юмора, используя их в подходящей ситуации.

- Использовать конференции для проведения переговоров различного уровня.

- Отдавать себе отчет, что участникам переговоров трудно выполнить свои обязательства.

- Использовать временные отсрочки.

- Понимать влияние исламской религии на противников, которые верят, что знают истину, идут верным путем и одержат «победу», так как их дело правое [Patai 2002].

Судя по приведенным выше сведениям, переговоры с представителями Ближнего Востока представляют собой очень сложный, длительный процесс, имеющий свои специфические черты и скрытые нюансы. Без знания этих отличительных характеристик, понимания всех особенностей, осознания и применения на практике данных типичных черт, не представляется возможным одержать успех и заключить взаимовыгодные контракты с арабскими представителями. Сегодняшняя напряженная ситуация в данном регионе наглядно подтверждает всю сложность и неоднозначность деловых контактов с арабскими странами.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Скопова Л.В. Деловые переговоры в условиях межкультурной коммуникации (на французском языке с комментариями на русском языке). [Текст]: [монография]– Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2011. – 196 с.

Demorgon J. Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques. Paris: Economica, 2010. – 222 p.

Patai R. The Arab Mind. New York: Hatherleigh Press, 2002 – 496 p.

УДК 37.016.811

*Скрбнева Т.Г.*

Нижний Новгород, Россия

**POWERPOINT В ПРОЦЕССЕ  
ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ:  
ПЛЮСЫ И МИНУСЫ**

Аннотация. Статья рассматривает проблемы, возникающие при использовании слайд-шоу как обучающей, так и обучаемой стороной. Работа подробно останавливается на основных рекомендациях оформления визуальной части презентации.

Ключевые слова: PowerPoint, визуальные средства, оформление слайда, презентация

---

Сведения об авторе: Скрбнева Тамара Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки».

Место работы: Нижегородский государственный технический университет.

Контактная информация: 603000, г. Нижний Новгород, Казанское шоссе, 12, к. 406.

e-mail: kia@nntu.nnov.ru.

ББК 81.432.1

*Skrebneva T.G.*

Nizhny Novgorod, Russia

**POWERPOINT IN TEACHING  
LANGUAGES: PROS AND  
CONTRAS**

Abstract. The article looks upon the problems arising in the use of the slide-show by both, the teaching and the learning parties. The paper concentrates on the most important recommendations to take into consideration to prepare the presentation visuals.

Keywords: PowerPoint, visuals, slide design, presentation.

---

About the Author: Skrebneva Tamara Grigorievna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Nizhny Novgorod State Technical University.

---

Приложение PowerPoint стало одним из наиболее популярных компьютерных средств обучения иностранным языкам в школе и вузе. Чаще всего программа используется студентами или учащимися для отчета о проделанной работе, связанной с каким-либо исследованием (нередко на самом простом уровне), которое было осуществлено по заданию наставника. Преподающая сторона широко применяет PowerPoint для объяснения нового материала, с тем, чтобы донести информацию до обучаемых в наиболее простой, доступной и наглядной форме. Безусловно, что применение мультимедийного средства вносит живую струю в монотонность традиционного занятия, активизирует учащихся, тонизирует

преподавателя, предоставляет возможность реализации творческого потенциала создателя презентации.

Подобно любой другой компьютерной программе PowerPoint требует от преподавателя определенной доли мастерства владения, которое он должен продемонстрировать своим подопечным. Прибегая к указанному средству, он (также как и в дисциплине, которую преподает) призван приблизить обучающихся к тому уровню, которым владеет сам. Использование PowerPoint в обучении иностранному языку предполагает наличие зрелости – и в умении подачи языкового материала в актуальной и доступной аудитории форме, и в таком виде творчества, как художественное оформление графического (или графического и звукового) объекта. Последнее требует от творца такого же мастерства как создание любого произведения искусства.

В зависимости от уровня качества презентации приложение PowerPoint снискало как поклонников, так и критиков. Поскольку компьютер предоставил пользователям простое графическое средство выражения мыслей, каждый применяющий его, проявляет себя так, как может; а это означает, что уровень создания презентации с использованием PowerPoint, как правило, любительский. Профессиональным он становится там, где подобный вид предъявления информации становится традиционным, обязательным, например, в отчетах компаний или их рекламе новой продукции, а качественное состояние презентации определенным образом характеризует саму компанию.

В учебных заведениях – PowerPoint является вспомогательным средством в преподавании и изучении предметов; здесь создатель презентации обладает полной свободой действий в своем творчестве, продукт которого полностью зависит от его художественного вкуса, заинтересованности, старания и усердия. Поскольку последние не всегда безупречны, а опытный инструктор либо отсутствует, либо не располагает достаточным временем для серьезного просветительства в вышеназванной области, результаты работы над компьютерной презентацией не всегда на высоте, а вместе с

недостаточным опытом устного публичного выступления, сопровождаемого демонстрацией в PowerPoint, выглядят еще более удручающими. В последнее время высказывалась даже озабоченность тем, что PowerPoint приносит больше вреда, чем пользы, поскольку сдерживает развитие устной речи учащихся [Russel, Tufte]. Последние, обеспечив себя простой подсказкой в виде слайда с выведенным на нем текстом, просто считывают, все, что там написано, не думая о том, как они выглядят со стороны.

Несмотря на суровую критику, приложение прочно вошло в процесс обучения, и отказываться от него, просто потому, что PowerPoint не всегда предстает на уроке в лучшей своей форме, – опрометчивый шаг. Вместе с тем, использование мультимедийного средства на уроке иностранного языка накладывает на преподавателя дополнительное обязательство и нагрузку воспитания и обучения своих подопечных еще и в этой области.

Интернет располагает богатым запасом советов экспертов о том, как подготовить качественную презентацию. Как правило, они продиктованы впечатлениями, полученными от многократного просмотра неудачных выступлений, и предлагаются заинтересованным лицам в виде предостережений от типичных ошибок, допускаемых выступающими. Об этом говорят сами названия рекомендаций: 10 Most Common Presentation Mistakes, 10 Most Common Rookie Mistakes in Public Speaking, The 10 Most Common Presentation Mistakes, и т.п. [Ezekiel, Gault, Russel, Russel (2)] Число «десять», почему-то, является излюбленной цифрой в таких случаях, хотя встречаются наставления более пространные или более краткие [Ten Most Common..., eNET IT GROUP].

Вне зависимости от числа указываемых ошибок рекомендации обычно включают все аспекты презентации: и умение публичного устного выступления (например, способность оставаться спокойным и уравновешенным), и возможность создавать качественные слайды (сюда входит правильный выбор макета слайда, подходящего шрифта, фона и пр.), и мастерство организации самой презентации

(заблаговременная проверка оборудования, соблюдение регламента выступления и т.п.). В рамках настоящей статьи ограничимся анализом лишь второй группой советов о том, как сделать слайд привлекательным и информативным. Далее следует ряд основных пожеланий, которые можно принять во внимание при подготовке слайд-шоу в PowerPoint.

- *Пропорциональность устной и визуальной частей доклада.*

Устное выступление не следует сопровождать презентацией с большим количеством слайдов; это вполне естественно: внимание аудитории должно сосредотачиваться на чем-то одном, слишком частое его переключение отвлечет от основной мысли выступления. Эксперты считают, что наиболее подходящее число слайдов, рассчитанное на тридцатиминутный доклад, составляет десять-двенадцать, не более.

- *Выбор соответствующего макета слайда.*

PowerPoint располагает макетами слайдов различной конфигурации. Это позволяет размещать графическую и текстовую информацию соответственно задачам и виду выступления. Более того, каждый макет предоставляет свой набор опций анимации, который преподавателю иностранного языка, работающему преимущественно с текстом, дает возможность оперировать им наиболее продуктивно. Например, работая над грамматикой, вы можете «оживить» грамматические форманты (как фрагменты текста), задавая им задачу проявления, увеличения, смены цвета и т.д. В работе над лексикой, можно прибегнуть к поэтапному выведению единиц в правом и левом поле макета сравнения в том случае, когда мы хотим предложить перевод новых слов, и т.п.

- *Выбор шрифта.*

Специалисты рекомендуют воздерживаться от экспериментов с формой шрифта в деловой презентации, считая наилучшими вариантами Times New Roman, Arial, или Calibri. При этом первый выглядит более классическим, а второй и третий – более современными. Использование шрифта, напоминающего прописные буквы, на экране создает

впечатление небрежности, он не всегда представляется разборчивым.

Разнообразие шрифтов на одном слайде также относится к недостаткам оформления. Предпочтительно пользоваться двумя формами шрифта, одним - для заголовка, другим – для основного текста.

Что касается размера букв, создателю презентации необходимо позаботиться о том, чтобы выведенный через проектор текст мог бы легко читаться аудиторией; это значит, что он должен быть не менее 30.

- *Аранжировка текста.*

В подавляющем большинстве случаев текст на слайде – это выражение основных мыслей доклада, которые нередко представлены в виде bullet points. Практика показывает, что на слайде наилучшим количеством пунктов списка, маркированного таким образом, является три-четыре, не более. При этом рекомендуется размещать более важные маркирующие точки в верхней части слайда.

- *Включение фото, видео, рисунка.*

Профессионалы советуют придерживаться простой заповеди в использовании графических объектов, как из арсенала приложения, так и из других источников: «иллюстрируй, а не декорируй». Желательно также учитывать возраст слушателей: чем старше публика, тем спокойнее и сдержаннее должна быть палитра красок. Младшие группы любят яркость и разнообразие.

- *Вставка звукового файла.*

Все вышесказанное в предыдущем пункте справедливо и по отношению к использованию звука. Здесь также следует учесть принцип «чем меньше, тем лучше».

- *Оригинальность презентации.*

Если, следуя вышеизложенным рекомендациям, вы сочтете, что создали верную, надежную презентацию в PowerPoint, учтите, что, если она представляется вам таковой, она, скорее всего, скучна.

