

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»**

ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**Актуальные проблемы германистики,
романистики и русистики**

Часть IV

**МАТЕРИАЛЫ
ежегодной международной научной конференции
2 февраля 2018 года
г. Екатеринбург, Россия**

Екатеринбург 2018

УДК 81
ББК Ш 12/18
А43

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

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

А43 **Актуальные** проблемы германистики, романистики и русистики [Текст] : материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 2 февраля 2018 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – Ч. IV. – 152 с.

ISSN 2411-4626

Сборник включает доклады участников конференции «Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики», организованной кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» 2 февраля 2018 г.

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

УДК 81
ББК Ш 12/18

ISSN 2411-4626

© Институт иностранных языков, 2018
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

<i>Алексеева Е.М.</i> Классификация текстов сакрально-религиозной интерпретации в притчевом дискурсе Нового Завета.....	5
<i>Алексеева М.Л.</i> Типы приемов перевода безэквивалентной лексики.....	9
<i>Богатов А.А., Элисанян В.А.</i> Расширение активного лексического запаса учащихся специализированных школ.....	17
<i>Богоявленская Ю.В.</i> Типология парцеллятов по протяженности	24
<i>Вахитова Э.В.</i> Трудности в изучении английского языка учащихся старшего школьного возраста (когнитивные и эмоциональные аспекты).....	30
<i>Гиниатуллин И.А.</i> Фонетические навыки и акцент.....	35
<i>Горикова Е.Е.</i> Когнитивные основы обучения переводу на примере испанского языка.....	42
<i>Гузева А.И.</i> О методологических основаниях аутодидактического подхода к иноязычному профессионально-ориентированному самообразованию.....	52
<i>Гузикова В.В.</i> Семантико-синтаксический анализ идиом английского языка.....	58
<i>Ермолаева М.В.</i> Развитие иноязычной лексической грамотности студентов неязыковых специальностей	65
<i>Ерофеева Е.В.</i> Способы меморизации лексических единиц при изучении французского языка.....	72
<i>Зеленина Л.Е.</i> Научная дискуссия как форма обучения магистрантов при обучении иностранному языку.....	77
<i>Казакова О.П.</i> Мультимедиаальные задачи как средство дифференциации работы с иноязычным текстом.....	83
<i>Колесова Е.М.</i> Современные техники запоминания иностранных слов.....	89
<i>Комарова З.И.</i> Лексическая омонимия в общенародном языке и подъязыках (LSP) национальных языков.....	95
<i>Марова Н.Д.</i> Правило прегнантности текста парадигмой текстоментальных универсалий и императив ментальной маркированности интерпретации в этой парадигме.....	105

<i>Миков В.Ю.</i> Обзор приемов визуализации при обучении иностранному языку.....	115
<i>Походзей Г.В.</i> Цифровое обучение на основе видео игры как источник общения и инструмент изучения английского языка.....	119
<i>Рогова Е. А., Старкова Д.А.</i> Гибкие методологии в работе со студентами языкового факультета.....	124
<i>Яковлева В.А.</i> Лексические трудности при обучении чтению современной французской прессы.....	130

ТЕЗИСЫ

<i>Алексеева Е.М.</i> Вера как основа сакрально-религиозной метаксивизации притчевого дискурса Нового Завета.....	135
<i>Алексеева М.Л.</i> Проблема наименования переводческих операций: приемы перевода безэквивалентной лексики.....	136
<i>Богоявленская Ю.В.</i> Характеристика парцеллятов по протяженности.....	137
<i>Горшкова Е.Е.</i> Использование средств автоматизированного перевода при работе с текстом студентов неязыковых факультетов.....	138
<i>Гузева А.И.</i> Этапы реализации аутодидактического подхода при иноязычном профессионально-ориентированном самообразовании.....	140
<i>Гузикова В.В.</i> Национально-культурный аспект исследования фразеологических единиц английского языка.....	142
<i>Ермолаева М.В.</i> Особенности организации практической деятельности по развитию иноязычной лексической грамотности.....	143
<i>Ерофеева Е.В.</i> Использование мнемотехнических приемов для запоминания лексики.....	144
<i>Зеленина Л.Е.</i> Специфика научной дискуссии как формы обучения.....	145
<i>Марова Н.Д.</i> Миметия интерпретации.....	147
<i>Миков В.Ю.</i> Приемы визуализации при обучении иностранному языку.....	148
<i>Походзей Г.В.</i> Критерии оценки технологических инструментов для изучения иностранного языка.....	149

УДК 81'42:27-246

Алексеева Е. М.

Екатеринбург, Россия

**КЛАССИФИКАЦИЯ
ТЕКСТОВ САКРАЛЬНО-
РЕЛИГИОЗНОЙ
ИНТЕРПРЕТАЦИИ В
ПРИТЧЕВОМ ДИСКУРСЕ
НОВОГО ЗАВЕТА**

Аннотация. В статье описывается классификация текстов сакрально-религиозной интерпретации в притчевом дискурсе Нового Завета на разных языковых уровнях. Рассматриваются различные аспекты выражения текстов сакрально-религиозной интерпретации.

Ключевые слова: притчевый дискурс Нового Завета, сакрально-религиозная интерпретация.

Код ВАК 10.02.20

Alekseeva E. M.

Ekaterinburg, Russia

**CLASSIFICATION
OF TEXTS SACRAL-
RELIGIOUS
INTERPRETATION
IN THE NEW TESTAMENT
PARABLE DISCOURSE**

Abstract. The article is devoted to the brief classification of the texts sacral-religious interpretation in the New Testament Parable discourse. Different aspects in expression of the texts sacral-religious interpretation are considered.

Keywords: New Testament Parable discourse, sacral-religious interpretation.

Сведения об авторе: Алексеева Елена Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481.

e-mail: welizhanina@mail.ru

About the Author: Alekseeva Elena Mikhailovna, Ph. D. in Philology, Assistant Professor of the Department of professionally-oriented language education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Интерпретация может иметь два способа своего проявления: во-первых, она присуща любому тексту в виде его ментального субтекста, т. е. имплицитно; во-вторых, интерпретация может принимать специализированную,

эксплицитно явленную форму, и в этом случае она выступает в виде особого текста, текстоментального образования, относящегося к самостоятельному жанру – «интерпретация», который имеет свои отдельные композиционно-стилистические признаки [Марова 2006: 24]. Учитывая данное обстоятельство, в структуре новозаветной притчи можно выделить две части: *текст*, в котором излагается какая-либо *житейская* история; *текст*, который содержит ее сакрально-религиозную *интерпретацию*. Сакрально-религиозная интерпретация может присутствовать в притче имплицитно, т. е. не оформлена в специальный текст. В этой ситуации удобно пользоваться терминами, отражающими эти два уровня *интерпретации*: житейский (или имплицированный сакрально-религиозный) и сакрально-религиозный. Под *житейской интерпретацией притчи* понимается приписывание тексту прагматической перспективы, устанавливающей общезначимую духовно-нравственную ценность новозаветного притчевого текста. *Сакрально-религиозная интерпретация притчи* – это приписывание тексту мета-физической перспективы с целью придания ему символической ценности Высшего сакрально-религиозного уровня.

Заметим, что в Новом Завете представлено только три притчи, которые снабжены *полными текстами эксплицитно выражающими сакрально-религиозную интерпретацию* (притча «О Сеятеле» (Мф 13:3-23; Мк 4:3-20; Лк 8:5-15), притча «О пшенице и плевелах» (Мф 13:24-30, 36-43), притча «О дворе овечьем» (Ин 10:1-18)).

В некоторых евангельских притчах мы находим лишь *отрывочные элементы эксплицитной сакрально-религиозной интерпретации*. В этом случае для взаиморасположения притчи и ее эксплицитной интерпретации наиболее характерна *постпозиция сакрально-религиозной интерпретации* (притча «О неводе» (Мф 13:47-50), притча «О драхме утерянной» (Лк 15:8-10), притча «О потерянной овце» (Мф 18:12-14), притча «О прощении» (Мф 18:22-35) и мн. др.). Исключением являются *прединтерпретации* – это зачины типа «Царство Божие подобно...» или «Всякого, кто слушает слова мои и исполняет их, уподоблю...». В редких случаях сакрально-религиозная

интерпретация *встроена* в текст притчи, «являясь ее составной (заключительной) частью, вложенной в уста персонажа (хрия)» (притча «О брачном пире» Мф 22:1-14). О структуре притчи см. также [Левин 1998: 534]; так, пользуясь терминологией Ю. И. Левина, можно сказать, что притча «О Сеятеле» имеет «почлененную» интерпретацию, а притча «О пшенице и плевелах» – «пообъектную» [Левин 1998: 532-533].

Интересно отметить взаиморасположение нескольких небольших *притч*, вовсе *лишенных эксплицитной интерпретации*: они следуют друг за другом так, что одна притча как бы разъясняет другую (напр.: Мф 7:3-6; Мф 9:12-17); причем это иногда и большие притчи (притча «О блудном сыне» Лк 15:11-32, притча «О нищем Лазаре» Лк 16:19-31)).

Парадоксально то, что в составе Нового Завета есть сакрально-религиозные интерпретации, условно говоря, *без притч*, например, они встречаются в высказываниях Иисуса, которые имеют *дистантные* притчевые реализации – в других местах данного Евангелия или даже в других Евангелиях. Таковы некоторые максимы Нагорной проповеди (Мф 5:3-11) (Мф 6:14: «...если вы будете прощать людям согрешения их, то простит и ваш Отец ваш Небесный; а если не будете прощать людям ..., то и Отец ваш не простит вам...»); Мф 6:19: «*Не собирайте себе сокровищ на земле...*»), которые находят свою реализацию в притчах «О прощении» (Мф 18:22-35) и «О безумном богаче» (Лк 12:16-31). Повторяющаяся многократно сентенция «*Сберегший душу свою потеряет ее, а потерявший душу свою ради Меня сбережет ее*» (Мф 10:39; 16:25 и др.) репрезентируется в притче «О пшеничном зерне» (Ин 12:24). Другая сентенция: «... *кто хочет между вами быть большим, да будет вам слугою ...*» (Мф 20-26; Мф 23:11) реализуется в притче «О распределении мест на пире» (Лк 14:7-11).

Таким образом, нами представлена *классификация текстов сакрально-религиозной интерпретации* евангельской притчи, которая основана на следующих ее параметрах: 1) *эксплицитная / имплицитная*; 2) *дистанцированная (дистантная) / близкая*; 3) *предваряющая текст притчи (прединтерпретация) / заканчивающая текст притчи (постинтерпретация)*. Эта классификация становится

основанием для описания сакрально-религиозной интерпретации притчевого текста, которая выступает в Новом Завете в виде особого текстоментального феномена, относящегося к самостоятельному жанру и имеющего свои композиционно-стилистические идентификационные признаки. Эта жанровая особенность обусловлена тем, что статус житейской интерпретации новозаветной притчи трансформируется под влиянием точки зрения Интерпретатора в форму выражения сакрально-религиозной интерпретации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Левин Ю. И. Структура евангельской притчи // Избр. тр.: Поэтика. Семиотика. – М., 1998. – С. 520-541.
- Марова Н. Д. Парадигмы интерпретации текста: монография: в 2 ч. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – Ч. 1. – 209 с.
- Новый завет. Псалтырь. Притчи. – М.: Российское Библейское общество, 2005. – 425 с.

УДК 81'25

Алексеева М. Л.

Екатеринбург, Россия

**ТИПЫ ПРИЕМОВ ПЕРЕВОДА
БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ
ЛЕКСИКИ**

Аннотация. В статье анализируется проблема классификации переводческих операций при передаче безэквивалентной лексики. Предлагается авторская типология переводческих приемов.

Ключевые слова: переводы, безкви-валентная лексика, типы переводческих операций.

Код ВАК 10.02.20

Alekseyeva M. L.

Yekaterinburg, Russia

**TYPES OF TRANSLATION
TECHNIQUES OF THE NON-
EQUIVALENT VOCABULARY**

Abstract. The article is devoted to the one of the topical problems of translation – classification of translation operations. The author's typology of translation techniques of non-equivalent vocabulary is briefly described.

Keywords: translations, non-equivalent vocabulary, types of translation techniques.

Сведения об авторе: Алексеева Мария Леонардовна, доктор филологических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: maria.alekseyeva@gmail.com

About the Author: Alekseyeva Maria Leonardovna, Doctor of Philology, associate Professor of the Chair of professionally-oriented language education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Исследователи техники перевода безэквивалентной лексики (БЭЛ) отмечают, что многолетние «попытки найти односложные эквиваленты оказались безуспешными, так как данных эквивалентов нет в языке, но для того чтобы это стало ясно, потребовались усилия нескольких поколений лексикографов» [Машуровская 1986: 18]. Мы пришли к выводу, что уже в XIX в. переводчики использовали весь спектр переводческих операций при передаче безэквивалентных единиц, но в то время еще отсутствовали теоретические работы по технике перевода, которые появились только во второй половине XX столетия. Одним из первых вопрос принципов подачи безэквивалентов в двуязычном переводном словаре затронул Л. В. Щерба в предисловии ко второму русско-французскому изданию [Щерба 1962]. Начиная с 50-х г. большинство отечественных

и зарубежных переводоведов в своих работах в той или иной степени уделяли внимание проблеме передачи безэквивалентной лексики [подробнее см. Алексеева 2010].

Следует отметить, что в концепциях отечественных и зарубежных ученых переводческие операции получают различную классификацию и разное наименование. Некоторые типы операций полностью совпадают, для других вводится новый термин или используется термин из конкретной национальной традиции перевода, третьи – встречаются лишь в отдельных классификациях. Так, например, польский переводовед и лексикограф Арлетта Адамска-Салачак предлагает следующие «способы решения проблемы безэквивалентности» [Adamska-Sałaciak 2006: 120], иллюстрируя примерами на материале английского и польского языков:

1) описание: **jambalaya** pld. US kulin. Kreolska potrawa z ryżu, owoców morza i różnych rodzajów mięsa;

2) пояснение: **indeks** (studencki) Na uczelniach w krajach anglojęzycznych nie stosuje się indeksów, nie istnieje więc także odpowiedni termin. Opisowo można określić polski indeks jako student's **credit book**;

3) замена культурным аналогом, то есть реалия ИЯ заменяется реалией ПЯ: **matura** ~ GCSE (*BRIT*); ~ high school final (*US*);

4) примечания: **corkage** n. korkowe n (*opłata pobierana od klientów za prawo wypicia przyniesionego ze sobą alkoholu*);

5) замена своим аналогом – близким эквивалентом или рядом синонимов языка перевода (ПЯ): **tailback** GB. Zator *m*; korek *m* infml;

6) расширение синтагматических рамок (используя отечественную терминологию – замена гипонимом – словом с более узким значением): **water** verb ... (*o ustach*) ślinić się/течь (о слюне);

7) создание нового слова:

– семантическое заимствование (придание нового значения для имеющейся в ПЯ единицы): *Znakiem firmowym polskiego kina akcji z lat 90. jest ekstremalna komiksowość. Czytaj: upodobanie do budowania scenariuszy na stereotypach, **kliszach** i konwencjach* (Szablowski);

– лексическое заимствование (прямой перенос без каких-либо изменений): **camp** I n (mannered style) afektacja, teatralność, pej kabotynizm, kabotyństwo;

Данная классификация является неполной, поскольку отсутствуют такие широко распространенные в практике перевода приемы, как калькирование, транскрипция и транслитерация. Отсутствие двух последних операций не случайно, оно объясняется гетерогенностью алфавитов рабочих языков ученого, что указывает на влияние языковых расхождений на технику перевода: состав и количество переводческих операций.

В современных исследованиях техники перевода этого слоя лексики констатируют использование различных приемов и трансформаций. По Л. К. Латышеву, существуют «следующие способы передачи безэквивалентной лексики при переводе, которые образуют особый класс приемов, не относясь ни к подстановкам, ни к трансформациям» [Латышев 2001: 148]: 1) транслитерация: нем. *Balken* – рус. *балка*; 2) калькирование: нем. *Geschäftsbank* – рус. *коммерческий банк*; 3) приближенный перевод: нем. *Sant Nikolaus* – рус. *Дед Мороз*; 4) элиминирование¹ национально-культурной специфики: нем. *Hohenfriedberger Marsch* – рус. *военный марш*; 5) описательный перевод; 6) перераспределение значения безэквивалентной лексической единицы: *Er lässt sich vom Wunschdenken leiten.* – *В своих расчетах он принимает желаемое за действительное.* Здесь происходит описание единицы исходного языка (ИЯ) средствами ПЯ, но невозможно выделить конкретное словосочетание, поскольку содержание понятия единицы ИЯ рассеивается по всему фрагменту текста. Последняя переводческая операция, по нашему мнению, относится к трансформациям². Также возможны и менее регулярно употребляемые операции. Ученый упоминает антонимический перевод, например, *Ihre spieltechnische Unterlegenheit versuchte die Mannschaft, durch hohes Spieltempo auszugleichen* / Техническое *превосходство* соперников команда

¹ По нашему мнению, здесь имеет место гипо-гиперонимический прием, в данном случае – замена единицы ИЯ словом ПЯ с более широким значением: название конкретного музыкального произведения – названием жанра (марш). Элиминирование или стирание национально-культурной специфики происходит и при других переводческих операциях.

² Трансформации трактуются как межъязыковые преобразования, требующие перестройки на лексическом, грамматическом и текстовом уровнях, при которых происходит отступление от структурного и семантического параллелизма в пользу равноценного воздействия на адресат ИТ и ПТ. Трансформационный перевод – это интерпретирующая переводческая операция в отношении БЭЛ, базирующаяся на приемах разрешения трудностей, возникающих при переводе вследствие невозможности использования межъязыковых параллелей.

пыталась компенсировать высоким игровым темпом. В данном предложении немецко-русский безэквивалент *Unterlegenheit* / (свою) слабость в значении уступить кому-либо в чем-либо заменяется антонимом *превосходство (соперников)*. Помимо систематизации возможностей передачи БЭЛ Л. К. Латышев указывает преимущества и недостатки применения каждой переводческой операции, иллюстрируя примерами переводов текстов различных типов.

Е. Л. Жених исследует особенности природы немецкой безэквивалентной лексики и ее влияние на перевод. Исследователь выявляет высокую частотность использования переводческих операций различных типов: как приемов, так и трансформационного перевода [Жених 2001: 130]. Автор обобщает возможности перевода, отдельно классифицируя приемы и выстраивая структурно-уровневую и содержательную классификации трансформаций:

1. Транскрипция и транслитерация: фр. *Armagnac* – арманьяк.
2. Калькирование: нем. *Karmelitermönch* – монах ордена кармелитов.
3. Описательный или объясняющий перевод: нем. *Groschen* – десять пфеннигов.
4. приближенный или уподобляющий перевод: нем. *Faschingsanfang* – первый день Масленицы.
5. гиперонимический или обобщающий перевод: нем. *Oktoberfest* – праздник.
6. примечания: *Corniche* – Корниш* (дорога, идущая по берегу Средиземного моря из Ниццы в Геную).
7. трансформационный перевод (перевод, сопровождающийся изменениями поверхностной и глубинной структур исходного текста): нем. *Friesländer wölbte die Smokingbrust. Er trug Hemdenknöpfe aus kleinen Saphiren.* – Фрислендер выпятил грудь, между лацканами *смокинга* блеснули сапфировые пуговицы.

При сохранении общего перечня переводческих операций, называемых ведущими теоретиками, в данной классификации отсутствует прием прямого переноса без изменений, поскольку алфавитные системы исследуемых языков различаются и требуют декодирования символов на основе ПЯ. Следовательно, можно выделить общие, применяемые для всех языков, и специфичные, характерные для какой-то конкретной языковой пары приемы.

Проводя анализ словообразовательных возможностей двух языков, исследователь выявляет пласт словообразовательных немецко-русских безэквивалентов и два типа трансформаций с учетом специфики языков: структурно-уровневые и содержательные, которые в свою очередь делятся на подтипы [Жених 2001: 145-159].

7.1. Структурно-уровневые трансформации:

7.1.1. Категориально-морфологические трансформации – передача единицы ИЯ с помощью единицы ПЯ, относящейся к другому лексико-грамматическому классу, например, нем. *Rumsäufer* – *хлестать ром*.

7.1.2. Синтаксические трансформации – изменение синтаксической схемы построения исходного высказывания, например: *Zum Kennerwerden gehört Zeit, Geduld und Liebe.* – *Чтобы стать истинным знатоком, требуются время, терпение и любовь* – содержание сложного слова трансформируется в сложноподчиненное предложение.

7.2. Содержательные трансформации:

7.2.1. Ситуативно-семантические трансформации – изменение способа представления актуализированной в исходной форме ситуации действительности посредством отбора ее признаков, например, явление *Spätnachmittag* => заменяется признаком данного явления *смеркалось*.

7.2.2. Перераспределение содержания – содержание слова ИЯ распределяется по-другому по морфемам, словам, словосочетаниям в ПЯ, например: *Ich bin aber auch kein großer Wodka-trinker.* – *Насчет водки я, правда, тоже не большой мастак*.

7.2.3. Экспликация и конкретизация содержания. Экспликация – придание способу выражения исходного содержания более эксплицитной формы, то есть раскрытие стянутой семантики синтаксического единства, например: *Sie lacht mit ihrer Nachtclubstimme.* – *Она хрипло хохочет голосом женщины из ночного клуба*. Конкретизация – замена единицы ИЯ словом с более узким значением, например: *Duchhaltenparole* – лозунг «*Сражаться до последней капли крови*».

7.2.4. Функционально-адекватные замены содержания – замена содержания единицы ИЯ функционально равноценным, например, *minutenhaft* – *как одно мгновение*.

Е. Л. Жених указывает основные приемы передачи БЭЛ и специфичные для данной языковой пары трансформации. Он отмечает, что трансформации затрагивают мотивированные (словообразовательные) безэквиваленты, являясь основным способом их перевода, и обусловлены словообразовательными возможностями конкретных ИЯ и ПЯ [Жених 2001: 144]. Это доказывает влияние типологических различий на состав БЭЛ и технику ее перевода и означает, что состав и количество трансформаций в различных языковых парах будут различаться, при сохранении основных переводческих приемов.

Попытка выделить общие типы приемов, систематизировав их по группам и подгруппам, предпринята в работе «Приемы передачи русских реалий в немецких переводах романов Ф. М. Достоевского» [Алексеева, 2007]. Типология переводческих приемов построена на основе анализа двадцати двух классификаций приемов передачи БЭЛ от 50-х гг. XX в. – начала становления теории перевода как самостоятельной науки – до начала XXI в. в рамках отечественной и европейской переводческой традиции. Ограниченный объем данной статьи не позволяет представить анализ каждой классификации. Более подробно этот вопрос раскрывается в книге «Перевод реалий и реалии перевода: особенности передачи русских реалий в разновременных немецких переводах романов Ф. М. Достоевского» [Алексеева 2010: 69].

Изучение работ показывает, что, несмотря на расхождения в подходах к проблеме классификации, можно выделить группы приемов, которые присутствуют у всех авторов и не зависят от языковой пары. В результате анализа многочисленных исследований, проведенных на материале европейских языков, мы выделили общие типы и подтипы приемов, которые не зависят от конкретной языковой пары. В основе систематизации приемов лежит принцип, предложенный Х. Шмидт: формальные и семантические отношения, типизирующие возможные языковые отношения между элементами исходного текста и перевода и коммуникативно-эквивалентные отношения в рамках данного текста и контекста [Schmidt 1990 : 24]. На основе учета способа передачи формы и содержания выделены четыре основных типа приемов: приемы механической передачи, приемы создания нового слова, разъясняющие приемы, уподобляющие приемы. Далее

каждая группа приемов разбита на подгруппы. Проиллюстрируем переводческие операции примерами перевода русских национально-специфичных безэквивалентов в романах Ф. М. Достоевского [Алексеева 2016: 68].

Типология приемов перевода реалий.

1. Приемы механической передачи.

- 1.1. Прямой перенос (пП): moujik – moujik.
- 1.2. Транслитерирование (Тл): водка – Wodka.
- 1.3. Транскрибирование (Тк): кафтан – Kaftan.

2. Приемы создания нового слова.

- 2.1. Полное калькирование (пК): в избушках на курьих ножках – in Häusern auf Hühnerbeinen.
- 2.2. Частичное калькирование (чК): однодворцы – Einhofbauern.
- 2.3. Авторский неологизм (аН): косоворотка – Russenhemd.

3. Разъясняющие приемы.

- 3.1. Описание (О): однодворцы – sie besaßen nur ein einziges Gut.
- 3.2. Пояснения
 - 3.2.1. Пояснения внутри текста (Пв): поддевка – der langschöbige altrussische Rock.
 - 3.2.2. Пояснения в постраничных сносках (Пс): вершок – *1 Werschok = 4,45 cm.
 - 3.2.3. Пояснения в затекстовых примечаниях (Прим): штабс-капитан – * Ein niedri ger Offiziersrang, nach der russischen Rangtabelle der drittletzte, der keine Entsprechung im deutschen Heer hatte.

4. Уподобляющие приемы.

- 4.1. Замена своим аналогом (сА): водка – Schnaps.
- 4.2. Замена чужим аналогом (чА): дача – Chalet.
- 4.3. Родовидовые замены (рвЗ): половой – Kellner (гипероним), уезд – Kreisstadt (гипоним).
- 4.4. Контекстуальный аналог (кА): на дачу – aufs Land.

Это основные приемы. В зависимости от вида перевода и типа текста на их основе возможны различные комбинации.

Сочетание переводческих операций позволяет с меньшими потерями передать содержание, форму, национальный и исторический колорит реалий. Необходимость варьирования приемов в практике перевода отметил еще А. В. Федоров: «Исключительное использование только одного из них имело бы результатом либо перегрузку переводного текста иноязычным словесным материалом или “экзотизмами” (при транслитерации или

транскрипции), либо непомерное расширение текста (при описательном, перифрастическом способе), либо полную утрату национальной специфичности (при уподобляющем переводе), либо обеднение вещественного смысла (при гипонимической передаче)» [Федоров 1983: 156-157]. Кроме того, умелое использование различных комбинаций значительно обогащает текст перевода.

Итак, обобщая особенности техники перевода БЭЛ на иностранный язык, отметим возможность выделения общих типов переводческих операций и специфичных, связанных с типологическими различиями языков, поэтому их состав и количество будет различаться в зависимости от языковой пары.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Алексеева М. Л. Русские реалии в разновременных немецких переводах романов Ф. М. Достоевского: словарь-справочник. – Екатеринбург: АМБ, 2007. – 244 с.

Алексеева М. Л. Перевод реалий и реалии перевода: особенности передачи русских реалий в разновременных немецких переводах романов Ф.М. Достоевского. – Екатеринбург: УрГПУ, 2010. – 221 с.

Алексеева М. Л. Диахронический русско-немецкий словарь-справочник русских реалий. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2016. – 260 с.

Жених Е. Л. Особенности природы немецкой безэквивалентной лексики и ее влияние на перевод: дис. канд. филол. наук. – М., 2008. – 179 с.

Машуровская Л. И. Безэквивалентная лексика в англо-русской лексикографии // Контекстуальные свойства единиц языка: сб. научн. тр. – Минск: Минский гос. пед. ин-т иностр. яз., 1986. – С. 173-182.

Федоров А. В. Основы общей теории перевода. – М.: Высш. шк., 1983.