ПРИМЕЧАНИЕ: См. подробнее об использовании текста в PowerPoint: Скребнева, Т.Г. Возможности презентации



PowerPoint в условиях модернизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Актуальные проблемы теории и методологии науки о языке. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2012. С. 86-90.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- eNET IT Group/Five Most Common Presentation Mistakes/ENET IT Group [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://enetitgroup.com/5-most-common-presentation>
- Ezekiel, R. Presentation Prep. /Rebecca Ezekiel [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.presentationprep.com/>
- Gault, T. 10 Most Common Rookie Mistakes in Public Speaking. /Terry Gault [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://blog.prezi.com/latest/2014/2/7/10-most-common-rookie-mistakes-in-public-speaking.html>
- 12 Most Common Presentation Mistakes/blog/ [Электронный ресурс] – Режим доступа: [12most.com](http://12most.com) › Blog
- Karterev, A. Death by PowerPoint. /Alexey Karterev [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.finec.ru/files/doc/posobia/.../death-by-powerpoint-rus1140.pdf>
- Russel, W. The 10 Most Common Presentation Mistakes. / Wendy Russel [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://presentationsoft.about.com/.../presentationmista...>
- Russel, W. 10 Dos and Don'ts for Technical Presentations. Designing a Technical PowerPoint Presentation. / Wendy Russel [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://presentationsoft.about.com/od/powerpointinbusiness/qt/111211-technical-presentations-using-powerpoint.htm>
- Tufte, E. PowerPoint is evil / E. Tufte [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wired.com/wired/archive/11.09/ppt2.html>

УДК 372.881.111:371.315.7

Снежко Ю.Л.

Екатеринбург, Россия  
**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ  
ЭЛЕКТРОННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В  
МАОУ ГИМНАЗИЯ №2 Г.  
ЕКАТЕРИНБУРГА**

Аннотация В статье описан опыт использования электронных образовательных ресурсов, дано обоснование использования ЭОР с точки зрения современных требований системно-деятельностного подхода к организации учебного процесса, указаны некоторые достоинства и недостатки использования ЭОР в учебном процессе.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы (ЭОР), смешанное обучение, индивидуальная образовательная траектория, самостоятельная учебная деятельность, системно-деятельностный мотивация

Сведения об авторе: Снежко Юлия Леонидовна, учитель английского языка, магистрант ИИЯ УрГПУ

Место работы: МАОУ гимназия №2 г. Екатеринбург

Контактная информация: 620014, г. Екатеринбург, пер. Пестеревский 3.

e-mail: snezhko17@mail.ru

Код ВАК 13.00.02

Snezhko Yu.L.

Yekaterinburg, Russia  
**USING ELECTRONIC  
LEARNING RESOURCES FOR  
ENGLISH LANGUAGE  
TEACHING IN FOREIGN  
LANGUAGE SCHOOL #2,  
YEKATERINBURG**

Abstract. The article describes the experience of using electronic learning resources. The rationale for such use is given from the point of view of the modern system-activity approach to teaching. Some advantages and disadvantages of using electronic learning resources are mentioned.

Keywords: electronic resources for teachers/ electronic learning resources, blended learning, individualized learning pace, autonomous learning, system-activity approach to teaching, motivation

About the Author: Snezhko Yuliya Leonidovna, teacher of English, postgraduate student at IFL USPU

Place of employment: Foreign Language School #2, Yekaterinburg

620014, g. Yekaterinburg, per.

---

Основным принципом обучения английскому языку в МАОУ гимназия №2 г. Екатеринбург является расширение

языковой среды, вывод процесса изучения языка за рамки урока. Главной целью становится создание языковой образовательной среды жизнедеятельности гимназистов, благоприятной для развития их самостоятельности, языковой и социокультурной компетентностей и успешной самореализации. Этот принцип традиционно осуществляется в гимназии на протяжении десятков лет путем вовлечения обучающихся в различные творческие проекты и мероприятия на английском языке, такие как олимпиады, конкурсы исследовательских проектов, фестиваль иностранной песни, конкурсы чтецов и переводчиков английской поэзии, участие в проектах драматического клуба, читательских клубов и других. С введением новых ФГОС эта деятельность не утратила своей актуальности, а наоборот органично вписывается в концепцию системно-деятельностного подхода к обучению. Деятельностный подход в образовании как педагогическая практика означает организацию, создание учителем всех необходимых условий для включения учащихся в самостоятельную, мотивированную, индивидуальную или групповую деятельность, основанную на их собственных интересах, целях, предыдущем опыте и присущих им способностях [Иванов 2013:36]. Добавление к термину «деятельность» термина «система» означает, что в педагогической практике в соответствии с содержанием новых ФГОС метапредметные образовательные результаты – регулятивные, познавательные и коммуникативные, должны реализовываться в комплексе, в системе.

Сотрудничество с издательством Макмиллан с конца 1990-ых и совершенствование материально-технической базы гимназии с 2007 года дало возможность развивать работу в этом направлении по-новому, а именно с использованием ИКТ и электронных образовательных ресурсов.

ЭОР – это средства программного, информационного, технического и организационного обеспечения учебного процесса. К ним можно отнести электронные издания, информацию на машиночитаемых носителях и ту, которую можно найти в сети как локальной, так и глобальной. Электронными образовательными ресурсами (ЭОР) авторы

национального проекта «Образование» именуют учебные материалы, для воспроизведения которых применяются электронные устройства. В самом общем случае к ЭОР относят учебные видеofilмы и звукозаписи, для воспроизведения которых довольно бытового магнитофона или CD-плеера.

Максимально эффективные и современные для образования ЭОР воспроизводятся на компьютере. Чтобы выделить их из общей массы ЭОР, их часто именуют цифровыми образовательными ресурсами (ЦОР), подразумевая, что компьютер использует цифровые способы записи и воспроизведения информации. Таким образом, ЦОР – это представленные в цифровой форме фото, видеофрагменты и видеоруководства, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, графические и картографические материалы, звукозаписи, аудиокниги, различные символные объекты и деловая графика, текстовые бумаги и другие учебные материалы, нужные для организации учебного процесса. [Использование ЭОР в условиях реализации ФГОС]

Современные ЭОР способны обеспечить:

- поддержку всех этапов образовательного процесса - получение информации, практические занятия, аттестацию или контроль учебных достижений;
- расширение сектора самостоятельной учебной работы;
- изменение ролей преподавателя (поддержка учебного процесса и его координация) и учащихся (активная вовлеченность в учебный процесс);
- ощущение способности управлять ходом событий и чувство ответственности за получаемый результат;
- переход ученика от пассивного восприятия представленной информации к активному участию в образовательном процессе;
- реализацию принципиально новых форм и методов обучения, в том числе самостоятельного индивидуализированного обучения. [Методические рекомендации по внедрению ЭОР с точки зрения различных моделей построения образовательного процесса]

Одним из первых опытов использования ИКТ в МАОУ гимназия №2 при обучении английскому языку стал ряд

телекоммуникационных проектов, выполненных учащимися гимназии под руководством учителей Галимовой Т.Д., Снежко Ю.Л., Яковлевой Н.Ю. совместно с учащимися британских школ в 2004-2008 годах, что однозначно подтвердило, что использование новых технологий ведет к повышению мотивации учащихся к изучению английского языка. Параллельно с этим начался процесс активного использования презентаций PowerPoint для введения и отработки нового материала учителями, так и для представления учащимися результатов своей проектной деятельности. Другим примером использования ЭОР стало применение готовых ресурсов издательства Макмиллан, а именно интерактивных CD-ROM к УМК Way Ahead, Laser, English World.

На данный момент при обучении английскому языку в МАОУ гимназия №2 используются следующие ЭОР:

- готовые электронные образовательные ресурсы издательства Макмиллан (интерактивные диски к учебным курсам, цифровые версии учебников);

- он-лайн ресурсы издательства Макмиллан (тестирование MELTS-Macmillan English Language Testing System, он-лайн тестирование в формате ОГЭ и ЕГЭ, ресурс Macmillan Practice Online);

- он-лайн ресурсы других разработчиков (Решу ЕГЭ, сдам ГИА)

- электронные образовательные ресурсы, подготовленные учителями с помощью программы PowerPoint и программ, позволяющих создавать упражнения для интерактивных досок Smartboard или Panaboard, которыми оснащены большинство кабинетов английского языка;

- ресурсы сети Интернет, созданные специально для изучающих английский язык (engVid, British Council LearnEnglish);

- ресурсы сети Интернет, не созданные специально для изучающих английский язык, но по содержанию совпадающие с тематикой уроков (сюжеты новостей, сюжеты YouTube);

- он-лайн олимпиады и телекоммуникационные проекты;

- ЭОР для оформления традиционных творческих мероприятий («Вечер Бернса», «День рождения Шекспира», «Рождественский урок» и др.);

- ЭОР во внеурочной деятельности («Читательский клуб»);

- он-лайн словари и электронный словарь Lingvo;
- он-лайн тренажеры для подготовки к устной части ЕГЭ;
- электронные плакаты;
- видеофрагменты по темам;
- презентации, выполненные учителем и учащимися и т.д.

Все перечисленные ресурсы позволяют осуществить подход, который получил название *blended learning*, что означает совмещение традиционного обучения, когда учитель и ученики встречаются в классе, и обучение с использованием ИКТ, так как параллельно курс включает в себя компоненты для самостоятельной работы, такие как CD-ROM или он-лайн ресурсы. [Sharma P., Barrett B. 2011:7]

Одним из достоинств использования ЭОР при обучении английскому языку является развитие навыка самостоятельной работы и навыка работы с информацией. Интернет может оказать помощь в изучении английского языка, так как применение ЭОР создает уникальную возможность для изучающих иностранный язык пользоваться аутентичными текстами, слушать и общаться с носителями языка, он создает естественную языковую среду. Доступ к сети Интернет дает возможность воспользоваться огромным количеством дополнительных материалов, которые позволяют обогатить уроки разнообразными идеями и упражнениями.

Внедрение в образовательный процесс новых информационных технологий позволяет успешно решать многие собственно педагогические задачи, такие как:

- реализация принципа индивидуализации учебного процесса;

- повышение эффективности учебного процесса;
- активизация познавательной деятельности учащихся;
- реализация принципа интерактивности.