Щерба Л. В. Предисловие ко второму изданию // Русско-французский словарь. – М.: ГИИНС, 1962. – С. 4-7.

Adamska-Sałaciak A. Meaning and the Bilingual Dictionary. The Case of English and Polish. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006. – 231 p.

Schmidt Н. Приемы перевода как средство развития переводческой компетентности // Fremdsprachen. – 1990. – № 1. – S. 23-28.

УДК 372.881.1

Богатов А. А., Элисанян В. А.

Тула, Россия

**РАСШИРЕНИЕ АКТИВНОГО
ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА
УЧАЩИХСЯ
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ
ШКОЛ**

Аннотация. Статья рассматривает вопросы расширения активного лексического запаса учащихся школ с углубленным изучением иностранных языков. Это расширение реализуется за счёт использования аутентичных текстов социокультурного содержания.

Ключевые слова: *лексические навыки, аутентичные тексты, речевая коммуникация.*

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

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

Элисанян Василиса Артуровна, студентка 5 курса факультета иностранных языков Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого.

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

Код ВАК 13.00.02

Bogatov A. A., Elisanyan V. A.

Tula, Russia

**THE BROADENING OF
ACTIVE VOCABULARY
AMONG THE STUDENTS
IN THE SPECIAL SCHOOLS**

Abstract. The article considers issues of the broadening of active vocabulary among the students in the schools with advanced teaching of foreign languages. This broadening is realized through the using of the authentic texts with the socio-cultural content.

Keywords: *a lexical skills, an authentic texts, a verbal communication.*

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.

Elisanyan Vasilisa, a 5 course student, the Faculty of Foreign languages Tolstoy Tula State Pedagogical University.

Отмечая, в общем, высокий уровень подготовки учащихся специальных лингвистических учебных заведений, отметим, тем не менее, значительные пробелы в сформированности активных лексических навыков. Сегодня активный лексический запас учащихся средней школы явно не соответствует требованиям, предъявляемым временем. И связано это, в том числе, и с недостатками отобранных лексических минимумов действующих

учебных пособий, проистекающих из несовершенства используемого текстового материала.

Поэтому перед преподавателем стоит насущная задача увеличения активного иноязычного словаря учащихся в тесной связи с формированием социокультурной компетенции. Это подразумевает насыщение предметного содержания аутентичным лингвопознавательным материалом, который универсален в своем использовании, так как позволяет не только эффективно формировать умения всех видов речевой деятельности, но и значительно расширять активный словарь ученика. Отметим и большую роль лингвопознавательной мотивации в успешном овладении иностранным языком подростками. Статистика показывает, что у учащихся с каждым годом изучения иностранного языка падает уровень мотивации. Это объясняется тем, что до начала обучения иностранному языку дети проявляют неподдельный интерес к культуре и истории другой страны. Как точно заметила В. А. Воробьева: «Многие ребята усматривают в изучении иностранных языков что-то приключенческое. Это проникновение в незнакомый мир» [Воробьева]. Но в последующие годы дети сталкиваются с трудностями в усвоении языка. Они обусловлены психологическими особенностями развития подростков, которые достигают пика своих возможностей, и учитель имеет большой выбор вариантов работы. С другой стороны, психика подростка ещё недостаточно стабильна для восприятия большого объема информации и длительной монотонной работы. Следовательно, при выборе упражнений и заданий, направленных на введение и закрепление новой лексики, преподаватель должен направлять особенные усилия на развитие логического внимания и логической памяти. Именно на этом необходимо акцентировать особое внимание в процессе формирования лексического навыка.

«Лексический навык есть синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и её правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы в речи» [Пассов 1977:139]. Формирование этого навыка осуществляется в три этапа. Они практически реализуют трёхэтапную структуру формирования

навыка, разработанную С.Ф. Шатиловым.

1. Семантизация лексических навыков (ознакомительно-подготовительный этап).

2. Автоматизация лексических навыков (типизирующе-вариативный этап).

3. Дальнейшее совершенствование навыков, придание им «гибкости» (ситуативно-вариативный этап).

Семантизация – это раскрытие значения слова. Перед учителем стоит задача сделать этот процесс ярким и запоминающимся, затратив на него как можно меньше времени. Отметим в этой связи особенную продуктивность одноязычной семантизации.

Вторым этапом в формировании лексического навыка является автоматизация лексических единиц. Задача заключается не в «первичном закреплении», а в доведении владения словом уже до уровня навыка. Это принципиально новая задача. И для того, чтобы ученик мог использовать слово в собственном речеворечестве, ему необходимо:

а) вспомнить слово (т.е. перевести его из долговременной памяти в операционную);

б) мгновенно сочетать его с предыдущими и последующими словами, учитывая правила сочетания;

в) проверить правильность сочетания в соответствии с ситуацией и другими факторами.

В связи с тем, что третий этап присущ любому навыку, отметим, что особенностью лексического навыка является сочетание в нём двух поднавыков: вызов слова и сочетание слов. Выбор и сочетание слов подчинены главной цели - ситуативному употреблению лексической единицы. Следовательно, необходимо организовать процесс запоминания слова уже «обросшего» различными ассоциативными связями. Сделать эти связи ситуативно заостренными – задача обучения лексической стороне речи.

Решить эту задачу можно двумя путями. Первый предусматривает запоминание слова нейтрально, безотносительно к какой-либо ситуации. Затем эти ассоциативные связи формируются в процессе тренировки в различных ситуациях употребления.

Второй путь принципиально отличается от первого. Так

как речь всегда ситуативно заострена, то и слово должно усваиваться как функциональная единица определённой коммуникативной ситуации. Практика показывает, что этот способ является более эффективным, так как слову не придается ситуативная отнесенность, а она усваивается вместе с ней. Т.е. ассоциативные связи слова формируются сразу же в контексте. Для достижения этой цели лучше всего подходит страноведческий материал, т.к. он одновременно является источником и новой лексики и фоновых знаний и эффективным средством повышения мотивации. Сведения о культуре, истории и реалиях других стран включают в себя огромный лексический потенциал, который охватывает практически все сферы жизнедеятельности человека. Это дает возможность легко адаптировать информацию к любому уровню владения языком учащихся и к любой возрастной группе. Использовать страноведческий материал можно на любом этапе формирования лексического навыка. Его актуальность и многогранность невозможно переоценить.

Сегодня существует множество форм работы с материалом страноведческого содержания. Так, Н.Н. Кулахметова в своей статье предлагает такие формы, как: работа с текстами, с картинками, со знаками и символами культуры, с географическими картами, опрос, проектная деятельность и сообщения страноведческого характера [Кулахметова 2005:49]. Она объясняет свой выбор тем, что, реализуя на уроке эти формы, учитель способствует зрительному подкреплению в усвоении культуры изучаемого языка, закреплению грамматических и лексических навыков, развитию воображения, логического, пространственного и аналитического мышления. Тем самым автор подчёркивает значение развивающего аспекта: «развитие способности к догадке, к сравнению, к сопоставлению, к выявлению причинно-следственных связей, к формулированию выводов из прочитанного и услышанного».

В большинстве современных УМК все эти формы реализуются не в полной мере. Наиболее универсальным средством, позволяющим наиболее эффективно решать эту задачу, является максимально широкое использование в учебном процессе аутентичных текстов. Поэтому, как нам кажется, было бы очень продуктивно составление к имеющимся темам устной речи

дополнительного пособия, которое будет содержать в себе актуальные аутентичные тексты со страноведческим материалом. Это пособие наряду с текстами должно предусматривать и задания по семантизации и автоматизации лексических единиц с последующим выводом их в условную или подлинную речевую деятельность с использованием вышеназванных форм работы. Особенностью данного пособия является подборка необычных, запоминающихся небольших текстов, содержащих как базовую лексику учебника, так и новую. Рассмотрим данную методику на примере двух тем: образование и работы.

Рассмотрим работу с текстом «An MP's life» [O'Driscoll 2003: 93].

EX 2. Decide whether the following statements are true, false or not stated.

1. MPs were always well-paid.
2. Only rich people could afford to be MPs.
3. You have to graduate Cambridge or Oxford University in order to work as MP.
4. Politics in Britain in the last forty years become amateurish.
5. The House of Commons starts usually its business at 9 o'clock.
6. Sometimes MPs can debate through most of the night.

EX 3. Read the text and answer the questions.

1. What walk of life did MPs come from? What was the main purpose of it?
2. Do British MPs get paid very much in comparison with their European counterparts?
3. Is MPs life really easy? Why or why not?
4. What does the phrase “The Commons never rises” mean?
5. What do MP's usually in the morning?
6. Are MPs completely free at weekends or have some work?
7. Do they have time for pursuing another career?

Ex.4 Fill the gaps in the following sentences with the words in the box in the appropriate form.

Full-time walk of life to pursue counterpart pay part-time
--

1. The Foreign Minister held talks with his Belgian _____.
2. John has friends from all _____.
3. We _____ them £100 for the work yesterday.
4. Anne works _____ for the council.
5. My sister works _____ as a waiter.
6. My best friend decided _____ a career in television.

EX.5 Speak about your future job with the help of the following expressions.

All walks of life have their advantages and disadvantages...

I decided to pursue a career in medicine/teaching/television...

Unfortunately/fortunately, doctors/managers/pilots... (do not) get paid very much in comparison with many of their European/American... counterparts.

I am going to work part/full-time...

It is rather interesting/difficult/unusual... profession ... I chose it.../ I would like to be... because...

Такой текст (о распорядке дня члена парламента) раскрывает Великобританию как глубоко консервативное государство, объясняя тем самым их менталитет, а применение лаконичных текстов о необычных британских профессиях высоко мотивирует работу учащихся интересным содержанием. Статья о профессии “traffic warden” указывает на различие в должностных функциях русской и британской дорожной полиции.

В разделе “образование” мы ввели следующие тексты: “факультативные курсы/кружки в школах США”. Это позволило сформировать у учащихся представление о внеурочной деятельности их ровесников, живущих в США. Опираясь на новую лексику дети учатся беседовать о любимых кружках в своих школах, проводят параллель между выбором факультативного курса в своей стране и в стране изучаемого языка. Благодаря интересному содержанию и сравнению, опираясь на усвоенную новую лексику, дети обсуждают реалии страны изучаемого языка, лучше понимают культуру и менталитет народа собственной страны.

В общей сложности по теме “Работа” было введено 21 новое слово. Результаты опытно-экспериментального обучения показали, что 86% материала было усвоено большинством

учащихся группы.

Таким образом, разработанная методика может стать серьёзным помощником в работе, как над программным лексическим материалом, так и в его значительном расширении. В заключении отметим также, что расширение не является самоцелью, а должно приводить к совершенствованию речевых умений учащихся

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Воробьева В. А. Использование страноведческого материала при обучении английскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/417562/>.

Кулахметова Н. Н. Формы реализации страноведческого и лингвострановедческих компонентов на уроке английского языка в средней школе // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 5. – С. 49-57.

Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977. – 213 с.

O’Driscoll James “Britain”. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 224 p.

Сергеева Н. Н., Ахунова Е. Ю. Индивидуально-дифференцированный подход при формировании иноязычных лексических понятий у учащихся старших классов // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 4. – С.150-152.

УДК 81'373

Богоявленская Ю. В.

Екатеринбург, Россия

ТИПОЛОГИЯ ПАРЦЕЛЛЯТОВ ПО ПРОТЯЖЕННОСТИ

Аннотация. Данная статья посвящена изучению парцеллятов с точки зрения их протяженности по отношению к основной части парцелированной конструкции. Выделены типы: парцелляты малой, значительной и равной с основой протяженности. Выявлены их специфические характеристики.

Ключевые слова: парцелляция, парцелляты, корпусная лингвистика.

Код ВАК 10.02.20

Bogoyavlenskaya Yu. V.

Ekaterinburg, Russia

TYPOLOGY OF PARCELS BY SIZE

Abstract. This article is devoted to the study of parcels in terms of their size in relation to the main part of the parceled structure. The types are distinguished: the parcels are small, significant and equal size with the basis of the parceled structure. Their specific characteristics are revealed.

Keywords: parceling, parcels, corpus linguistics.

Сведения об авторе: Богоявленская Юлия Валерьевна, доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры романских языков.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465.

e-mail: jvbog@yandex.ru

About the Author: Bogoyavlenskaya Yulia Valerievna, Doctor of Philology, Associate Professor of the Chair of Romance Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Настоящая статья посвящена изучению парцеллятов с точки зрения их протяженности. Насколько нам известно, протяженность парцеллятов прежде не попадала в зону внимания исследователей. Однако полагаем, что это немаловажный показатель, влияющий на восприятие парцеллята и, ретроспективно, всей парцеллемы (о понятии парцеллемы см. [Богоявленская 2016 а]; [Зеленина, Плотникова 2017]). Мы считаем, что размер парцеллята и соотносимый с ним размер основы как количественная характеристика перерастает в дискурсе в характеристику качественную, влияющую на распределение и перераспределения аттенциального фокуса, членения на фигуру и фон, регулирует степень салиентности и, как следствие, восприятие и запоминаемость.

© Богоявленская Ю. В., 2018

Исследование выполнено на материале французско-русского корпуса, собранного и индексируемого при помощи компьютерной программы Linguistica (Свидетельство о государственной регистрации № 2014660349 в Роспатенте от 06.10.2014). Программа была протестирована и уже показала себя эффективной в исследованиях прецедентных концептов [Богоявленская, Буженинов 2015], прецедентных высказываний [Bogoyavlenskaya, Nakhimova, Chudinov 2016], парцелляции [Богоявленская 2016 а] и абсолютных конструкций с причастием [Нелюбина, Богоявленская 2016], для которых создавались корпуса двух и более языков. Для проверки достоверности статических данных и оценки репрезентативности корпуса мы пользовались разработанной нами специальной методикой верификации достоверности полученных данных (см. [Богоявленская 2016 б]).

В данном исследовании мы ставим перед собой задачу: проанализировав протяженность парцеллятов по отношению к основе парцеллемы, выявить разнообразие их типов, описать специфические характеристики и сопоставить полученные результаты.

Наблюдения за парцеллемами привело нас к выводу о возможности противопоставления размера частей парцеллемы не по количеству слов (поскольку длина слов в языках не совпадает (4,18 и 5,13 символов соответственно [Hug 2004; Бойков, Жукова, Романова: эл.изд.], а по их протяженности, исчисляемой в символах, что более точно характеризует их размер на фоне основы.

По данному признаку мы выделили три типа парцеллятов: малой, средней и значительной протяженности.

1) Парцелляты малой протяженности визуально обозримы, быстро идентифицируются и, полагаем, легче и оперативнее декодируются. К их свойствам можно добавить способность нарушать графическую и интонационную плавность более развернутой, протяженной основы. В таких парцеллемах при переходе от основы к парцелляту выстраиваются оппозиции статика / динамика, нейтральность / экспрессия и, часто эмоциональность. Характеристики, которые даются такими парцеллятами, выглядят отрывистыми, предельно точными, четкими, исчерпывающими.

Проиллюстрируем данный тип примерами:

- Plus ils ont d'espace, plus ils se battent. *Jusqu'au cannibalisme*. (Libération, 26.05.1998)

- En ce début d'été 2013, Nicolas Sarkozy est fébrile. *Inquiet* (Le Monde, 15.05.2014)

- Всегда были умные, пусть и злые оппоненты, противники и даже враги. *Достойные*. (Московский комсомолец, 09.05.2002)

- Канцлер Шредер нашел отца. *В Трансильвании*. (Российская газета, 15.09.2001)

- А из зеркала на него смотрел мужчина, который ему не очень нравился. *В последнее время*. (Российская газета, 07.05.2002)

2) **Парцелляты равнообъемные**, или **равной с основой протяженности** включают парцеллемы, длина которых различается не более, чем на 10%. Это переходная группа. Парцеллятный разрыв в ней ощущается не так резко, хотя *важен также и размер самой парцеллемы*: чем она более протяженная, тем более он сглажен:

- Dès lors, tout va très vite. *Et sans tendresse aucune*. (Le Monde, 30.04.1999)

- Un nombre de films ont été adaptés en jeux vidéo. *Avec, en bout de course, des résultats de vente décevants*. (Le Figaro, 16.05.1999)

- В старинном парке гуляют люди в халатах и спортивных костюмах. *С руками и шеями в гипсе, палками, костылями, иногда на колясках*. (АиФ, 14.02.2014)

- Конституционный суд оценит свое решение. *Выбрав между ним и вердиктом Страсбурга* (Коммерсантъ, 26.02.2013)

3) **Парцелляты значительной протяженности**, превосходящие основу. Массивность, тяжеловесность парцеллята по сравнению с основой, казалось бы, противоречит представлению о его предназначении. Однако именно это его свойство – визуальная громоздкость в линейной перспективе, входящая в контраст с более скромной по размеру основой – и вызывает необходимый эффект, становится средством кодирования распределения фокуса внимания:

- Elles donnent l'impression d'un homme aux abois. *Ulcéré d'être accusé de basses manoeuvres financières, qu'aucun élément matériel n'a établi jusqu'ici* (Le Monde, 15.05.2014)

- Renan se serait trompé. *A moins qu'une nation ne soit pas, précisément, l'esprit de clocher institutionnalisé, mais une volonté de vivre ensemble malgré ses différences.* (Libération, 19.10.2007)

- Национальный вопрос тоже условный. *Потому что его нет - есть отсутствие элементарного порядка!* (АиФ, 27.11.2013)

- Это все – жизнь. *Нормальная, человеческая жизнь, в которой случается и то, и другое, и третье.* (Московский комсомолец, 08.06.2013)

В обоих корпусах в области двух и полипарцеллятных структур были зафиксированы как **единый тип протяженности парцеллятов**, так и **их комбинации**:

- парцелляты малой протяженности:

- Roger Federer n'est plus qu'à un match de s'immiscer encore un peu plus dans la légende de son sport. *A un match d'établir un énième record (1). Comme si souvent depuis presque dix ans (2).* (Le Monde, 26.11.2011)

- J'ai montré ainsi la densité de ma conscience politique. *Faible (1). Gonflée à l'hélium (2).* (Libération, 30.06.2007)

- Одна поправка – это не событие года, а событие как таковое. *Может быть, десятилетия (1). А может, событие конца эпохи (2)* (АиФ, 06.03.2014)

- Там, в умирающей базе мертвого флота, они торжественно отметили свою последнюю "автономку", сфотографировались на память. *И ушли в море (1). На буксире (2).* (Российская газета, 02.09.2003)

- парцелляты равной протяженности:

- Puis Napoléon a rétabli les ors de la magistrature. *Pour la flatter parce qu'il ne la payait pas beaucoup (1). Sans doute pour affirmer la permanence et la force des symboles (2).* (Libération, 19.07.2007)

- Il cite l'Écclésiaste et le Cantique des cantiques. *Ergote sur certains termes des traductions (1). Appelle des théologiens pour en avoir le cœur net (2).* (Libération, 05.10.2010)

- Мне ближе камерная музыка. *Живая и свободная (1). Когда друзья, единомышленники вокруг (2). Такие же живые и свободные (2)* (Московский комсомолец, 21.07.2014)

- Привычка искать корни проблем в окружении держит намертво. *И в «новую» жизнь человек приносит всё те же*

заморочки из старой (1). Ругая всё вокруг, дабы не впасть в отчаяние и не проклинать самого себя (2). (АиФ, 20.12.2013)

- **парцелляты разной протяженности** в разных комбинациях: от малой до значительной протяженности по нарастающей или в обратном порядке, а также в любом порядке:

- Le livre est prêt. Mais il le garde (1). Attendant le bon moment pour le faire exploser (2). (Libération, 05.08.2008)

- Nous sommes en crise. Une crise grave (1). Qui n'est pas terminée (2). Et dès ce matin, on se rend compte que la victoire de François le Normal provoque un séisme sur les marchés (3). (La Tribune, 07.05.2012)

- А почему не День умных? Или их уже не осталось?(1) Или День терпеливых - это было бы актуальнее (2). (АиФ, 18.10.2014)

- По-моему, это покаяние. За себя (1). И, кажется, за всё поколение тех, кто считал себя прогрессорами в «неритмичной стране» (2). (АиФ, 06.03.2014)

Проанализируем полученные данные.

Таблица 1.

**Типы парцеллятов по протяженности
во французском и русском корпусах**

Типы парцеллятов по протяженности	Французский корпус, %	Русский корпус, %
малой протяженности	62,14	59,86
значительной протяженности	25,16	18,04
равной протяженности	8,97	15,88
разной протяженности (для 2Пт и полиПт ¹ парцеллем)	3,72	6,23

Сопоставительный анализ типов протяженности парцеллятов убеждает, что по этому параметру проявляется важное сходство: бóльшую группу составляют парцелляты малой протяженности (62,14% и 59,82%). К сходствам также относится и распределение частотности типов парцеллятов: по убывающей от малой протяженности к разной протяженности.

Различия состоят в размере выделенных групп: во

¹ 2Пт – двухпарцеллятные структуры; полиПт – полипарцеллятные структуры.

французском корпусе частотность парцеллятов значительной протяженности выше (25,16%), чем в русском (18,04%), а равнопротяженных – ниже (8,97% и 15,88% соответственно). Различие наблюдается также в двухкомпонентных и поликомпонентных парцеллемах: парцелляты разной протяженности составляют 3,72% во французском корпусе и 6,23% – в русском.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Богоявленская Ю. В., Буженинов А. Э. Прецедентное имя «Наполеон» в исторической памяти Франции: опыт корпусного исследования // Политическая лингвистика. – 2015. – № 2. – С. 137-143.

Богоявленская Ю. В. Парцелляция как когнитивно-семиотический феномен: монография / УрГПУ. – Екатеринбург, 2016 а. – 180 с.

Богоявленская Ю. В. Репрезентативность лингвистического корпуса: метод верификации достоверности полученных данных // Политическая лингвистика. – 2016 б. – № 4. – С. 163-166.

Бойков В. В., Жукова Н. А., Романова Л. А. Распределение длины слов в русских, английских и немецких текстах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tverlingua.ru/archive/001/01_1-006.htm (дата обращения: 11.12.2017).

Зеленина Т. И., Плотникова М. В. Парцелляция как когнитивно-семиотический феномен: опыт сопоставительного корпусного исследования // Политическая лингвистика. – 2017. – № 4. – С. 125-128.

Нелюбина М. С., Богоявленская Ю. В. Абсолютная причастная конструкция и смежные явления во французском языке // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2016. – № 3. – С. 5-15.

Vogoyavlenskaya Yu. V., Nakhimova E. A., Chudinov A. P. Precedent utterances in the national historical memory: a corpus study // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2016. – № 2. – С. 39-48.

Hug M. La loi de Menzerath appliquée à un ensemble de textes [Электронный ресурс] // Lexicometrica. – 2004. – № 5. – P. 1-10. – Режим доступа: <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/article/numero5/lexicometrica-hug.pdf> (дата обращения: 13.01.2018).

Вахитова Э. В.

Екатеринбург, Россия

**ТРУДНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
(КОГНИТИВНЫЕ И
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ
АСПЕКТЫ)**

Vakhitova E. V.

Yekaterinburg, Russi

**DIFFICULTIES FACED BY
STUDENTS IN MASTERING
ENGLISH: COGNITIVE AND
EMOTIONAL ASPECTS
(UPPER SECONDARY
EDUCATION)**

Аннотация. В статье рассматриваются основные понятия, необходимые для обозначения проблемы возникновения трудностей в процессе изучения английского языка на средних и старших этапах средней школы. В статье также описаны когнитивные и эмоциональные трудности учащихся в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: когнитивные трудности, трудности обучения, школьники, английский язык, методика преподавания английского языка, методика английского языка в школе, эмоциональные трудности.

Abstract. In this article, we consider the main aspects helping us to define the issue of challenges arising in learning English during senior years of middle school as well as senior secondary years. The article also presents the list of cognitive and emotional challenges at the level of optional language study.

Keywords: cognitive difficulties, learning difficulties, schoolchildren, English, English teaching methods, English language method at school, emotional difficulties.

Сведения об авторе: Эльвира Вильдановна, аспирант ИИЯ.

About the Author: Vakhitova Elvira Vildanovna, postgraduate student of the Institute of Foreign Languages.

Место учебы: Уральский государственный педагогический университет.

Place of study: Ural State Pedagogical University.

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

e-mail: elviravakhitova03@gmail.com

Сложно переоценить важность международного общения в эпоху глобализации и международной торговли, поэтому неудивительно, что изучение иностранных языков приобретает всё большую популярность. В подобной ситуации особую роль приобретает система дополнительного

образования, поскольку предоставляет не только большую гибкость в содержании обучения, но и не устанавливает возрастных ограничений для учащихся. В тоже время полагать, что обучение в системе дополнительного образования продиктовано лишь личными мотивами было бы в корне неверно, на наш взгляд. В последнее время все больше учащихся приходят в систему дополнительного образования, желая увеличить количество аудиторных часов и подготовиться к успешной сдаче ОГЭ и ЕГЭ. Таким образом, изучение трудностей, возникающих у студентов старшего школьного возраста в процессе изучения английского языка в системе дополнительного образования является значимым и несёт в себе практическую пользу.

Многими великими исследователями в области педагогики и психологии неоднократно предпринимались попытки определения и классификации трудностей, препятствующих и замедляющих процесс овладения каким-либо предметом. Так, данная проблема была освещена в работах по педагогической психологии такими известными авторами как В. А. Артемов, Б. В. Беляев, И. А. Зимняя и др. Нам представляется, что подобный интерес вызван не только практической значимостью данных исследований, но также их «плодородностью». Каждый педагог может убедиться на собственном опыте, что вопрос барьера деятельности (в том числе и барьера учебной деятельности) лежит в области объективно-субъективных процессов, ведь то, что мешает усвоению языка одному студенту может совершенно никак не отразиться на другом. В данной связи, определение, предложенное И. А. Зимней представляется нам наиболее удачным. Используя термины «затруднение» и «барьер» общения в качестве синонимов, И. А. Зимняя характеризует их как «субъективное образование, переживание субъектом некоторой сложности, необычности, нестандартности, противоречивости ситуации» [Зимняя 2000: 346].

Стоит отметить, что данное определение не несет в себе, как нам представляется, коннотативной окраски. И хотя достаточно часто трудности в учебной деятельности воспринимаются отрицательно, они также могут обладать

положительными функциями. Согласно А. К. Марковой, можно выделить две позитивные функции затруднений: индикаторную и стимулирующую, мобилизующую. Задача первой привлечь внимание педагога к аспектам, вызывающим трудности у его учеников, задача же второй – активизировать его деятельность в процессе анализа и преодоления данных затруднений. В тоже время не стоит забывать и о негативном влиянии затруднений на состояние обучающегося, которое может крыться в «сдерживающем» и «деструктивном» характере затруднений [Маркова 1993: 84].

В рамках своей работы по изучению и анализу препятствий в обучении иностранному языку исследователями были разработаны различные классификации барьеров обучения. В своей статье, например, Т. В. Минакова, опираясь на свою научно-экспериментальную работу, предлагает различать: лингвистические, дидактические, мотивационные, социокультурные и возрастные трудности. Данная классификация предложена ею с оглядкой на сами причины возникновения трудностей обучения, к которым она относит «низкий уровень лингвистической компетентности обучаемых и несформированность механизма самоконтроля», отсутствие интереса к изучению иностранного языка и к обучению в целом, отсутствие учета преподавателем не только социокультурных различий языков, но также индивидуальный и возрастных особенностей учащихся [Минакова 2001: 61-62].