Однако существуют и определённые ограничения применения компьютера в процессе обучения иностранным языкам. Обучение иностранному языку в школе направлено на формирование у школьника коммуникативной компетенции. Средством для достижения этой цели является коммуникативная методика. Следовательно, эффективность любого мультимедийного продукта определяется тем, насколько данная программа (её содержание, методический аппарат и мультимедийное обеспечение) продвигает нас на пути к умению использовать язык по прямому назначению - как средству коммуникации. Такое важное качество компьютера, как интерактивность не является эквивалентным содержанию понятия коммуникативность, что ограничивает возможности применения компьютера в процессе обучения иностранным языкам. Процесс коммуникации вне живого диалога немислим, он не ограничивается передачей объективного содержания сообщения и констатацией факта понимания. Реальная коммуникация неизбежно опирается на фоновые знания, экстралингвистический контекст, реализуя при этом прагматические импликации, скрытый смысл. Формирование коммуникативных навыков при обучении иностранным языкам невозможно без «обратной связи». «Обратная связь» при обучении с помощью компьютера не выходит за пределы параметра «верно-неверно» или «стимул- реакция». Фактор неожиданности, присутствующий в любой ситуации реального общения, фактор нестандартного ответа при этом полностью исключается. Таким образом, использование компьютера не может носить преобладающий характер, роль компьютера в обучении иностранным языкам является вспомогательной, определяется общим планом урока, его дидактической целевой установкой. Мультимедийные образовательные ресурсы эффективно формируют языковую компетенцию, создавая предпосылки для коммуникативной компетенции.

Помимо определенных ограничений в развитии реальных коммуникативных навыков, учителям приходится сталкиваться с другими проблемами, например, бездумным использованием онлайн переводчиков при самостоятельной работе над проектами

или сообщениями, когда русский текст пословно переводится на английский. Учителя используют такие работы для анализа и наглядной демонстрации особенностей перевода с русского на английский с учетом структуры английского предложения. Другой проблемой является использование учащимися информации, доступной в сети Интернет, без должного осмысления или творческой переработки в соответствии с целями задания.

Рассматривая достоинства и недостатки использования ЭОР при обучении английскому языку, однозначно можно сделать вывод о преобладании первых. Предоставляя ресурсы для расширения материала, изученного в классе, учитель дает учащимся возможность самим сделать выбор: остановиться на минимуме, предусмотренном программой, или выбрать индивидуальный путь углубления в изучение языка. Можно также предположить, что быстрое развитие ИКТ предоставит учителю еще больше возможностей для индивидуализации и интенсификации процесса обучения.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

- Иванов Д.А. Новые ФГОС: авторский взгляд на привычные педагогические понятия. - М.: УЦ "Перспектива", 2013. – 80 с.
- Методические рекомендации по внедрению ЭОР с точки зрения различных моделей построения образовательного процесса [Электронный ресурс]. URL: <http://eor-np.ru/node/91>
- #Методические рекомендации (дата обращения: 09.01.2016).
- Использование ЭОР в условиях реализации ФГОС: сайт СМИ «Проект «Инфоурок» [Электронный ресурс]. URL: <http://infourok.ru/ispolzovanie-eor-v-usloviyah-realizacii-fgos-429769.html> (дата обращения: 09.01.2016).
- Sharma P., Barrett B. Blended Learning: Using technology in and beyond the language classroom. - Oxford: Macmillan, 2011. – 159 p.



УДК 37.016:811.1

*Томкив В.В.*

Омск, Россия

**МОДУЛЬ «АНАЛИЗ И  
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЯЗЫКА  
СМИ» В РАМКАХ  
ДИСЦИПЛИНЫ  
«ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС  
ПЕРВОГО ИНОСТРАННОГО  
ЯЗЫКА» В ЯЗЫКОВОМ  
ВУЗЕ**

Аннотация. Опыт введения модуля «Анализ и интерпретация языка СМИ» в ОмГУ им. Ф.М. Достоевского.

Ключевые слова: *СМИ, аутентичное видео, критическое мышление, модуль, дисциплина.*

Сведения об авторе: Томкив Виктория Владимировна, преподаватель кафедры английского языка.

Место работы: Омский Государственный Университет им. Ф.М. Достоевского.

Контактная информация: 644077, г. Омск, ул. Пригородная, 21, 137.  
e-mail: victoriatomkiv@hotmail.com.

*Код ВАК 10.02.01*

*Tomkiv V.V.*

Omsk, Russia

**MODULE “ANALYSIS AND  
INTERPRETATION OF MASS-  
MEDIA” INCLUDED IN  
“PRACTICAL COURSE OF  
FIRST FOREIGN  
LANGUAGE” IN LANGUAGE-  
TEACHING UNIVERSITIES**

Abstract. The experience of introducing module “Analysis and interpretation of mass-media” in Omsk State University.

Keywords: *Mass-media, authentic video, critical thinking, module, discipline.*

About the Author: Tomkiv Victoria Vladimirovna, lecturer in the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Omsk State University named after F.M. Dostoevsky.

В настоящее время все чаще встречаются дисциплины или модули дисциплин, которые либо полностью опираются на информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ), либо частично их используют.

В дисциплину «Практический курс первого иностранного языка» различные образовательные заведения включают несколько отличные друг от друга модули. Так, в ОмГУ им. Ф.М. Достоевского одним из таких модулей стал «Анализ и интерпретация языка СМИ», одной из основных целей которого является не только совершенствование языковых навыков, но и развитие критического мышления студентов (далее КМ). Вторым

модулем данной дисциплины является традиционная «Практика устной речи».

Наш модуль предназначен для студентов 3-4 курсов студентов факультета иностранных языков и исторического факультета, длится 3 семестра. В течение первого семестра учащиеся знакомятся с понятием СМИ, изучают различные их виды. Также одной из ключевых целей на данном этапе становится демонстрация студентам того, что зачастую целью СМИ является манипуляция общественным сознанием, вызов нужной реакции у зрителя. *Первый семестр* проходит на материале документальных фильмов, рекламы, новостей, ток-шоу. *Второй семестр* полностью посвящен художественным фильмам. *Третий семестр* – это в своем роде синтез накопленных за два семестра знаний.

Наша работа осуществлялась в естественных условиях обучения на базе факультета иностранных языков ОмГУ им. Ф.М. Достоевского в период с 2013 по 2016 год и продолжается вестись. В процесс обучения были включены более 80 студентов.

Данный модуль практически полностью опирается на ИКТ, в частности, аутентичное видео (далее АВ). Определение АВ, данное ниже, основано на определении аутентичного текста Мильруд Р.П., Носович Е.В. «АВ - видео, взятое из оригинальных источников, которое характеризуется естественностью языкового наполнения, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления, и которое, хотя и не предназначено специально для учебных целей, но может быть использовано при обучении иностранному языку» [Мильруд, Носович, 1999 : 9]. Использование АВ не только позитивно влияет на языковые навыки студентов, но также развивает социокультурную компетенцию [Сергеева, Чикунова, 2011 : 150].

Эффективность и даже своеобразную необходимость той или иной дисциплины/модуля можно оценивать по множеству критериев: прогрессу формирования компетенций, общим затратам по трудоемкости и соотношению процесс-результат,

тематической связи с другими дисциплинами и т.д. В рамках данной работы использовался комплексный подход, который включал в себя анализ результатов контрольных срезов, анкетирование студентов, анализ трудностей, связанных с преподаванием данного модуля.

Модуль «Анализ и интерпретация языка СМИ» представлен в нашем университете с 2013 г. и на текущий момент можно с уверенностью говорить, что его наличие положительно сказалось на уровне сформированности базовых компетенций студентов и их включенности в учебный процесс.

В связи с вышесказанным, можно выделить следующие особенности модуля «Анализ и интерпретация языка СМИ»:

1. *Ориентированность на студента.* Не секрет, что в современной образовательной среде существует множество проблем, вызванных нежеланием вузов идти на диалог со студентом. Учащимся вузов выдается перечень дисциплин, содержание которых определяется программами и стандартами, но их интересы зачастую не учитываются [Сергеева, Угрюмова, 2012 : 116]. При составлении программы и множества учебных материалов по данному модулю принимались во внимание пожелания и интересы студентов. Так, студенты отдали предпочтение проектной работе, презентациям и новому контенту в АВ. В результате проведенной работы выросла мотивация студентов и повысилась посещаемость.

2. *Повышение уровня владения иностранным языком.* По результатам контрольных срезов уровень владения базовыми языковыми навыками вырос. В рамках данного модуля уделяется особое внимание развитию навыков говорения и аудирования – личные наблюдения, а также результаты контрольных срезов, направленных на их замер, указывают на улучшение основных показателей.

3. *Повышение уровня владения ИКТ.* Представленный модуль целиком полагается на использование ИКТ. На начальном уровне студенты не имели навыков работы с субтитрами, редактированием и продвинутым поиском видео, но

на конечном этапе обучения могли снимать короткометражные видеоролики, редактировать субтитры и свободно пользоваться видеопроигрывателями и редакторами.

4. *Повышение уровня критического мышления.* Чрезвычайно важной проблемой на наш взгляд является развитие КМ в вузе, особенно на уроках иностранного языка.

Были выделены следующие упражнения как наиболее эффективные для развития КМ студентов:

- предвосхищение
- мозговой штурм
- устное сообщение
- озвучивание видеозаписи
- представление проблемных задач
- презентация

В рамках учебного процесса студенты проводили презентации любимых фильмов, основанных на книгах, а также предлагали группе свои собственные задания по выбранному фильму.

Было выявлено, что данный тип заданий эффективен для развития навыков КМ, поскольку все представленные видеозаписи содержали в себе какую-либо философскую проблему или дилемму, а также потому, что и задания нацелены на решение проблемы.

Наряду с выделенными особенностями, которые носят скорее положительный характер, хотелось бы упомянуть определенные *трудности*, с которыми мы столкнулись в процессе составления учебных планов, подготовки и проведения занятий:

1. Согласование пожеланий студентов и требований образовательных стандартов.
2. Быстрое устаревание подобранных АВ материалов
3. Субъективность и трудоемкость контроля уровня КМ студентов
4. Большие затраты времени на работу с АВ
5. Технические сбои

6. Необходимость продвинутого владения ИКТ со стороны преподавателя
7. Необходимость наличия определенного оборудования и постоянного доступа к сети Интернет.