Следуя за И. А. Зимней, которая отмечала, что в рамках общепсихологического подхода следует выделять эмоциональные, смысловые, когнитивные и тактические барьеры, в данной статье мы подробно остановимся лишь на двух аспектах: когнитивном и эмоциональном. Таким образом, в рамках проведенного нами исследования, за основу классификации всего многообразия трудностей, возникающих в процессе обучения, мы взяли разделение на эмоциональные и когнитивные.

Суть исследования заключалась в анализе результатов опроса, проведенного среди 50 студентов, отвечающих всего двум параметрам: во-первых, все они на момент исследования являлись учащимися 8-10 классов средней и старшей школы; во-вторых, они являлись студентами частного лингвистического центра

(поскольку сфера наших интересов лежит в области дополнительного образования). Согласно проведенному исследованию, тревожность является основной причиной возникновения эмоциональных затруднений. Среди множества причин, вызывающих данную тревожность, особенно выделяются неуверенность в собственных силах и боязнь совершить ошибку. В разделе «аудирование» именно эти две причины были указаны более чем 62% и 21% опрошенных соответственно. В разделе «чтение» 15,6% студентов выбрали причиной своих неудач неуверенность в себе, в то время как 9,4% указали в качестве причины «недостаточное знание английского языка». Неуверенность в своих силах и боязнь сделать ошибку были в числе самых популярных ответов и в разделе «письмо» с 31,2% и 12,5% соответственно. Что касается раздела «говорение», 12,5% опрошенных указали на страх совершить ошибку, а 50% снова отметили неуверенность в своих силах.

Стоит отметить, что зачастую именно нехватка мотивации указывается в качестве основной причины скудной учебной деятельности. В нашем исследовании, однако, процент студентов, отметивших нехватку мотивации в качестве причины своих неудач, составлял менее 10% во всех разделах, за исключением письма. Более того, 93,7% участников эксперимента заявили, что воспринимают английский язык как способ достижения успеха в будущем. Около 90% учащихся отметили практическую значимость английского языка в своей жизни. На основе полученных данных можно сделать вывод, что большинство студентов частных лингвистических школ не только обладают высокой мотивацией, но также имеют личные причины изучения английского языка, среди которых путешествия и высокие ожидания относительно своего будущего.

Переходя к когнитивному аспекту, нам удалось сделать вывод, что полученные данные указывают на отсутствие у учащихся техники эффективного оперативного запоминания, поскольку основной причиной трудностей является скудный словарный запас: 23,3% опрошенных указали данную причину в разделе «аудирование», 34,4% в разделе «чтение», 25,1% в разделе «говорение», 18,7% в разделе «письмо». Многие из участников опроса также указали на скудность

именно активного словарного запаса: 23,3% в «аудировании», 23,3% в «чтении», 34,4% в «говорении», 25% в «письме». Хотя, на наш взгляд, следует учитывать, что данный результат также может быть вызван эмоциональным напряжением, что еще раз подчеркивает большую роль эмоционального аспекта в обучении иностранному языку.

На основании всего вышесказанного, мы можем заключить, что большинство учащихся старшего школьного возраста неизбежно вынуждены столкнуться с препятствиями на пути изучения иностранного языка. Некоторые из этих препятствий напрямую связаны с достаточно «техническим» аспектом изучения языка (например, стратегиями эффективного запоминания). Трудности эмоционального характера в свою очередь могут вызывать большие проблемы и существенно замедлить процесс освоения иностранного языка. Именно поэтому, нам представляется, что успешное обучение иностранному языку должно основываться на хорошо выверенной педагогической стратегии, которая позволит укрепить слабые стороны учащихся как в когнитивном, так и в эмоциональном плане.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. Просвещение, 1991. – 219 с.
- Минакова Т. В. Снятие трудностей в изучении иностранного языка как условие развития // Вестник ОГУ. – 2001. – № 1. – С. 6-66.
- Маркова А. К. Психология труда учителя. – М. Просвещение, 1993. – 192 с.
- Сергеева Н. Н., Иванова Е. А. Стратегии преодоления трудностей овладения слухо-произносительным навыком иноязычной речи // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С. 163-166.
- Сергеева Н. Н., Иванова Е. А. Классификация трудностей в овладении слухопроизносительным навыком студентами-лингвистами // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 133-136.

УДК 81'271.2

Гиниатуллин И. А.

Екатеринбург, Россия

ФОНЕТИЧЕСКИЕ НАВЫКИ И АКЦЕНТ

Аннотация. Для уменьшения негативного влияния фонетического акцента на межкультурную коммуникацию на иностранном языке необходимы непрерывное совершенствование произношения и дополнительные исследования.

Ключевые слова: *фонетические навыки, акценты, типология акцентов, межкультурная коммуникация, непрерывное совершенствование произношения.*

Сведения об авторе: Гиниатуллин Игорь Ахмедович, кандидат педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка и методики его преподавания.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: profgin123@yahoo.com

Код ВАК 10.02.01

Giniatullin I. A.

Ekaterinburg, Russia

PHONETIC SKILLS AND ACCENT

Abstract. To reduce the negative impact of the phonetic accent on intercultural communication in a foreign language, continuous pronunciation improvement and additional research are needed.

Keywords: *phonetic skills, accents, typology of accents, intercultural communication, continuous improvement of pronunciation.*

About the Author: Giniatullin Igor Akhmedovich, Candidate of Pedagogy, Professor of the Chair of the German Language and Methods of the German Language Teaching.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Формирование полноценных артикуляционных и интонационных фонетических навыков сталкивается с целым рядом объективных трудностей. Когда мы говорим, мы выбираем в среднем три слова в секунду из запаса лексики и почти одновременно воспроизводим примерно пять слогов и дюжину фонем, в произнесении которых участвуют до ста различных мускулов. Как пишет И. А. Зимняя, «вся сложная совокупность фонационных механизмов не переносится с речевой деятельности на родном языке на говорение на иностранном языке. Более того, именно в артикуляционно-интонационном плане при овладении иноязычным говорением ярче всего проявляется интерферирующее влияние родного

языка». Далее И. А. Зимняя подчеркивает: «Сам процесс генерации, или вокализации, произвольно не контролируется говорящим по месту и способу производства, регулируясь только по слуховому эффекту выхода. Например, поднятие тона регулируется через слуховой образ, что в значительной мере объясняет трудность обучения интонации иностранного языка» [Зимняя 1985: 124-125]. Заметим, что большое негативное влияние родноязычной интерференции при обучении произношению – чаще всего даже больше, чем в грамматике и лексике – констатируется и в зарубежной методике [Hirschfeld 2009: 277]. При обучении интонации мы не можем использовать нечто похожее на «поэлементное конструирование» по правилу – как при освоении грамматических единиц. Поэтому приходится ориентироваться на общие векторы типа понижения или повышения тона и в основном на слуховой образ иноязычной интонационной конструкции. Добавим, что упомянутая трудность часто возрастает, так как при овладении иноязычной речью синхронно с фонетической может проявляться также грамматическая и лексическая интерференция.

Что касается формирования артикуляционных навыков, то здесь, по И. А. Зимней, встают такие проблемы: 1) формирование дифференциальной чувствительности в последовательности а) слуховой, б) тонической, в) моторной артикуляции; 2) формирование нового эталона звука; 3) формирование коартикуляции звуков в системе слога и 4) формирование собственно артикуляционной структуры слова. При этом также особенно важна роль слухового образа [Зимняя 1985: 125].

При такой общей концентрации объективных трудностей закономерно поставить вопрос: возможно ли в условиях искусственного билингвизма формирование у выпускников фонетически «идеальной» речи на иностранном языке, идентичной речи носителей языка? Совокупность фонетических ошибок, обусловленных влиянием родного языка, принято называть акцентом. Возможно ли научить в условиях искусственного билингвизма безакцентной речи?

Ближе всего к цели обучения иностранному языку на самом высоком уровне, в том числе и в обучении фонетике,

факультеты и вузы иностранных языков. В плане произношения их опыт показывает, что после овладения его основами и прекращения специальных занятий по практической фонетике, когда основным объектом обучения становится усложняющаяся неподготовленная речь в разнообразных ситуациях, наступает общий «спад» произношения. Это подтверждается и экспериментальными данными. Так, А. Н. Хомицкая в Заключении своей диссертации, посвященной проблемам фонетического совершенствования иноязычной речи старшекурсников, делает вывод: «Проведенные эксперименты показали, что при переходе от младших курсов к старшим у студентов утрачиваются важные характеристики сформированных на начальном этапе языковых и речевых фонетических навыков...» [Хомицкая 1999].

По-видимому, в этой старой проблеме даже языковых вузов виноваты, с одной стороны, «деавтоматизация» уже освоенных произносительных операций из-за прекращения или ослабления работы над фонетикой, а с другой стороны, общая «недоавтоматизация» таких операций применительно к более сложной речи – то, что не состоялась их стабилизация в условиях речи более высокого уровня. Это говорит в пользу того, что формирование и совершенствование фонетических навыков должно осуществляться *на всех этапах иноязычного межкультурного образования.*

Опытные преподаватели языковых вузов знают, что случаи безакцентной речи на иностранном языке очень редки и предполагают не только специальное обучение, но и длительное пребывание в стране языка. И даже после этого в ходе пролонгированных контактов с таким билингом (дни, недели и т. д. регулярного общения в разнообразных ситуациях) у него, как правило, проявляется то, что Г. М. Вишневская называет «остаточным акцентом».

Понятно, что почти все выпускники любых форм обучения говорят на преподаваемом иностранном языке с акцентом разной степени.

В настоящее время отмечается повышение интереса к научному изучению феномена иностранного акцента, и исследователи приходят к выводу о том, что в зависимости от типа и

степени проявления иноязычный акцент отрицательно влияет на успешность межкультурной коммуникации [Вишневская 1993, 2002; Хорошилова, Калина 2016; Мильруд 1996 и др.].

Негативные эффекты от речи с акцентными ошибками могут выражаться:

- в нарушении понимания содержания высказываний;
- в снижении заинтересованности носителей языка в продолжении общения;
- в неверном, искаженном восприятии тональности общения как недружественной или даже враждебной;
- в необъективной/неблагоприятной оценке личности говорящего и в отношении к нему.

Смысловые и эмоционально-психологические нарушения межкультурной коммуникации в отдельных её актах, если они происходят, будут, конечно, влиять на последующие контакты, которые могут быть важными для экстралингвистических целей общения.

Учитывая объективно особую сложность овладения иноязычным произношением, временные затраты на формирование навыков при общей ограниченности учебного времени, методика применяет к обучению фонетике принцип аппроксимации (приближения). Под ним понимается ориентация на относительно правильное произношение без искажения звуков, имеющих смыслоразличительное значение [Бим 1988: 143] при «снисходительном отношении» к фонетическим ошибкам, не нарушающим коммуникацию [Щукин 2007: 33].

Мы видели, однако, что дело не только в искажении звуков. Лингвисты отмечают, что «наиболее ярко иноязычный акцент, вызванный интерференцией навыков родного языка, проявляется в интонации», нанося урон межкультурному общению [Вишневская 1993].

Поэтому нам кажется целесообразным говорить в связи с принципом аппроксимации о нежелательности как артикуляционных, так и *интонационных* ошибок, нарушающих коммуникацию. Кроме того, мы предлагаем трактовать этот принцип как *принцип перманентной аппроксимации*, подразумевая непрерывное межкультурно-ориентированное

совершенствование фонетических навыков в течение всего периода обучения и в поствузовский период на основе самообразования. Для практики обучения и самообразования это – «искусство возможного», а для обучающихся иноязычные фонетические навыки похожи на идеал, к которому человек, развиваясь, стремится, даже не достигая его, но и не теряя желания движения к цели.

К сожалению, методика ещё не располагает достаточно полной сопоставительной и дидактически адаптированной характеристикой интонационных моделей в разных парах языков по социально-профессиональным группам носителей языков и типам ситуаций в сферах межкультурного общения, важных для целей обучения.

Мы пока не имеем также детально разработанной типологии акцентов, соотнесенной с уровнями владения иностранным языком и возможными нарушениями в межкультурной коммуникации, связанной с целями профессионально-ориентированного обучения языку.

В «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» допустимым акцентам дается очень краткая и общая характеристика:

- уровень А1 – акцент не определяется, но «учащиеся умеют произносить относительно верно только заученные слова и фразы»;
- уровень А2 – «заметный акцент» с довольно понятным произношением, «однако собеседники бывают вынуждены просить повторить отдельные слова и фразы»;
- уровень В1 – «иногда ощущается иностранный акцент» при в общем достаточно четком произношении и «неправильном произношении только отдельных слов»;
- уровень В2 – «легкий акцент»;
- уровень С1 – произношение «практически без акцента»;
- уровень С2 – произношение «на уровне, «не отличимом от носителя языка» [Общеввропейские компетенции... 2003].

Таким образом, Европейская шкала намечает лишь *генеральный вектор* улучшения произношения и, вероятно, имеет в виду, прежде всего, *непрерывность его совершенствования* на всех возможных этапах обучения.

Но в этом универсальном документе нет «четких указаний» по формированию фонетической компетенции, критериев оценивания, «требования определены очень поверхностно», ответственность за результаты обучения возлагается на преподавателя [Марковска 2015].

В условиях неполноты лингводидактической базы особое значение приобретает тщательный подбор для обучения разнообразных аутентичных фонетических материалов по целевым сферам иноязычной межкультурной коммуникации и формирование у обучающихся опыта активного, методически грамотного освоения межкультурного аспекта фонетики в учебной кооперации и самостоятельно.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.

Вишневская Г. М. Интерференция и акцент (на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. – СПб, 1993. – 373 с.