Положительная динамика уровня сформированности базовых компетенций, уровня развития КМ, повышение мотивации и посещаемости учащихся позволяет рекомендовать тестирование данного модуля другими языковыми вузами.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Мильруд Р.П., Носович Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – №2. – С. 8–12.

Сергеева Н.Н., Надточева Е.С. Стратегии модернизации высшего педагогического образования в XXI веке// Вестник ПГТУ. Проблемы языкознания и педагогики. 4 (30). Издательство Пермского государственного технического университета. 2010 г.

Сергеева Н.Н., Угрюмова С.В. Классификация мотивов к изучению иностранного языка// Педагогическое образование в России. – 2012. – №3. – С. 114–118.

Сергеева Н.Н., Чикунова А.Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей// Научное издание. Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1. – С.147–157.

УДК 37.016:811.161.1'36

Фесенко О.П.

Омск, Россия

**ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ  
ГРАММАТИКА В МЕТОДИКЕ  
ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ**

Код ВАК 10.02.01

Fesenko O.P.

Omsk, Russia

**FUNCTIONAL GRAMMAR  
IN THE TECHNIQUE OF  
TEACHING RUSSIAN AS A  
FOREIGN LANGUAGE**

Аннотация. В статье рассматривается проблема освоения русского языка как иностранного с опорой на единицы функциональной грамматики. Формулируются условия продуктивной работы в данном направлении методики РКИ

Ключевые слова: функциональная грамматика, РКИ, принцип коммуникативности.

Abstract. The article considers the problem of learning Russian as a foreign language with support on functional grammar elements. The author regards the conditions of productive work in this direction of the technique of Russian as a foreign language.

Keywords: functional grammar, Russian as a foreign language, communication principle.

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

Место работы: Омский автобронетанковый инженерный институт.

Контактная информация: 644024, г. Омск, ул. Лермонтова, д. 4, к. 12.  
e-mail: Olga.Fesenko2015@yandex.ru.

About the Author: Fesenko Olga Petrovna, doctor of philological Sciences, associate Professor, Professor of the Chair of Foreign and Russian Languages.

Place of employment: Omsk Tank-automotive Engineering Institute.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного в последние годы носит ярко выраженную коммуникативную направленность. Сегодня педагоги обучают не языковой системе, а умению ею пользоваться в ситуациях общения. Поэтому учебники и учебные пособия по РКИ (русскому языку как иностранному) не столько объясняют, что такое падеж или число, или как изменятся русские глаголы, сколько помогают ответить на вопросы «Для чего нужна грамматика?», «Как ею пользоваться в процессе коммуникации?». На первый план выходит функциональный аспект изучения грамматических единиц. Именно поэтому грамматическую систему, представленную в методике

РКИ, часто называют не просто грамматикой, а коммуникативной [Клобуков] или активной [Самарин 2010, Щерба 2004]. Нам эти термины кажутся не совсем верным. Сама по себе грамматика не может быть коммуникативной, но таковым может быть подход к ее изучению. Поэтому в нашей работе мы будем использовать для обозначения принципа освоения единиц языковой системы термин «функциональная грамматика», передающий назначение единиц системы в процессе освоения иностранного языка. Однако для более полного представления о специфике функциональной грамматики обратимся к истории возникновения и интерпретации термина.

Впервые термин «активная грамматика» был предложен Львом Владимировичей Щербой. Грамматическая концепция Л.В. Щербы направлена на строгое отграничение активного аспекта грамматики от пассивного в пяти дисциплинах – фонологии, лексикологии, словообразовании, морфологии и синтаксисе. Активная грамматика исследует употребление грамматических форм и способы выражения мысли. В концепции активной грамматики Л.В. Щербы в основном представлен её структурный аспект (внеязыковое содержание – языковая форма).

В современной лингвистике феномен активной грамматики несколько переосмысливается. Сегодня исследователи считают необходимым говорить не столько о грамматике активной, сколько о коммуникативной. Мы полагаем, что существенной разницы в приведенных лингвистических терминах нет. При этом нам ближе, как мы уже отмечали выше, другое терминологическое наименование описываемого феномена – функциональная грамматика.

Итак, функциональная грамматика — это грамматика **речи**, т. е. грамматика речепорождения и речевосприятия, в отличие от традиционной описательной («системно-структурной») грамматики, или грамматики **языка**, объектом изучения которой являются парадигматические и синтагматические и иерархические соотношения между языковыми единицами.

Для того, чтобы гармонично сочетать коммуникативный принцип и освоение грамматики, языковой системы, необходимо четко понимать, какую роль играет грамматика при обучении РКИ и как на это влияет коммуникативность в обучении.

При данном подходе к обучению эффективное овладение языком происходит в процессе постоянной речевой практики, форма которой по возможности приближена к естественному общению. В основу обучения языковой системе ложится представление о грамматике функциональной (грамматике говорящего). Следовательно - грамматическая система языка становится необходимым, гармонично вписанным в коммуникативных подход элементом обучения РКИ.

Как отмечают исследователи, развитие взглядов на особенности, содержание, цели, приемы и способы обучения иностранному языку и пути формирования у обучаемых языковой компетенции самым тесно связано «с развитием номинативно-прагматической парадигмы лингвистических знаний, ориентированной на изучение внешних связей языка с действительностью, которую он отражает, и с человеком, которому он служит» [Чирко 1998: 127]. Известно, какую важную роль в становлении коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам (в т.ч. русскому языку как иностранному) сыграла «прагматическая теория речевых актов с ее интересом к интенциональному аспекту коммуникативной деятельности человека и к социорегулятивной сущности этой деятельности. Благодаря учению об «иллокутивных» (внеречевых) целях высказываний, в центре внимания лингвистов, преподавателей иностранных языков и РКИ оказался говорящий субъект и его намерение так или иначе воздействовать на собеседника, а через него - на окружающий мир. В результате эффективность обучения сегодня оценивается, прежде всего, с точки зрения сформированности у студентов продуктивных умений и навыков, а также с точки зрения адекватности используемых ими языковых средств целям и условиям коммуникации. Указанный подход предопределил те кардинальные изменения в составе и «облике» всего спектра учебно-методической литературы по иностранным языкам и РКИ, которые произошли в последние десятилетия двадцатого века» [Чирко 1998: 128]. Чем же вызвана необходимость таких кардинальных изменений?

Во-первых, это социокультурные факторы. С одной стороны, студенты-иностранцы живут и учатся в *новой для них* стране, где в



жизни масс и массовом сознании произошли и происходят кардинальные изменения, которые, безусловно, должны найти отражение в содержании учебных текстов. С другой стороны, для многих студентов, приезжающих учиться в Россию в начале XXI века, она остается преемницей Советского Союза, страной, оказавшей огромное влияние на ход и развитие мировой истории и культуры, что также не может быть забыто в новых учебниках по русскому языку как иностранному. К сожалению, говоря об изменившихся условиях обучения иностранцев, приходится отмечать и сократившиеся из-за позднего заезда сроки обучения, и время на социо - лингвистическую адаптацию учащихся, и снизившийся уровень их общеобразовательной подготовки. Кроме того, первичное представление студентов о Советском Союзе (или России) как о дружественной стране со своими особенностями и традициями, формирующееся исключительно по книгам и интернету, может не совпадать с той реальной ситуацией, в которой оказываются иностранные студенты, приезжающие учиться в Россию. Это тоже в некоторой степени осложняет процесс социокультурной адаптации.

Во-вторых, иностранцам предстоит не просто жить и учиться в России, но и осваивать конкретную специальность. Это значит, что процесс освоения русского языка как иностранного должен быть ориентирован одновременно и на коммуникацию в обществе и на профессиональную коммуникацию, осуществляющуюся в процессе освоения профессионально значимых учебных курсов в стенах учебного заведения. Для оптимальной реализации данной цели обучение русскому языку как иностранному осуществляется в два этапа. Первый из них – обучение на подготовительном (нулевом) курсе, цель которого – выработка социокультурных и первичных коммуникативных компетенций, необходимых при общении в бытовой среде и учебной деятельности. Второй этап – с 1 по 5 курс – определяется обучением профессионально значимому общению, освоением профессионального языка. Это не значит, что на подготовительном курсе не ведется освоение грамматики для продуктивной профессиональной коммуникации. Просто эта задача не является первостепенной. К тому же грамматические категории, функционирующие в профессиональном языке, не могут быть

освоены без тех грамматических единиц, которые необходимы в обычном бытовом общении.

В-третьих, смена учебной парадигмы, которая сегодня реализуется в рамках коммуникативного подхода, требует нового взгляда на структуру учебников и учебных пособий. Именно поэтому в преподавании русского языка как иностранного признан ведущим принцип коммуникативности, который реализуется на занятиях через уподобление процесса обучения процессу реального общения на русском языке. Делается это с очень конкретной целью – научить комфортно чувствовать себя в различных коммуникативных ситуациях в стране изучаемого языка, организовывать процесс речевого общения продуктивно в независимости от целей коммуникации.

Принцип коммуникативности предполагает изучение языка (его структурных элементов: звуков, слов, грамматических единиц, синтаксических моделей) через речь, через речевые модели. При этом в качестве основных единиц обучения выбираются высказывания, фразы, текст. Языковой материал организуется по ситуативно-тематическому принципу через повторение речевых образцов, создание собственного связного и результативного диалога. Однако сделать это не всегда легко. Часто педагоги увлекаются грамматическими упражнениями, работают над освоением лексики, не включая полученные студентами знания в процесс общения. Поэтому одно дело – пропагандировать принципы коммуникативного обучения, совсем другое – разрабатывать конкретные упражнения и задания, учитывающие возможности коммуникации и развивающие способности слушателей или студентов продуктивно включаться в живое общение. Основная сложность тогда заключается в том, что коммуникация заглушает, отодвигает на второй план изучение грамматики, системы языка. Но без знания системы коммуникация плохо осуществима. Для того, чтобы гармонично сочетать коммуникативный принцип и освоение грамматики, языковой системы, необходимо четко понимать, какую роль играет грамматика при обучении РКИ и как на это влияет коммуникативность в обучении.

Таким образом, освоение функциональной грамматики должно осуществляться с учетом реальной социокультурной ситуации, окружающей обучающихся, приехавших в Россию из разных стран мира. Это значит, что грамматические единицы должны быть погружены в такие речевые модели и тексты, которые связаны с современной российской реальностью и будущей профессиональной деятельностью студентов. Такой подход требует создания специальных учебников по русскому языку как иностранному. Кроме того, учебники должны не просто содержать профессиональные тексты, но и предлагать различные упражнения, позволяющие включить в живую речь е или иные грамматические единицы.

Еще раз подчеркнем, что при данном подходе к обучению эффективное овладение языком происходит в процессе постоянной речевой практики, форма которой по возможности приближена к естественному общению (сначала – к бытовому, затем – к профессиональному). При обучении РКИ педагог должен опираться на стандарты, лексические минимумы и программы тестирования для каждого из уровней обучения. А в них на первое место выходит знание языковой системы. Конечно, это знание преломляется через призму представлений обучения языку как когнитивной деятельности. Именно поэтому в основу обучения языковой системе ложится представление о функциональной грамматике (грамматике говорящего). И тогда грамматическая система языка становится необходимым, гармонично вписанным в коммуникативных подход элементом обучения РКИ.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Клобуков Е.В. Проблемы изучения коммуникативной грамматики русского слова / Е.В. Клобуков // Язык, сознание, коммуникация: Сб.статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – Вып. 1. – М.: «Филология», 1997. – С. 31–39.

Самарин Д.А. Методологические особенности концепции активной грамматики Льва Владимировича Щербы: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. - Иркутск, 2010. – 21 с.

Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.

Чирко Т.М. Грамматика, отраженная в лексике / Т.М. Чирко, Т.М. Ломова // Актуальные проблемы сопоставительного изучения германских, романских и славянских языков тезисы докладов научной конференции. Воронежский государственный университет; ответственный редактор: Рылов Ю. А. – Воронеж, 1998. - С. 127–128.

УДК 373.1:02:372.8

*Цильковская А.В.*

Богородицк, Тульская обл.,  
Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ  
УСТНОРЕЧЕВОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКЕ  
НОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА  
СТАРШЕЙ СТУПЕНИ  
ОБУЧЕНИЯ В СВЕТЕ  
ВВЕДЕНИЯ ФГОС.**

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения устноречевому общению в рамках предмета иностранный язык на старшей ступени обучения общеобразовательной школы, в связи с введением ФГОС. В статье приводится сравнительный анализ требований к устноречевым умениям при сдаче ЕГЭ по иностранному языку и соответствующими европейскими языковыми требованиями уровней B1 и B2. На основе полученных выводов приведены некоторые особенности методики подготовки учащихся к сдаче устной части ЕГЭ по иностранному языку (на примере немецкого языка).

Ключевые слова: ЕГЭ, ФГОС на старшей ступени обучения, европейские требования к уровню знания языка, коммуникативная компетенция, иностранный язык.

Сведения об авторе: Цильковская Александра Владимировна, аспирантка кафедры английского языка ТГПУ им. Л.Н. Толстого, учитель немецкого и английского

*Код ВАК 13.00.02*

*Tcilkovskaia A.V.*

Bogoroditsk, Tula region, Russia

**FORMATION OF SPEAKING  
COMPETENCE AT FOREIGN  
LANGUAGE LESSONS AT  
THE HIGH LEVELS OF  
EDUCATION BY  
INTRODACTION OF GEF.**

Abstract. The problem of teaching oral speech at the high level of school education in connection with the introduction of GEF is considered in this article. The article provides a comparative analysis of the requirements to the speaking skills at the Unified State Exam and appropriate European requirements for the levels B1 and B2. In the article some features of preparation for oral part of USE in foreign language are also considered (e.g. German).

Keywords: USE, GEF at the high level of school education, European requirements for language knowledge, speaking skills, foreign language.

About the Author: Tcilkovskaia Aleksandra Vladimirovna, postgraduate student of Department of English Language Tula State Pedagogical Leo

---

языков первой квалификационной категории.	Tolstoy University, teacher of German and English languages.
Место работы: МОУ СШ № 2 г. Богородицк Тульская обл.	Place of employment: Municipal Institution of General Education № 2, Tula region, Bogoroditsk, Russia.

*Контактная информация:* 301835 г. Богородицк Тульская обл., ул. Комсомольская д. 58 кв. 5.  
*e-mail:* leksaziel@rambler.ru

---

В связи с принятием ФГОС в старшей школе возникает ряд проблем методического плана, что серьёзно изменит подход к обучению иностранному языку. Дело не только в том, что учащимся предстоит самостоятельно выбрать как предметы для изучения в 10 – 11 классах так и уровень углубленности изучения этих предметов. Ещё важнее тот факт, что иностранный язык становится обязательным экзаменом в школе. Новые федеральные государственные образовательные стандарты для старшей ступени обучения содержат положение о третьем обязательном ЕГЭ по иностранному языку. Экзамен будет проводиться на двух уровнях – базовом и углубленном, и выпускник сам будет иметь возможность выбирать, на соответствие какому уровню будут проверяться его умения и навыки. Введение обязательного ЕГЭ по иностранному языку планируется лишь к 2020 году, но уже сейчас стоит задуматься о подготовке учащихся общеобразовательных школ к сдаче этого экзамена.

Серьёзной проблемой при подготовке к ЕГЭ по иностранному языку является различный уровень владения учащимися речевыми умениями. Наименее развита устноречевая компетенция, которая включает в себя, в том числе, умения монологической и диалогической речи, столь необходимые для успешного общения на иностранном языке. Овладение устноречевой компетенцией с учётом участия нашей страны в формировании общеевропейского образовательного пространства является необходимым условием подготовки учащихся. Это является необходимой предпосылкой мобильности студентов и трудоустройства за рубежом. Получение европейского образования предполагает высокий

уровень владения иностранным языком, что должно быть достигнуто на стадии средней школы.

Рассмотрим требования, предъявляемые к устной речевым умениям при сдаче ЕГЭ и соответствующие европейские требования В1 и В2 подробнее.

Требования к умению диалогической речи.

ЕГЭ.

Выпускник должен уметь вести следующие типы диалога:

- диалог этикетного характера (участвовать в беседе в известных ситуациях официального общения);

- диалог-расспрос (осуществлять запрос информации, обращаться за разъяснениями);

- диалог – побуждение к действию (выражать конкретные предложения в соответствии с ситуацией и темой общения, а также побуждать собеседника к высказыванию своих предложений по обсуждаемой теме/проблеме);

- диалог – обмен мнениями, сообщениями (выражать свое отношение к высказываниям партнера, свое мнение по обсуждаемой теме; обращаться за разъяснениями в случае необходимости);

- комбинированный диалог (сочетание разных типов диалогов) на основе тематики учебного общения, в ситуациях официального и неофициального повседневного общения;

[Кодификатор ФИПИ 2016: с.3-4], [Спецификация КИМ 2016: с.3 ].

Для сдачи экзамена на знание иностранного языка уровня В1 необходимо умение общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. Участие без предварительной подготовки в диалогах на знакомую тему (например, «семья», «хобби», «работа», «путешествие», «текущие события») [Deutsches Sprachdiplom 2012: с. 15 ].

Для сдачи экзамена на знание иностранного языка уровня В2 требуется умение без подготовки довольно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Активное участие в дискуссии по знакомой проблеме, обоснование и отстаивание своей точки зрения. [Dr. Gerald

Hühner DSD II (B2/C1) Mündliche Kommunikation 2014: с.5].

Требования к умению монологической речи.

ЕГЭ.

Выпускнику необходимо обладать следующими умениями:

– продуцировать связанные высказывания с использованием основных коммуникативных типов речи (описание, повествование, рассуждение, характеристика).

– передавать основное содержание прочитанного/увиденного с выражением своего отношения, оценки, аргументации.

– строить самостоятельное высказывание в связи с прочитанным текстом, полученными результатами проектной работы.

– рассуждать о фактах/событиях, особенностях культуры своей страны и стран изучаемого языка. [Кодификатор ФИПИ 2016: : 3-4], [Спецификация КИМ 2016: 3 ].

Для владения языком на уровне B1 требуется умение строить простые связанные высказывания о своих личных впечатлениях, событиях, рассказывать о своих мечтах, надеждах и желаниях. Умение кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения, изложить сюжет книги или фильма и выразить к этому свое отношение.

Для сдачи экзамена на знание иностранного языка уровня B2 требуется умение понятно и обстоятельно высказываться по широкому кругу вопросов, а так же умение объяснить свою точку зрения по актуальной проблеме, высказывая все аргументы «за» и «против». [Dr. Gerald Hühner DSD II (B2/C1) Mündliche Kommunikation 2014: 5 ].

Приведённые данные свидетельствуют, что если требования к монологической речи в ЕГЭ и экзаменах европейского уровня коррелируются в большой степени, то диалогическая речь выпускника на ЕГЭ предполагает более высокий уровень сформированности устной речевой компетенции.

Учитывается ли данный факт в учебниках, предназначенных для изучения немецкого языка на старшей



ступени обучения? Проведя количественный анализ упражнений направленных на развитие устной речевой компетенции учебников по немецкому языку для 10 и 11 класса общеобразовательных школ автора И.Л. Бим, мы получили следующие результаты: объём упражнений для развития умения монологической речи значительно выше объёма упражнений для развития умения диалогической речи. И хотя монолог является неотъемлемой частью коммуникации, она происходит большей частью в диалогической форме и сформированность этого умения является непременным требованием и подготовки по иностранному языку.