Вишневская Г. М. Межкультурная коммуникация, языковая вариативность и современный билингвизм // Ярослав. пед. вестн. – 2002. – № 1. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/novye_Issledovaniy/13_1/.

Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

Марковска В. Обучение фонетическим средствам общения в контексте документов: «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» и «Государственный стандарт по русскому языку как иностранному» // Русский язык в иностранной аудитории. Теория, практика, цели и результаты преподавания. – Лодзь: Издательство Лодзинского университета, 2015. – С. 81-92.

Мильруд Р. П. «Порог» ментальности в общении английских и российских студентов. (Размышления по материалам

наблюдений и бесед) // Вестник Тамбовского ун-та. Серия: гуманитарные науки. – 1996. – Вып. 3-4. – С. 88-92.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. – М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.

Хомицкая А. Н. Профессионально-ориентированное совершенствование фонетической стороны иноязычной речи студентов старших курсов языкового педагогического вуза: На материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Нижний Новгород, 1999. – 24 с.

Хорошилова С. П., Калина Е. И. Изучение стереотипов восприятия акцентов: Русский акцент в английском в восприятии турецких и испанских билингвов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 6-1 – С. 177-180. – Режим доступа: <https://applied-research.ru/ru/article/viewid=9579> (дата обращения: 15.09.2017).

Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

Hirschfeld U. Ausspracheübungen // Handbuch Fremdsprachenunterricht / Herausgegeben von Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm. – Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. – Francke Verlag Tübingen und Basel, 2009. – 655 s.

УДК 378.016:811.134.2'25

Горшкова Е. Е.

Екатеринбург, Россия

**КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ
ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ
НА ПРИМЕРЕ
ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения переводу с испанского языка на русский с использованием когнитивного подхода. Описываются этапы формирования переводческих стратегий и алгоритм использования переводческих трансформаций, приемов и их содержание согласно этапу выполнения учебного перевода.

Ключевые слова: когнитивный подход, обучение переводу, испанский язык, стратегии перевода, переводческие трансформации, когерентность текста.

Сведения об авторе: Горшкова Екатерина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481.

e-mail: katyag@mail.ru

Код ВАК 13.00.02

Gorshkova E. E.

Ekaterinburg, Russia

**COGNITIVE APPROACH IN
TRANSLATION TEACHING
AND LEARNING: SPANISH-
RUSSIAN TRANSLATION**

Abstract. The article discusses the problem of teaching and learning the Spanish-Russian translation within the cognitive approach. It describes the stages of the translation strategies formation and specifies the algorithm to use the translation transformations and methods and to adjust their content according to the stage of the training translation.

Keywords: cognitive approach, translation teaching and learning, Spanish language, translation strategies, translation transformations, text coherence.

About the Author: Gorshkova Ekaterina Evgenievna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Chair of professionally-oriented language education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

В практике обучения студентов переводческим навыкам и умениям наблюдается давняя тенденция: студенты, не вполне понимающие основы теории перевода, вполне успешны в выполнении практических заданий, в то время как отличное знание всех переводческих приемов и трансформаций не гарантирует

высокое качество текста перевода (ТП). Это противоречие сохраняется и в последующей профессиональной деятельности: в среде переводчиков бытует мнение, что лингвистическое образование вовсе не является обязательным для успешной работы. Зачастую наиболее успешные и востребованные переводчики – люди с базовым техническим, медицинским или иным другим образованием, выучившие язык в силу жизненных обстоятельств или сознательного выбора. Такая ситуация говорит о несовершенстве методов обучения переводу и не может не дискредитировать саму идею получения специального образования по этому направлению подготовки специалистов.

Действительно, спецификой рынка перевода в России является фактическое отсутствие переводческой специализации: переводчики берутся за перевод в любой сфере. В большинстве случаев исходный текст (ИТ) делится между несколькими переводчиками для сокращения сроков работы, а редакторы объединяют его в итоговый ТП. Специализированное программное обеспечение, например система автоматизированного перевода *Trados*, помогает частично скорректировать недостатки такого подхода. Обучение специализированному переводу либо не востребовано и лингвистические факультеты предлагают общие программы, либо является настолько вспомогательным по отношению к основной профессии, что редкий выпускник способен достичь необходимого уровня компетентности.

На наш взгляд, одной из причин указанной проблемы подготовки переводчиков является недостаточная адаптация теоретического материала к современному контексту. Основы отечественной теории перевода сложились примерно к 70-м годам прошлого века. Мы до сих пор пользуемся классификациями переводческих трансформаций, предложенными классиками советской школы перевода Л. С. Бархударовым, Р. К. Миньяр-Белоручевым, Я. И. Рецкером, А. Д. Швейцером, В. Е. Щетинкиным, Л. К. Латышевым, В. Н. Комисаровым, В. Г. Гаком и др.

Не ставя задачи сделать обзор предложенных ими теорий перевода, в контексте данной статьи считаем необходимым отметить, что большинство классификаций переводческих трансформаций построено на концепции

двойственной природы слова как двусторонней единицы и/или идеи уровневой модели системы языка и, соответственно, сталкивается с сложностью различения трансформаций. В меньшей степени эта проблема свойственна классификации Л. С. Бархударова, которые выделяет трансформации исключительно на основе формального критерия: перестановки, замены, опущения, добавления. И такая ясность помогает студентам в понимании некоторых аспектов перевода на первом этапе обучения. Однако такой подход не раскрывает главный этап перевода – анализ смысловых структур и процедуру мыслительных/когнитивных операций переводчика. Попытка же объединить оба критерия, как, например, в трудах Я. И. Рецкера, ведет к наложению одних трансформаций на другие, т.к. любая работа на концептуальном уровне сопряжена с формальными изменениями. Однако его понимание лексических трансформаций помогает раскрыть и осознать некоторые закономерности переводческого процесса на втором этапе обучения, поскольку основана на классическом понимании формально-логических категорий, т.е. она пытается положить в основу универсальные категории мышления.

Таблица 1

**Связь переводческих трансформаций
с формально-логическими категориями мышления**

Формально-логические категории	Переводческие трансформации	Пример
1. Тождественность, равнозначность $\bigcirc = \bigcirc$	Поиск вариантов соответствий (не трансформация)	Moscú – Москва
2. Контрадикторность $\bigcirc \Leftrightarrow \bigcirc$	Прием антонимического перевода	feo – некрасивый
3. Внеположенность $\bigcirc \quad \bigcirc$	Прием целостного преобразования,	¡Jesús! – Будьте здоровы!
4. Перекрещивания 	Прием смыслового развития, прием переводческой компенсации	pagar la visita – нанести ответный визит

5. Подчинения ○ ↓↑ ○	Прием дифференциации значения, прием генерализации значения, прием конкретизации значения	gorox - garbanzo
-------------------------------	---	------------------

На этом этапе обучения студенты учатся соотносить изменения смысловой и графической стороны текста при переводе. При этом осознаются некоторые «врожденные» дефекты такого подхода: мышление в рамках данной теории описывается как сугубо логичная система, что ведет к тому, что игнорируются многие аспекты языковой картины мира. Таким образом, предложенные трансформации предназначены для использования исключительно в рамках сопоставительного анализа двух текстов, т. е. когда у нас уже есть готовый перевод и мы имеем возможность сравнить его с оригиналом. Такой подход хорошо работает на этапе корректировки ТП, анализа допущенных ошибок, установления степени адекватности перевода, особенно, при сравнении нескольких вариантов перевода. Кроме того, он учит самонаблюдению и осознанию базовых мыслительных процедур. Однако он в меньшей степени предназначен для вскрытия частных когнитивных процессов, которые необходимо реализовать переводчику для получения успешного перевода конкретного текста.

Это было вполне оправдано в прошлом веке, когда развитие общих когнитивных умений сопровождалось длительным погружением в отработку переводческих приемов в рамках частных переводческих теорий. Лучше школы перевода, в частности школа военного перевода или художественного перевода, были основаны на длительной практической проработке конкретных языковых и стилистических структур определенной области или погружением переводчика в авторский стиль, когда переводчик мог посвятить значительное время переводу произведений одного автора.

Современная ситуация отличается тем, что образовательные программы не предполагают столько аудиторных часов для практической отработки и закрепления переводческих навыков, а скорее предназначены для проверки выполненных учебных переводов и обратной связи по ним.

Значительная часть времени отводится на самостоятельную и автономную работу студентов, при этом наличие различного рода вспомогательных технических средств зачастую обесценивает некоторые этапы работы над ТП. Так, доступность удовлетворительного автоматического перевода, особенно по определенным тематикам, сводит основную работу студента-переводчика к редакции полученного первичного ТП, что затрудняет формирование навыков работы со структурой и семантикой ИТ, снижает мотивацию для работы над лексическими трудностями и в конечном итоге ведет к неумению самостоятельно выделять единицы перевода.

В этих условиях требуется более осознанная работа студентов над переводом, что помогло бы достичь сформированности переводческих умений при меньшем количестве повторений однотипных учебных заданий. Существует четко сформулированный запрос от студентов на наличие определенного алгоритма работы над ИТ, предполагающий в том числе и эффективную работу с современными техническими средствами.

В ходе практической работы со слушателями программы дополнительного образования испанского отделения и студентами переводческого направления подготовки, учебные программы которых отводят не более 80 часов на аудиторную работу, мы пришли к следующему алгоритму выполнения учебных переводов для развития базового уровня когнитивных переводческих стратегий.

В качестве базовой учебной категории на основе теории переменного контекста Н. Н. Амосовой вводится понятие переводческого контекста – совокупность всех факторов, оказывающих влияние на интерпретацию ИТ и продуцирование ТП, при этом процесс учета переводческого контекста является когнитивным процессом, обладающим нелинейной, динамической и творческой сущностью.



Рис. 1. Содержание переводческого контекста

Под основными элементами экстралингвистического контекста понимаются по В. Г. Гаку [Гак 1973: 241-263]: 1) предметная обстановка – время и место, к которому относится высказывание; 2) речевая ситуация – обстановка и условия коммуникации, отношение говорящего к адресату и окружению, общая направленность высказывания: личность автора (например, представитель субкультуры или интеллигент), источник для публикации (например, обращение на «ты» к читателю в журнале COSMO), назначение переводимого материала (например, реклама), ожидаемый эффект. Учет адресата высказывания относится к речевой ситуации: надо учитывать время, историческую ситуацию, личность говорящего и слушателя. Например, обращение на «ты» или на «Вы» в русском и испанском языках, более широкое употребление нецензурной лексики в испанском языке.

Условно процедуру реализации перевода как когнитивного процесса можно представить в виде следующего алгоритма, где к каждому этапу отнесены рекомендуемые переводческие приемы и процедуры, в том числе с использованием технических возможностей интернета. При

этом принципиально важно осознать, на какой этапе возникла переводческая трудность, с чем она связана и правильно подобрать необходимые когнитивные стратегии и переводческие приемы для ее устранения. Если трудности не возникают, отдельные этапы алгоритма могут быть опущены.

Таблица 2

**Алгоритм когнитивной процедуры перевода
с испанского языка**

Когнитивная стратегия	Переводческие приемы и процедуры
I. Установить содержание, выделить единицы перевода (контекстуальный анализ) – ПОНЯТЬ	Использование одноязычных и толковых словарей сетевых словарей, как вариант раздела «картинки» в поисковых системах http://www.wordreference.com/ http://rae.es/
Установление семантико-когнитивных связей в тексте (когерентности)	Упрощенная процедура НС-анализа (IC-analysis): найти денотат (сказуемое), установить субъект действия и его связь с подлежащим (субъектно-объектные отношения), установить связь главных и второстепенных членов предложения. Упрощенный функциональный анализ: установить связи в единице перевода: причина – процесс – следствие, временная связность, референциальные связи.
II. Установить лингвистический контекст: стиль и лексическую и грамматическую сочетаемость: образные выражения, стилистические фигуры, тропы	Выделение основных стилистически окрашенных компонентов текста на основе упрощенного стилистического анализа, установление степени экспрессивности текста/речи на основе формального подсчета всех компонентов.

Когнитивная стратегия	Переводческие приемы и процедуры
<p>III. Установить экстралингвистический контекст</p>	<p>Упрощенная процедура прагматического анализа: С точки зрения автора текста: цели и задачи сообщения (например, информирование, волеизъявление, инструктирование и т.д.); тип речевого поведения; отношение к сообщаемому, его оценку (или отсутствие таковой); акценты при конструировании текста сообщения. С точки зрения получателя текста: возможные интерпретации текста, в том числе косвенных и скрытых смыслов, а также их искажение при прохождении «культурного фильтра»; воздействие текста – интеллектуальное, эмоциональное, эстетическое.</p>
<p>Перевод реалий</p>	<p>Использование энциклопедий (проверка на существующие эквивалентные соответствия), картинок в поисковике (установление денотата) Приемы: транслитерация-транскрипция, генерализация, описательный перевод (смысловое развитие), переводческая сноска Проверка на наличие вариантного соответствия (анализ частотности употребления с использованием поисковика с использованием кавычек – поиск цитат)</p>
<p>IV. Порождение текста перевода: учет стиля, грамматической и лексической сочетаемости. Дополнение экспрессивными элементами.</p>	<p>Особое внимание подлежащему, сказуемому, причастным и деепричастным оборотам, характеру связей в сложных предложениях.</p>
<p>V. Проверка на текста перевода на адекватность (дать отлежаться)</p>	<p>Читать текст перевода без исходного текста как самостоятельное произведение.</p>

В целом необходимо отметить, что центральным моментом обучения при таком подходе становится переход от отработки лексико-грамматических эквивалентных и вариантных соответствий в рамках тренировочных упражнений (drilling) к выбору переводческой стратегии и работе на уровне когерентности текста, т.е. с учетом «семантико-прагматических (тематических и функциональных в том числе) аспектов смысловой и деятельностной (интерактивной) связности дискурса, как локальной, так и глобальной». [Макаров 1998: 195]

Когда студент видит, что, следуя простым процедурам, он может значительно улучшить перевод, он начинает сознательно работать над своими переводческими стратегиями. Практика показывает, что именно сознательная самостоятельная работа студента в области развития собственных когнитивных умений в области перевода на базе алгоритма последовательных действий помогает им выйти на высокий уровень овладения переводческими компетенциями. При этом большая роль должна отводиться групповому анализу полученных ТП одного исходного ИТ под контролем преподавателя, т.к. именно этот этап способствует закреплению эффективных стратегий и осознанию недочетов в понимании или применении отдельных переводческих приемов.