К примеру, в учебнике для 11 класса в разделе говорение темы «Die Welt von morgen. Welche Anforderungen stellt sie an uns? Sind wir darauf vorbereitet?», где речь идет о выборе профессии, логичным завершением раздела, на наш взгляд, стало бы упражнение, направленное на формирование умения диалогической речи. После заполнения резюме на немецком языке, учащимся можно предложить разыграть диалог при приеме на работу в немецкую компанию.

Предварительно учащиеся знакомятся с вопросами, наиболее часто задаваемыми на собеседованиях, продумывают ответы, а затем разыгрывают диалог, меняясь ролями.

*Примерные вопросы:*

*Welche drei Stärken zeichnen Sie aus?*

*Welche drei Schwächen können Sie bei sich feststellen?*

*Wie würden Ihre Freunde Sie beschreiben?*

*Wieso haben Sie sich für diese Ausbildung / diesen Beruf entschieden?*

*Wieso würden Sie die Ausbildung / Stelle gerne bei uns antreten?*

*Wieso haben Sie in dem Fach ... schlechte Zensuren erhalten?*

*Was haben Sie in dem Zeitraum zwischen ... und ... getan?*

*Wieso sollten wir gerade Ihnen die Stelle geben?*

*Haben Sie noch Fragen an uns?*

Выпускники наиболее часто допускают ошибки при принятии решений в рамках речевых ситуаций или при получении информации. Экзаменуемые не в состоянии проявить

инициативу в беседе, чтобы запросить необходимую информацию, а так же аргументировать свою точку зрения. Данные ошибки нужно учитывать при обучении старшеклассников диалогической речи.

Как известно, основная цель обучения иностранному языку в общеобразовательной школе — развитие коммуникативных умений учащихся на иностранном языке, для последующего общения с носителями языка в разнообразных ситуациях.

Следовательно, диалогическое общение должно представлять собой не набор заученных реплик, а подлинную коммуникацию в рамках тем повседневного бытового общения.

Существует огромное количество разнообразных методик, которые можно применять при обучении школьников диалогической речи, но, ни одна из них в изолированном виде не в состоянии решить в полном объёме данную проблему, ввиду индивидуальных особенностей и различий обучаемых. Поэтому в педагогической деятельности целесообразно комбинировать различные методики в зависимости от особенностей учащихся, тем самым восполняя недостающий в учебнике материал.

При обучении диалогической речи немаловажен подготовительный этап, который направлен на отбор и определение последовательности выполнения упражнений. Они должны помочь обучающемуся использовать в речи необходимые языковые средства в соответствии с заданной ситуацией общения. Подготовительный этап должен включать в себя перечень языковых средств для диалогического общения, обсуждение учебной ситуации и ролей её участников. [Пассов Е.И.; с. 100-101]

Впоследствии учебные действия, выполняемые учащимися в ходе подготовительных упражнений, становятся автоматизированными и постепенно сокращаются до внутреннего прогностицирования речи. Закономерным следствием этого процесса является оттачивание умения выбора языковых средств. Такое прогностицирование на практике помогает быстро реагировать на стереотипные речевые действия собеседника и планировать возможный исход диалога.

Развитие прогностических умений учащихся может

обеспечить плавное протекание диалога, а так же придаёт учащимся уверенность в своих речевых возможностях.

Подводя итог вышесказанному, подчеркнём ещё раз, что введение обязательного экзамена по иностранному языку выдвигает новые требования к формированию устноречевых умений, чему необходимо уделять большее внимание на старшей ступени обучения. Именно это умение является основой коммуникативной компетенции, позволяющей успешно общаться на иностранном языке.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных учреждений для проведения единого государственного экзамена по немецкому языку. ФИПИ. 2016 – 14с. [Электронный ресурс] URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>. (дата обращения 5.01. 2016)

Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2016 году единого государственного экзамена по иностранным языкам. ФИПИ. 2016 – 12с. [Электронный ресурс] URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>. (дата обращения 5.01. 2016)

Пассов Е.И. «Основные вопросы обучения иноязычной речи». Воронеж, 1976. – 226с.

Шатилов С. Ф. Обучение диалогической речи. Лекция II. – В кн.: Методика обучения немецкому языку. – Л., 1977. – С. 122 – 135.

Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz Handreichung für die mündliche Kommunikation. ZFA. 2013 – 17S. [Electronic resource] System requirements: Adobe Acrobat Reader. URL: [http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung\\_ZfA/Auslandsschularbeit/DSD/DSDI/HandreichungenDSDI/download\\_A2-B1\\_MK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/DSD/DSDI/HandreichungenDSDI/download_A2-B1_MK.pdf?__blob=publicationFile&v=4) (дата обращения 3.01. 2016)

Dr. Gerald Hühner DSD II (B2/C1) Mündliche Kommunikation (MK) Zagreb 2014 – 37S. [Electronic resource] System requirements: Adobe Acrobat Reader. URL: <http://www.gerald.huehner.org/hr/mkstr.pdf> (дата обращения 3.01. 2016)

УДК 37.016:811.112.2'27

**Чеснокова Е.В.**

Липецк, Россия

**ПРОБЛЕМЫ  
ФОРМИРОВАНИЯ  
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ У  
СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ  
НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК В  
КАЧЕСТВЕ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ  
СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

Аннотация. Рассматриваются проблемы формирования социокультурной компетенции у студентов, изучающих немецкий язык в качестве дополнительной специальности и предлагаются некоторые пути их решения.

Ключевые слова: *межкультурное общение, социокультурная компетенция, объект контроля, условия развития социокультурной компетенции.*

*Код ВАК 10.02.01*

**Chesnokova E. V.**

Lipetsk, Russia

**THE PROBLEMS OF SOCIO-  
CULTURAL COMPETENCT  
DEVELOPMENT IN  
STUDENTS, SPECIALIZING  
IN GERMAN AS THEIR  
SECOND LANGUAGE**

Abstract. The article highlights certain problems of development of socio-cultural competence in students, specializing in German as their second language. It also offers a number of solutions.

Keywords: *cross-cultural communication, socio-cultural competence, the object of monitoring, the conditions of socio-cultural competence development.*

---

Сведения об авторе: Чеснокова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков.

Место работы: Липецкий государственный педагогический университет.

Контактная информация: 398020, г. Липецк, ул. Ленина, 42.

*e-mail: tchesnokovae@rambler.ru*

---

About the Author: Chesnokova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogic, Associate Professor of the Chair of German and French languages.

Place of employment: Lipetsk State Pedagogical University.

Будущий учитель иностранных языков должен обладать не только знаниями о стране, в нашем случае странах изучаемого языка и быть готовым к межкультурному общению.

Согласно словарю методических терминов, «социокультурная компетенция (англ. sociocultural competence) – это совокупность знаний

о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка. Социокультурная компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и является ее компонентом» [Новый словарь методических терминов и понятий: 2015].

Социокультурная компетенция, по мнению А.Н. Щукина, подразумевает «знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения. Формирование такой компетенции на занятиях по языку проводится в контексте диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира и в конечном счете способствует достижению межкультурного понимания между людьми и становлению «вторичной языковой личности» [Щукин 2006: 141].

При формирования социокультурной компетенции у студентов, изучающих немецкий язык в качестве дополнительной специальности, имеются определенные трудности.

Общеизвестно, что немецкий язык в настоящее время выступает в качестве средства коммуникации в пяти немецкоязычных государствах: Германия, Австрия, Швейцария, Люксембург, Лихтенштейн. Но в современных учебниках и учебных пособиях для изучения немецкого языка данный аспект, практически не учитывается, тогда как в школьных учебниках немецкоязычные страны представлены более подробно и студенты, изучающие немецкий язык в качестве дополнительной специальности, при прохождении педагогической практики испытывают определенные трудности.

Следующая проблема заключается в том, что для студентов наиболее важным является сформированность навыков и умений владения устной и письменной речью. Социокультурная компетенция формируется стихийно, так как не является приоритетной целью занятия и не является объектом контроля.

К тому же, на практику устной и письменной речи, особенно на начальном этапе, выделяется неоправданно мало часов по основной образовательной программе.

Кроме того, второй иностранный язык, в нашем случае, немецкий, не всегда воспринимается студентом в качестве будущей профессии.

Сергеева Н.Н., Чикунова А.Е. определили условия для успешного развития социокультурной компетенции студентов неязыкового вуза в сфере профессиональной коммуникации: 1) наличие материалов определенного социокультурного наполнения, соответствующих целям обучения иностранному языку; 2) комплекс коммуникативных упражнений к материалам определенного социокультурного наполнения [Сергеева, Чикунова 2011: 151]. Разработанная авторами методика развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей может быть успешно применена для формирования социокультурной компетенции у студентов педагогических вузов, изучающих немецкий язык в качестве дополнительной специальности.

Особый интерес представляет креативно-лично ориентированный этап работы с аутентичными материалами социокультурного направления, задачами которого являются: развитие творческих способностей обучающихся; обучение самостоятельному поиску, извлечению социокультурной информации; обучение интерпретации информации социокультурного характера [Сергеева, Чикунова 2011: 156]. Учитывая специфику обучения в педагогическом вузе, мы считаем возможным добавить в этот этап задания, предполагающие формирование социокультурной и профессиональных компетенций. Студентам педагогического вуза, изучающих немецкий язык в качестве дополнительной специальности, на данном этапе можно предоставить ряд аутентичных текстов социокультурного наполнения по тематике обсуждаемой на данный момент теме. Каждый студент составляет задания к тексту для предтекстового и текстового этапа, уделяя особое внимание социокультурному аспекту. Далее в малых группах или парах студенты обсуждают эти задания и разрабатывают план-конспект фрагмента урока, который может быть проведен на занятии по практике языка, при этом в роли обучаемых будут выступать

сокурсники. На этапе рефлексии студенты обсуждают и выбор материала, его социокультурную наполняемость, возможности сравнивать, сопоставлять и противопоставлять культуры родной и немецкоязычных стран, а также сами заданиями возможность использования их на педагогической практике.

В данном случае, студент не является пассивным слушателем, а является активным участником учебно-воспитательного процесса, овладевает различными способами самостоятельной организации своей учебной деятельности и деятельности будущих учеников. У него развивается навык рефлексии, умение видеть в аутентичном тексте социокультурный потенциал.