До выхода на творческий уровень студенту необходимо освоить базовые когнитивные стратегии перевода, такие как:

1) определение содержания ТП и выделение единиц перевода на этапе контекстуального анализа;

2) анализ структуры предложения и семантико-когнитивной связности ИТ;

3) выделение стилистических особенностей ИТ и учет лексической и грамматической сочетаемости на этапе создания ТП;

4) учет экстралингвистического контекста. Студент переходит к этапу творческого развития собственных переводческих стратегий, которые помогают ему скомпенсировать особенности его восприятия, подготовки, личного опыта в смежных сферах деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1963. – 208 с.
- Бархударов Л. С. Язык и перевод. – М.: Международные отношения, 1975. – 190 с.
- Гак В. Г. Высказывание и ситуация // Проблемы структурной лингвистики. 1972. – М.: Наука, 1973. – 379 с.
- Макаров М. Л. Языковое общение в малой группе: дис. ... д-ра филол. наук. – Тверь: Изд-во Тверск. гос. ун-та, 1998. – 443 с.
- Рецкер Я. И. Что же такое лексические трансформации? // Тетради переводчика. №17. – М.: Международные отношения, 1980. – С. 72-84.

УДК 81'2

Гузева А. И.

Екатеринбург, Россия
**О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ
ОСНОВАНИЯХ
АУТОДИДАКТИЧЕСКОГО
ПОДХОДА К ИНОЯЗЫЧНОМУ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ОРИЕНТИРОВАННОМУ
САМООБРАЗОВАНИЮ**

Аннотация. В статье последовательно доказывается необходимость создания личностно-деятельностной, контекстной среды на основе процессов интеграции и дифференциации при подготовке будущих учителей иностранного языка к профессионально-ориентированному самообразованию. Указанные положения рассматриваются в качестве базовых для разработки аутодидактического подхода к обучению иностранным языкам, согласно которым студентам должна регулярно предоставляться возможность пробовать себя в роли учителя для самого себя и своих одноклассников.

Ключевые слова: аутодидактический подход, коммуникативная компетенция, самообучение, взаимообучение, обучение иностранным языкам.

Сведения об авторе: Гузева Анна Игоревна, ассистент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания.

Место работы: Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26-368.
e-mail: anna.guzeva2012@mail.ru

Код ВАК 13.00.02

Guzeva A. I.

Ekaterinburg, Russia
**AUTODIDACTIC APPROACH
TO SELF-DIRECTED
LEARNING OF INTENDING
EFL TEACHERS:
METHODOLOGICAL
BACKGROUND**

Abstract. The article deals with the necessity of creating learner centered, “contextual” (professionally directed) educational environment based on integration and differentiation as its key processes in training intending teachers of English as a foreign language. The essence of the environment is revealed through “teaching – learning – self-directed learning” as a basic triad of the suggested autodidactic approach which provides students with a possibility to try their hand at peer teaching while still learning the language.

Keywords: autodidactic approach, communicative competence, self-directed learning, peer teaching, EFL teaching and learning.

About the Author: Guzeva Anna Igorevna, Assistant Lecturer of Department of English Philology and Comparative Linguistics.

Place of employment: Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University.

Проектируемый нами аутодидактический подход, позволяющий интегрировать изучение профилирующей дисциплины и методики ее преподавания для формирования готовности у студентов педагогических вузов к иноязычному профессионально-ориентированному самообразованию, базируется на личностно-деятельностном, интегративно-дифференцированном и контекстном подходах как своих методологических основаниях. Последовательно охарактеризуем каждый из них.

В методике обучения иностранным языкам личностно-деятельный подход представлен в концепции И. А. Зимней [Зимняя 2001]. Для нас важны следующие его положения. Во-первых, ориентированность на субъект-субъектное общение преподавателя и студентов на иностранном языке. Только субъект-субъектное общение может, по мнению И. А. Зимней, рассматриваться как деятельность, в частности речевая деятельность, в которой, подобно другим представителям деятельностного подхода, она выделяет три фазы: побудительно-мотивационную, аналитико-синтетическую и исполнительную – и определяет в качестве объекта обучения саму речевую деятельность на иностранном языке, а предмета – мысль. Во-вторых, помимо деятельностной составляющей, равнозначной при реализации такого подхода является и личностная составляющая: она проявляется через постановку и решение каждым обучающимся индивидуально ориентированных учебных задач. При этом если в качестве таких учебных задач студенты будут определять, с одной стороны, научиться чему-либо конкретному в плане языка и речи для решения своих индивидуальных трудностей, удовлетворения личностных потребностей и интересов, а с другой – научиться чему-либо, чтобы передать свои знания другому, то такие студенты как будущие учителя иностранного языка получают возможность проявить свою субъектность двояко – с личностной и профессиональной сторон. Последнее утверждение как нельзя лучше укладывается в цели нашего аутодидактического подхода с характерной ему межпредметной координацией.

Однако организовывать процесс обучения так, чтобы на каждом отдельно взятом учебном занятии каждый отдельно взятый студент решал только присущую ему учебную задачу, достаточно

проблематично. В этой связи интегративно-дифференцированный подход оказывается хорошим методологическим подспорьем. В методике обучения иностранным языкам он раскрывается в позиции А. В. Гвоздевой. Поясним сказанное.

Как известно, процессы интеграции и дифференциации взаимно направлены, а потому дополняют один другой. Интеграция призвана реализовывать цели и задачи централизованно, так, как они определены в нормативных документах образования: стандартах и рабочих учебных программах, планах уроков. Дифференциация, в свою очередь, позволяет адаптировать учебный процесс, подстраивая его под нужды, способности, интересы, уровень подготовки каждого студента, решая наряду с общими задачами, в том числе и индивидуальные задачи развития личности каждого обучающегося [Гвоздева 2009: 5] через предоставление им разноуровневых заданий, средств, форм и методов работы. При этом принципиальное отличие дифференциации от индивидуализации здесь состоит в том, что студенты работают в малых группах сменного состава, а не индивидуально.

Кроме того, сама иноязычная речевая деятельность (или провозглашаемое сегодня речевое общение [Щукин 2014: 8]) как объект обучения иностранному языку есть сложное явление, интегративное по своей сути: в его основе лежит иноязычная коммуникативная компетенция, состоящая из целого ряда компетенций (языковой, речевой, социокультурной, учебно-познавательной и компенсаторной), каждая из которых так же состоит из комплекса знаний, умений и навыков. А потому, как утверждает Е.Н. Соловова, всегда работая над тем или иным аспектом языка или видом речевой деятельности, мы задействуем и другие виды или аспекты в большей или меньшей степени [Соловова 2003: 29]. Их специфичность и одновременная взаимосвязь в учебной и речевой деятельности позволила давно возвести интеграцию и дифференциацию в ранг частного методического принципа обучения иностранному языку.

Интегративно-дифференцированный подход, следовательно, не вступает в противоречие с личностно-деятельностным подходом, но позволяет актуализировать личностный и деятельностный компоненты последнего через

процессы интеграции и дифференциации при обучении иностранному языку. Притом эти процессы проявляют себя в трех ипостасях: при организации учебной деятельности по овладению речевым общением на иностранном языке; при развитии иноязычной коммуникативной компетенции как основы самого речевого общения; и, наконец, при становлении профессиональной субъектности как конечном образовательном результате в вузе.

Однако отследить развитие субъектности, как и любого личностного новообразования в учебном процессе, всегда достаточно сложно. В этой связи в рамках интегративно-деятельностного подхода А. В. Гвоздева предлагает использовать своего рода матрицу актуализированности субъектности в деятельности. Так, первый компонент матрицы – характер вовлеченности студента в работу на занятии; второй – включенность студента в деятельность по самоконтролю и самооценке; третий – целенаправленная организованность и устойчивость деятельности студента (А. В. Гвоздева именует это «причинной обусловленностью» [Гвоздева 2009: 21]); четвертый – уровень подготовленности студента по предмету. Все эти четыре компонента субъектности изменчивы, подвластны мониторингу со стороны преподавателя и поддаются управлению, в отличие от осознанной модальности и вариативности – пятого и шестого компонентов, связанных с индивидуальным стилем учебной деятельности и соответствующим предпочтением в выборе форм, методов и приемов работы.

Признавая индивидуальный стиль учебной деятельности в качестве константы проявления профессиональной субъектности вслед за А. В. Гвоздевой, мы, тем не менее, полагаем возможным специально расширять арсенал у студентов – будущих учителей иностранного языка – методами и приемами овладения различными аспектами языка (фонетикой, лексикой, грамматикой) и видами речевой деятельности (говорением, чтением, аудированием, письмом и переводом) за счет включения в предметное содержание практического курса иностранного языка практико-ориентированных блоков из методики обучения иностранным языкам. Поэтому такого рода межпредметная координация и заложена в основу проектируемого аутодидактического подхода к обучению иностранным языкам в

качестве одного из его принципов.

Наконец, контекстный подход, будучи профессионально-ориентированным, является третьим методологическим основанием аутодидактического подхода при формировании готовности студентов педагогических вузов к иноязычной профессионально-ориентированной самообразовательной деятельности. Контекстный подход представлен концепцией А. А. Вербицкого, который заявляет о необходимости имитации будущей профессиональной деятельности при специализированной подготовке в выбранной сфере. Специализированная подготовка всегда, по его мнению, должна быть контекстной и отвечать основному принципу – принципу последовательной смены моделей обучения: семиотической – имитационной – социальной [Вербицкий 2017: 135].

Первая модель по своей внутренней сути есть модель текстовая, и профессиональная направленность в подготовке здесь задается тематически с помощью текстов. Имитационная модель предполагает организацию квазипрофессиональной деятельности на учебных занятиях. Для нас такой деятельностью является привлечение студентов к взаимообучению на одном из этапов реализации аутодидактического подхода. Как будущим учителям иностранного языка им предлагается проводить фрагменты уроков в мини-группах для своих одноклассников. Значит, обучающимся не только нужно суметь презентовать материал, подлежащий усвоению, и организовать его тренировку в деятельности общения на иностранном языке, но и научиться распознавать, исправлять ошибки, проводить оценивание. Третья модель – социальная – по А. А. Вербицкому реализуется непосредственно в ходе практической деятельности студентов. Мы же трактуем контекстную деятельность через триаду «преподавание – учение – самообучение» [Сергеева, Гузева 2016: 64]: преподавание требует от своего субъекта владения иностранным языком и методикой его преподавания; учение требует от своего субъекта стремления освоить язык с целью его дальнейшего преподавания; самообучение есть деятельность по становлению такого субъекта.

Указанные методологические основания последовательно раскрывают внутреннюю сущность аутодидактического подхода к обучению студентов иностранному языку в педагогических вузах,

а именно: личностно-ориентированная, контекстно обусловленная учебная деятельность в соответствии с разноуровневыми процессами интеграции и дифференциации в учебном процессе способствует подготовке обучающихся к профессионально-ориентированному самообразованию на иностранном языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2017. – 336 с.

Гвоздева А. В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.02. – Курск, 2009. – 52 с.

Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

Сергеева Н. Н., Гузева А. И. Преподавание – учение – самообучение: философский аспект // Проблемы языкознания и педагогики. Вестник ПНИПУ. – 2016. – № 1 (15). – С. 61-69.

Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.

Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. – М.: Издательство Икар, 2014. – 454 с.

УДК 811.111'276.1

Гузикова В. В.

Екатеринбург, Россия

**СЕМАНТИКО-
СИНТАКСИЧЕСКИЙ
АНАЛИЗ ИДИОМ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Код ВАК 10.02.01

Guzikova V. V.

Yekaterinburg, Russia

**THE SEMANTIC-SYNTACTIC
ANALYSIS OF
ENGLISH IDIOMS**

Аннотация. В работе представлены результаты изучения английских часто используемых идиом в повседневной жизни. Автор данной статьи предлагает подробный анализ идиоматических выражений, дает классификацию устойчивых оборотов с учетом их синтаксической структуры, значения и культурологических эффектов, заложенных в содержании различных идиом. Проведя анализ около 350 идиом английского языка, сделан вывод, что язык и культура неразделимы. Язык – зеркало культурных ценностей, мышления, опыта нации. Это видение мира, его картина, представленная всем народом, прошедшая испытания многовековой историей существования того или иного этнического сообщества.

Ключевые слова: идиомы, контекст ситуации, устойчивые выражения, семантика, паремии, метафоры.

Abstract. The paper presents the results of studying English commonly used idioms in everyday life. The author of this article offers a detailed analysis of idiomatic expressions, gives a classification of set expressions taking into account their syntactic structure, meaning and cultural effects inherent in the content of various idioms. After analyzing about 350 idioms of the English language, it is concluded that language and culture are inseparable. Language is a mirror of cultural values, thinking and experience of the nation. This is the vision of the world, its picture, represented by all the people, tested by the centuries-old history of the existence of an ethnic community.

Keywords: idioms, the context of the situation, set expressions, semantics, paroemias, metaphors.

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

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.