Важным и необходимым нам также представляется использовать на практических занятиях обучения немецкому языку как второму иностранному материалы действующих учебно-методических комплексов по немецкому языку, обращая внимание на социокультурный аспект.

Таким образом, для успешного развития социокультурной компетенции студентов педагогического вуза, изучающих немецкий язык в качестве дополнительной специальности, на наш взгляд, необходимо не только подобрать аутентичный материал определенного социокультурного наполнения и предложить ряд специальных упражнений, формирующих данную социокультурную компетенцию, но и предоставлять студентам на занятиях по практике языка возможность выступать не только в роли обучаемого, но и в роли обучающего.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Сергеева Н.Н., Чикунова А.Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России. – 2011. – №1. – С.147-157.

Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. — 480 с.

Новый словарь методических терминов и понятий [Электронный ресурс]. – URL: [http://methodological\\_terms.academic.ru/](http://methodological_terms.academic.ru/) (дата обращения: 19.01.2015).

УДК 81'246.2

**Чикваидзе А.А.**

Кутаиси, Грузия

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ  
ЯЗЫКОВЫХ КУЛЬТУР ПРИ  
БИЛИНГВИЗМЕ**

Аннотация. Освоение нового языка приводит к дальнейшему развитию и обогащению единой языковой личности индивида в различных аспектах.

В данной статье рассматриваются проблемы, связанные с искусственным билингвизмом, в частности, взаимодействие различных лингвокультур в пределах двуязычия, явление интерференции и др.

Ключевые слова: искусственный билингвизм, языковая личность, лингвокультурный код, явление интерференции

Сведения об авторе: Чикваидзе Анна Алимовна, доктор филологических наук, ассистент-профессор департамента славистики.

Место работы: Кутаисский государственный университет им. А. Церетели.

Контактная информация: 4600 Грузия, г. Кутаиси, ул. Тициана Табидзе, дом №12.

e-mail: anna-chikvaidze@mail.ru

*Код ВАК 10.02.01*

**Chikvaidze A.A.**

Kutaisi, Georgia

**INTERACTION OF  
LANGUAGE CULTURES AT  
THE BILINGUALISM**

Abstract. Learning a new language leads to further development and enrichment of common linguistic identity of the individual in different aspects.

This article considers the problems of artificial bilingualism, in particular, the problem of interaction of different language cultures at the bilingualism, interference phenomenon, etc.

Keywords: artificial bilingualism, linguistic identity, linguistic and cultural code, interference phenomenon

About the Author: Chikvaidze Anna Alimovna, Doctor of Philology, assistant-Professor of the Department of Slavic Languages.

Place of employment: Akaki Tsereteli State University (Kutaisi).

В последние годы межкультурное общение и языковые контакты стали неотъемлемой частью действительности. Процессы глобализации, охватившие сегодня все сферы человеческой жизни, значительные политические и экономические изменения в мировом масштабе привели к небывалой миграции народов, к столкновению и ассимиляции языков и культур. Билингвизм стал весьма распространенным



явлением. Как утверждают специалисты, билингвов сейчас в мире гораздо больше, чем монолингвов. Фактически двуязычие стало определенной нормой, принятой в современном мире. Билингвизм делает возможным осуществление межъязыковых контактов, обеспечивает когнитивно-коммуникативную деятельность, формирует и расширяет когнитивные способности носителей языка, развивает толерантное отношение к «чужой» культуре, является условием для формирования и восприятия этнической и социальной идентичности и т.д. Как важное социолингвистическое и социокультурное явление билингвизм приобрел необычайную актуальность. Феномен билингвизма изучается в лингвистике, социологии, психологии, этнопсихологии, психолингвистике и др. науках. Существует множество различных определений билингвизма, но в них есть общий момент – «сосуществование двух языков». Например, согласно определению У.Вайнрайха, билингвизм – это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения. С позиций психолингвистики, билингвизм - способность употреблять для общения две языковые системы [Верещагин 1969: 19] и т.д. Дискуссия же о лингвистических, социологических, психологических и других особенностях двуязычия, о необходимости выделять разные степени владения языком, о закономерностях сосуществования нескольких языков в языковой личности индивида, очевидно, относится к числу тех научных споров, которые со временем приобретут все большую актуальность.

Теория лингвистической относительности Сепира-Уорфа исходит из предположения, что люди, владеющие более чем одним языком, могут руководствоваться разными структурами мышления при общении на разных языках. Можно ли утверждать, что двуязычные люди действительно имеют доступ к двум различным моделям мышления? И как происходит сосуществование различных языковых миров в сознании одного человека? Представители психологического подхода (Л.Щерба, Е.Верещагин, Ю.Дешериев), исследуя закономерности функционирования различных языковых систем у билингвов, утверждают, что при билингвизме возможны два вида

взаимодействия языков в сознании индивида: 1) языки образуют независимые системы ассоциаций, не вступающие во взаимодействие; 2) языки образуют в сознании человека одну общую систему ассоциаций, каждый элемент которой имеет эквивалент в другом языке. Залевская А. считает, что общая концептуальная система независима от языка и что эта система действует по одинаковым принципам и у монолингвов, и у билингвов.

Многие ученые считают, что обучение родному языку формирует языковую личность человека, а иностранному языку – вторичную языковую личность (Г.И. Богин, Н.Д. Гальскова, Ю.Н. Караулов, И.И. Халеева). Однако, на мой взгляд, языковая личность билингва неделима и усвоение нового языка приводит к дальнейшему развитию и обогащению единой языковой личности индивида во всех аспектах: языковом, когнитивном и коммуникативном. Согласно одной из теорий, у билингва формируется не две лингвистические картины мира, а в процессе изучения второго языка языковая картина мира первичного языка дополняется и расширяется новыми ксеноконцептами, новыми образованиями в виде интегрированных когнитивных структур [Черничкина 2007]. С точки зрения условий возникновения, обычно различают естественный и искусственный билингвизм. Нас интересует искусственный билингвизм, который формируется в процессе обучения в условиях отсутствия соответствующей языковой среды. Е. К. Черничкина определяет искусственный билингвизм как «владение двумя лингвокультурными кодами», тем самым подчеркивая очень важный момент - тесную связь языка и культуры. «Культура влияет на структуру и функциональное использование языка, и сам язык можно считать проявлением культуры. Язык также затрагивает своим влиянием и подкрепляет наши культурные ценности и взгляды на мир, осуществляя, таким образом, обратную связь. Циклическая природа взаимоотношений между культурой и языком позволяет сделать вывод, что ни одну культуру нельзя полностью понять без понимания ее языка, равно как и наоборот» [Мацумото 2003]. Приобретенные человеком знания о мире, выраженные в языковых формах, создают

уникальную лингвистическую модель мира. Различные языковые системы по-разному фиксируют содержание культурного опыта и предоставляют различные способы осмысления действительности. Язык является одновременно и способом существования культуры, и фактором формирования культурных кодов. Поэтому каждый носитель языка является в то же время и носителем культуры. В случае билингвизма можно сказать, что происходит межкультурная коммуникация, взаимодействие языков и культур, но в пределах одной языковой личности. Думаю, можно сказать, что взаимодействие двух лингвокультурных кодов приводит к возникновению и развитию процессов интерференции на всех уровнях: языка, культуры и личности носителя. Поскольку язык, мышление и культура фактически представляют собой единое целое, трансформация одного из компонентов неизбежно приведет к соответствующим изменениям и других составляющих. В одной из своих работ Е. Черничкина обращается к философской парадигме сущности человека, предложенной А. В. Пузыревым. Используя условную абстрактную схему «личностной пирамиды», она представляет процесс обучения языку следующим образом: «Когда ребенок овладевает языком, развитие его языковой личности начинается с коммуникативного слоя – общение на уровне эмоций, коммуникация невербального характера; затем формируется речевая личность как постижение вербальных норм и потом только уже языковые знания, полученные сначала большей частью эмпирически, складываются в определенную систему. При обучении иностранному языку процесс начинается чаще с передачи языковых знаний, минуя эмоциональный фактор, и совершенно игнорируя невербальный код. В этом диаметрально противоположном проявлении характера динамики «языкового созревания», «языкового роста» возможно и заключаются потенциальные причины трудностей вхождения в межкультурную коммуникацию для искусственного билингва. (...) Язык и культура конституируют коммуникативное пространство, вне которого невозможно существование и самореализация личности.

При изучении иностранного языка изменения происходят внутри коммуникативных составляющих его личности, а именно

на когнитивном, эмоциональном, культурном и языковом уровне. Общаясь на иностранном языке, человек не просто автоматически переключает языковой код. Чтобы быть адекватно понятым и не провоцировать культурный шок, коммуникант должен сменить эмоциональные и смысловые доминанты, реализовывать иные паттерны коммуникативного поведения, по-иному взглянуть на мир, войти в иное когнитивное пространство» [Черничкина 2006].

Изучение взаимодействия языковых культур при двуязычии является одним из актуальных вопросов, стоящих перед учеными. Как показывают исследования, при билингвизме языки способны как взаимно обогащаться, так и обедняться; быть на различных уровнях развития; иметь или не иметь письменного варианта; употребляться в разных сферах жизни человека; иметь разную функциональную направленность; иметь различную (эмоциональную, социальную, политическую и др.) окраску и т.д. ««Приобретение» еще одного лингвокультурного кода влечет за собой расширение лексических и грамматических знаний, обогащение фразеологического фонда, синтаксическое и стилистическое разнообразие речевой деятельности. Это дает возможность большему речевому варьированию сообразно конкретному дискурсивному событию. Трансформации в системе языковых знаний искусственного билингва проходят по следующему маршруту: идентификация инофонного языкового явления с вычленением дифференцирующих признаков; последующая интеграция в существующую языковую систему, языковую картину мира, сопровождаемая реструктуризацией существующих знаний и системы в целом; творческая свобода (с известной степенью аппроксимации) использования данной модели, фрагмента знаний в ходе межкультурной коммуникации. Овладение новым кодом предполагает изменения как в декларативных знаниях (познание новых языковых явлений), так и процедуральных знаний (приобретение стратегий оперирования языковыми знаниями)» [Черничкина 2007].

С точки зрения лингвистической, значительное воздействие родного языка на вторичный язык формирует интерференцию контактирующих языков в речи билингва. Понятие интерференции является центральным в теории языковых

контактов и в теории билингвизма. В современной лингвистике существует несколько концепций интерференции. Обычно «интерференция понимается как процесс и результат взаимодействия языковых систем в речи билингва, из которых одна система является доминирующей, порождающей эффект воздействия во вторичной, приобретенной языковой системе» [Вишневская 2001]. При этом итогом взаимодействия языков может быть и отрицательным, и положительным. Как правило, чаще всего интерференцию связывают с определенными отклонениями и нарушениями в речи. Но положительная интерференция (перенос, или транспозиция) также требует внимательного изучения. Она отражает взаимодействие контактирующих языковых систем, при котором задействованы универсальные и общетипологические свойства языков, которые не влияют негативно на неродную речь индивида.

Итак, в настоящее время изучение билингвизма остается одной из актуальных тем современной науки. Многие вопросы, связанные с двуязычием, по-прежнему остаются без определенного ответа. И чтобы понять это явление, несомненно, необходим комплексный научный подход, который позволит создать более совершенную теорию билингвизма.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Вишневская Г.М. Билингвизм и межкультурная коммуникация. 2001. – 10 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://udm.udmbilingva.ru/files/stati/Г.%20М.%20Вишневская%20БИЛИНГВИЗМ%20И%20МЕЖКУЛЬТУРНАЯ%20КОММУНИКАЦИЯ.pdf>

Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для высших учебных заведений / под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352с.

Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1969. – 160 с.

Мацумото Д. Психология и культура. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 720с. [Электронный ресурс]. URL:

[http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/Mats/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Mats/index.php) (дата обращения: 20.01.2016)

Протасова Е. Двужычие и общество. Отрывки из книги «Дети и языки». 2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://abvgd.russian-russisch.info/articles/83.html>

Садохин А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. – 288 с.

Черничкина Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики: автореф. дис. ... док. филол. наук. – Волгоград: Волгоградский гос. пед. ун-т, 2007. – 29 с. [Электронный ресурс].

URL:<http://cheloveknauka.com/iskusstvennyy-bilingvizm-lingvisticheskiy-status-i-harakteristiki> (дата обращения: 20.01.2016)

Черничкина Е.К. К вопросу искусственного билингвизма // Мир лингвистики и коммуникации : электронный научный журнал. – 2006. – №4(5). [Электронный ресурс]. URL: <http://tverlingua.ru/> (дата обращения: 20.01.2016).

УДК 372.881.1:371.315

*Шарифуллина Э.Р.*

Нижний Тагил, Россия

**РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ  
КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ  
УЧАЩИХСЯ  
ПОСРЕДСТВОМ  
ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация. В статье раскрываются положительные аспекты применения технологии проектной деятельности в развитии иноязычной коммуникативной компетенции во внеурочной деятельности учащихся средней школы.

Ключевые слова: проектная деятельность, проект, лично-ориентированный, планирование.

*Kod BAK 10.02.01*

*Sharifullina E.R.*

Nizhny Tagil, Russia

**THE DEVELOPMENT OF  
STUDENTS' FOREIGN  
COMMUNICATIVE  
COMPETENCE BY MEANS  
OF PROJECT TECHNOLOGY**

Abstract. The article dwells upon the positive aspects of using project technology in enhancing foreign communicative competence in extracurricular activity of middle school students.

Keywords: project work, project, personally-oriented, planning.

---

Сведения об авторе: Шарифуллина Эльвира Раисовна, учитель английского языка.

Место работы: МАОУ Гимназия №86.

Контактная информация: 622050, г. Нижний Тагил, пр. Ленинградский, 20, кв. 63.

*e-mail: elvirasharifullina@yandex.ru.*

---

About the Author: Sharifullina Elvira Raisovna, English language teacher.

Place of employment: Gimnazia №86.

Динамичный ритм современной жизни, а также возрастающие требования, предъявляемые к выпускникам образовательных учреждений новым Федеральным Государственным Образовательным Стандартом (ФГОС), требуют от педагогов организации учебного процесса таким образом, чтобы учащийся в результате не только овладел базовым уровнем предметных знаний, но и был способен самостоятельно планировать свою деятельность, критически мыслить и находить применение полученных знаний в жизни. Все это говорит о смещении акцентов с усвоения учащимися

готовых знаний, умений и навыков на стимулирование детей свободно ориентироваться в информационном пространстве, выделять из огромного потока наиболее значимую и важную информацию, планировать свою деятельность, а также прогнозировать итоги собственной работы и делать обобщающие выводы.

Очевидно, роль технологии проектной деятельности в реализации перечисленных задач неоспорима. Во-первых, проектная деятельность опирается на системно–деятельностный подход, поскольку обучение происходит через разные формы деятельности: целеполагание, планирование, пошаговую реализацию плана, презентацию результатов и анализ. Во-вторых, проектная деятельность является важным условием развития универсальных учебных действий (УУД): *коммуникативных* (грамотное изложение своих мыслей, обсуждение возникающих вопросов и путей их решения), *регулятивных* (анализ, синтез, сравнение, обобщение), *познавательных* (определение проблемы, планирование эксперимента), *личностных* (ответственное отношение к собственной деятельности).

Значимым преимуществом технологии проектной деятельности является ее личностно-ориентированный характер, который проявляется в личной заинтересованности ученика в получении результата. Важно отметить и личностный рост учащегося вследствие совершенствования таких качеств, как самостоятельность и целеустремленность, упорство и настойчивость в достижении поставленных целей, креативность и критический анализ, развитие ораторских способностей при представлении результатов своей деятельности.

В изучении иностранного языка метод проектов используется преимущественно во внеурочной деятельности и, как правило, носит исследовательский характер. Такого рода проекты отличаются хорошо продуманной структурой, определением цели и задач, обоснованием актуальности предмета исследования, обозначением источников информации, продумыванием методов исследования, презентацией нового знания, полученного в ходе исследования.



Многолетний опыт работы по оказанию методического сопровождения и организации проектной деятельности учащихся в Гимназии №86 по английскому языку позволяет сделать вывод о важной роли исследовательских проектов в совершенствовании иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. Благодаря работе с библиографическим материалом на иностранном языке обогащается лексический запас учащихся, закрепляются ключевые грамматические аспекты изучения иностранного языка, развиваются навыки и умения по основным видам речевой деятельности.

Вся работа над исследовательскими проектами длится от двух до трех месяцев и включает несколько этапов: подготовка, поиск информации, планирование, реализация плана, получение результатов и их презентация. Проекты, написанные учащимися под моим руководством, преследуют разные цели. Среди них можно выделить те, которые раскрывают проблемы современного общества и в своем исследовании опираются на результаты социологического опроса. Среди таких проектов, свидетельствующих о социальной зрелости учащихся, можно отметить «Прогулы в школе», «Алкогольная зависимость среди подростков», «Чтение: приятная привычка или вынужденная необходимость?», «Конфликты и пути их решения», «Проблема лжи в современном мире», «Терроризм – угроза миру».

Важное место занимают лингвистические проекты, которые направлены непосредственно на изучение английского языка и его разделов. Такие проекты представляют наибольшую ценность для учащегося, поскольку требуют глубокого понимания проблемы и высокой языковой грамотности. «Анализ английских фразеологических единиц на основе тематического принципа», «Структурно-семантические особенности английских фразеологизмов» - это те проекты, изучение которых выходит за пределы тем, предусмотренных школьной программой.

Помимо проектов социальной и лингвистической направленности можно выделить социокультурные, способствующие духовно-нравственному и культурному развитию учащихся: «Выдающиеся женщины-политики»,

«Чудеса света, находящиеся под защитой ЮНЕСКО», «Типология характеров знаменитых мультипликационных персонажей У. Диснея», «Королевские церемонии в Великобритании».

Таким образом, технология проектной деятельности, предложенная сто лет назад американским ученым Дж. Дьюи, по-прежнему актуальна в современном образовании, поскольку создает условия для активного включения учащегося в познавательный процесс, способствуя его самореализации и личностному росту, выводя учащегося на качественно новый уровень знаний.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5-9 классы. – М.: Просвещение, 2010. – 144 с.

Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.

Щербакова С.Г. Организация проектной деятельности в образовательном учреждении. – Волгоград: Корифей, 2007. – 96 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 **5 специализированных кафедр**:

- английского языка, методики и переводоведения,
- английской филологии и сопоставительного 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 специалистов, бакалавров, магистров, аспирантов. Результаты исследования реализуются в учебном процессе УрГПУ, вузов Свердловской области и Уральского региона.

**К настоящему моменту сформировались несколько научных школ института:**

- профессора И.А.Гиниатуллина - "Методика самостоятельной учебной деятельности"
- профессора З.И.Комаровой - «Сопоставительное терминоведение»
- профессора Н.В.Пестовой - "Сопоставительная лингвистическая поэтика"
- профессора Н.А.Пирогова - "Сравнительно-историческое, типологическое, сопоставительное языкознание"
- профессора Н.Н.Сергеевой - "Методика обучения иностранным языкам в системе профессионального образования"
- профессора В.П.Хабирова - "Креолистика и социолингвистика"
- профессора Е.В.Шустровой – "Когнитивная лингвистика"

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ  
«Актуальные проблемы германистики, романистики, русистики»  
ПРОВОДИТСЯ ЕЖЕГОДНО В ПЕРВЫЕ ПЯТНИЦУ-СУББОТУ ФЕВРАЛЯ  
**Материалы по итогам конференций размещаются в электронной библиотеке ИИЯ УрГПУ <http://ifl.uspu.ru/lib>**  
Мы всегда рады видеть Вас среди участников!

*Научное издание*

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕРМАНИСТИКИ,  
РОМАНИСТИКИ И РУСИСТИКИ**

Часть II

МАТЕРИАЛЫ

ежегодной международной научной конференции  
5 февраля 2016 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](http://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 № 2016г.