Идиома – это фраза или предложение, смысл которой, в основном, не может быть выведен из буквального определения; она вместо этого содержит образное значение, которое хорошо освоено носителями языка в той или иной конкретной культуре. Зарубежные лингвисты обычно именуют такие единицы «идиомами». Данный термин впервые появился в работе известного английского ученого Л. П. Смита, одного из видных лингвистов XX века. Он отмечал, что слово «idiom» употребляется в английском языке для того, чтобы обозначить французский термин *idiotisme*, иными словами, для определения грамматической структуры сочетаний, которые свойственны английскому языку. Однако довольно часто значения таких сочетаний не поддаются объяснению с точки зрения грамматики и логики [Логан 1959: 65].

Известный лингвист, лексикограф и фразеолог А. В. Кунин отмечает в свою очередь, что «идиоматика включает идиомы или идиоматизмы, т. е. устойчивые сочетания лексем с полностью или частично переосмысленным значением при высоком удельном весе коннотативного аспекта, т. е. его экспрессивно-оценочных, эмотивных, образных и других компонентов» [Кунин 1996: 53].

Настоящая работа направлена на изучение английских часто используемых идиом в повседневной жизни. Цель данной статьи также заключается в описании идиом, которые учитывают синтаксическую структуру, значение и культурологические эффекты, заложенные в различных идиомах.

По мнению одного из исследователей английской идиоматики Dr Huda Halawachy, «идиомы имеют природу, сравнимую с ртутью и нелегко найти правило, которое включает все идиомы в зависимости от формы и структуры» [Halawachy 2013: 26]. Происхождение идиом помогает понять их значение в конкретной культуре, и показывает, что, хотя настоящая статья является попыткой создания синтаксической, семантической и прагматической типологии идиом, идиомы не могут быть легко образованы, поскольку они содержат в себе не только лингвистическое, но и культурное начало, то есть имеют специальное использование.

В ходе своей исследовательской деятельности Сейдл Дж., МакМорди В. (1978) провели тщательный анализ идиом. Согласно их мнению, идиомы структурно подразделяются на два основных класса: состоящие из одного слова и идиомы, которые содержат в своем составе большее количество слов [Сейдл, Макморди 1978: 5].

Семантика – это технический термин, используемый для обозначения изучения смысла в языке, и поскольку значение является частью языка, семантика является частью лингвистики. Что касается идиом, с семантической точки зрения, это возможность лексической замены, насколько это возможно. В идиоме невозможно заменить одно слово на синоним и сохранить значение. Так, например: *'cry buckets'* (значение: «лить слезы ручьем»), но *'cry pails'* не может означать «слезы».

Рассмотрим идиомы с синтаксической точки зрения.

1. Однословные идиомы:

Известно, что идиомы, которые состоят из отдельных слов, представляют трудности для понимания из-за их конкретных идиоматических значений. Существует три группы слов:

а. Прилагательные:

Слово *'dead'* может означать по-разному, когда оно используется идиоматично. Основной смысл состоит в том, что больше нет жизни, как в *'dead flower'*. Прилагательное *'dead'* также означает, что что-то или кто-то является ненужным, безвыходным, как в выражениях: *'dead wood'* (балласт (ненужный человек, вещь)); *'dead end'* (тупик; безвыходное положение).

б. Существительные:

Существительное *'end'* используется в разных значениях, например: в выражении *'no end of ...'* (очень много, масса, уйма); а идиома *'to achieve one's end'* переводится как «достигать своей цели».

в. Разные слова с идиоматическими значениями:

Такие примеры можно показать в следующих оборотах, таких как: *'all in all'* (что означает: с учетом всего, принимая все во внимание) и *'for all that'* (что означает: несмотря на все).

2. Компаративные идиомы:

Современный английский использует много коротких сравнений, чтобы сделать язык ярким и ясным. Такие сравнения имеют следующие закономерности:

а. Большинство сравнений используются с прилагательными, следуя образцу: *As + adjective + (a/the) + noun*: ‘*as fine as silk*’ (что означает: в отличном состоянии; в добром здравии) и ‘*as soft as butter*’ (что означает: мягкотелый, слабохарактерный).

б. Второй набор сравнений включает глаголы, следуя образцу: *Verb + like (a/the) + noun* ‘*swim like a fish / cork*’ (что означает: плавать очень хорошо).

в. Третий тип сравнений – это группа, которая не соответствует определенной схеме; т. е. разные сравнения, как в оборотах: ‘*like a bat out of hell*’ (что означает: нестись, как будто за тобой черти гонятся).

3. Идиомы в сочетании с прилагательными и существительными:

Хотя невозможно объяснить, почему конкретная идиома приобрела необычное расположение или выбор слов, но идиома была зафиксирована длительным использованием, как иногда кажется из словарного запаса. В этой части мы объясним идиомы, состоящие из некоторой комбинации прилагательных и / или существительных. В этом отношении приводятся семь различных типов сочетаний.

а. Пары прилагательных:

В английском языке есть много фраз, которые содержат два прилагательных, соединенных вместе с помощью союзов: *and*, *but*, *or*. Однако порядок фиксирован. Приведем некоторые примеры:

1. ‘*High and Low*’ – повсюду, везде. 2. ‘*Hard and Fast*’ – строгий; неизменный (о правилах, законах).

б. Пары существительных:

В английском языке существует ряд пар существительных, которые всегда встречаются вместе и имеют фиксированный порядок. Длительное использование установило такой порядок, который не должен изменяться.

В качестве примеров можно привести следующие идиомы:

1. ‘*Day and Night*’ – сутки. 2. ‘*Chalk and Cheese*’ – совершенно разные вещи (люди) [Кунин 2001: 138].

в. Фразы с собирательными именами существительными:

Существует несколько существительных, которые идиоматически используются при описании совокупностей определенных вещей; они называются собирательными существительными. Вот некоторые самые распространенные из них:

1. *'A swarm of bees'*; 2. *'A colony of ants'*; 3. *'A flock of sheep'*. Общий смысл всех этих идиом – «много чего-то».

d. Составные прилагательные:

Иногда в английском языке мы находим прилагательные, которые состоят из нескольких слов. Значение в большинстве случаев ясно, и эти прилагательные всегда состоят из слов, которые пишутся через дефис. Приведем типичные примеры таких оборотов:

1. *'A happy-go-lucky'* – беспечный, беззаботный; 2. *'Stiff-necked'* – упрямый, высокомерный; 3. *'Hand-to-mouth'* – еле-еле достаточный; плохо обеспеченный

e. Прилагательное + существительное:

Английский язык богат фразами такого рода, состоящими из прилагательного и существительного, что может вызвать некоторые трудности, поскольку их значение не зависит от контекста. Проиллюстрируем это, приведя некоторые примеры:

1. *'A bad language'* – брань, сквернословие; 2. *'Hard core'* – основное ядро / костяк (группы, партии, сотрудников)

f. Фразы, состоящие из существительных:

Обычная форма именных фраз на английском языке состоит из главного существительного, которому предшествует или следует модификатор, такой как: артикль, прилагательное и т. д. Их также можно использовать в качестве идиоматических выражений.

Приведем некоторые примеры подобных оборотов:

1. *'A bolt from the blue'* – гром среди ясного неба, полная неожиданность; 2. *'A bull in china shop'* – неуклюжий, неловкий человек; слон в посудной лавке; 3. *'A cuckoo in the nest'* – нежеланный гость и др.

g. Собственные имена, содержащие прилагательное + существительное:

Этот тип не включает чисто географические названия, но специальные имена для понятий, объектов, мест и т. д., которые имеют особое значение или ассоциации на английском языке и которые, таким образом, не могут быть угаданы. Этот факт

можно подтвердить, обратившись к следующим идиоматическим выражениям:

1. *'The Big Apple'* – «Большое яблоко» – популярное название Нью-Йорка. 2. *'The Big Four'* – Четыре крупных банка в Великобритании: Barclays, Lloyds, Midland, and National Westminster и т.д.

4. Идиомы с предлогами и другими частями речи:

Предлоги – это просто грамматические или функциональные слова; то есть они не имеют значения, но они показывают синтаксическую функцию. Некоторые предлоги используются с существительными или субстантивными фразами или другими частями речи, и благодаря длительному использованию они становятся идиомами, приобретая соответствующие значения, как показано в примерах ниже:

1. *'To'*: *To a degree* – значительно, в большой мере, очень

2. Фразовые предлоги: Prep + (a/the) + N +Preposition

'In accordance with' – в соответствии с, согласно с; *'On behalf of'* – от имени, от лица, по поручению, в интересах

3. Адвербиальные фразы: *'Again and again'* – снова и снова, то и дело; *'First and foremost'* – в первую очередь

4. Прилагательное + Предлог: *'Distinct from'* – в отличие от; *'Innocent of'* – невинный.

5. Глагол с предлогами или частицами:

Иногда сочетание глагол плюс предлог или частица приводит к отдельной единице значения, которая может быть очень идиоматичной; то есть общий смысл сочетания может незначительно или совсем не иметь отношения к значению отдельных слов комбинации. Глаголы в английском языке попадают в один из двух основных классов: переходные глаголы; т. е. те глаголы, которые приобретают дополнение, и непереходные глаголы; то есть те, которые не требуют прямого дополнения. Приведем некоторые примеры таких оборотов:

1. Непереходный глагол + Частица: *'Shake up'* – расстроить, огорчить; *'Bank on'* – полагаться, ожидать

2. Непереходный глагол + Частица + Предлог: *'Square up to'* – трезво смотреть на вещи/оценивать ситуацию

3. Переходный глагол + Частица: *'Call someone down'* – отчитать, устроить разнос (отругать)

4. Переходный глагол + Предлог: *'Figure on'* – рассчитывать на что-либо

5. Переходный глагол + Частица + Предлог: *'Fix someone up with somebody'* – сводить к-л с к-л (устраивать свидание); *'Take up with'* – связаться с к-л; подружиться и др.

Стоит помнить, что идиомы в английском языке могут иметь разные синтаксические структуры. Кроме того, эти идиомы могут быть классифицированы с точки зрения полей, которые соответствуют значению таких идиом. Использование любой идиомы не имеет никакого смысла, если она исключена из соответствующего контекста. То есть, контекст играет значительную роль в определении смысла идиом. Некоторые идиомы могут иметь положительное значение, тогда как другие приобретают негативную окраску.

Привлекательность употребления идиоматических выражений в речи объясняется стремлением говорящего к образности речи, а также желанием продемонстрировать свободное владение языком, одним из признаков которого является уместное и адекватное использование фразеологизмов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк.; Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996. – 381 с.

Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 2001. – 502 с.

Логан П. Смит Фразеология английского языка / пер. с англ. А. С. Игнатъева; Предисл. Д. Н. Шмелева. – М.: Учпедгиз, 1959. – 208 с.

Сейдл Дж., Макморди У. Идиомы английского языка и их употребление. – М.: Педагогика, 1978. – 260 с.

Halawachy Huda F. Spill the Beans of Idioms – A Corpus-based Linguistic Investigation of English Idioms // J. Edu. Sci. – 2013. – Vol. (20). – № 3. – P. 25-46.

УДК 378.016:811.1'373

Ермолаева М. В.

Екатеринбург, Россия

**РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ
ЛЕКСИЧЕСКОЙ
ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Аннотация. В статье рассматриваются приемы запоминания и закрепления иноязычных лексических единиц с целью формирования иноязычной лексической грамотности. Автор показывает возможность дополнения и расширения методики П.С. Тоцкого при формировании артикуляционной памяти и орфоэпической техники освоения иноязычного лексического материала.

Ключевые слова: лексическая грамотность, ключевые слова, термины, тематические модули, лексическая информация, речевые формулы, артикуляционная память, техника чтения, учебная мотивация, иностранные языки, методика преподавания иностранных языков, методика иностранных языков в вузе.

Сведения об авторе: Ермолаева Мария Валерьевна, аспирант ИИЯ.

Место учебы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: ermolaeva.maria2016@yandex.ru

Код ВАК 13.00.02

Ermolaeva M. V.

Ekaterinburg, Russia

**DEVELOPMENT OF FOREIGN
LANGUAGE LEXICAL
LITERACY OF STUDENTS OF
NON-LINGUISTIC
SPECIALITIES**

Abstract. The article deals with the methods of memorization and revision of foreign lexical units with the aim to form foreign lexical literacy. The author demonstrates the possibility of development of P.S. Totsky's methodology when forming the articulatory memory and pronouncing techniques of mastering the foreign language lexical material.

Keywords: language lexical literacy, content words, terms, thematic units, lexical information, speech formulas, articulatory memory, technique, educational motivation, foreign languages, methods of teaching foreign languages, the methodology of foreign languages in the university.

About the Author: Ermolaeva Maria Valerievna, postgraduate student of the Institute of Foreign Languages.

Place of study: Ural State Pedagogical University.

В продолжение нашего исследования предпринята попытка описания некоторых педагогических методов, приемов при

обучении иноязычной лексической грамотности студентов неязыковых вузов на основе обучения лексическому материалу в единстве с фонетическими (орфоэпическими), грамматическими нормами и определения промежуточных результатов освоения специализированной цели обучения с учетом принципов необходимости и достаточности отбора изучаемого материала, принципа доступности содержания изучаемого материала на основе методического понятия, по утверждению ученых Н. И. Гез, М. В. Ляховицкого, А. А. Миролубова, С. К. Фоломкиной, С. Ф. Шатилова, «минимум языкового и речевого материала» [Гез 1982: 56], а также определения лексической грамотности как методического термина.

Проанализировав рабочие программы неязыковых вузов по дисциплине «Иностранный язык» (в частности Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина, Уральский Институт ГПС МЧС России, Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, Уральский государственный университет путей сообщения, Уральский государственный лесотехнический университет, Уральский государственный горный университет и др.) по направлениям подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность», 20.05.01 «Пожарная безопасность» и 21.05.04 «Горное дело» (профиль «Технологическая безопасность и горноспасательное дело»), мы определили, что одним из важных требований к результатам освоения содержания учебной дисциплины в рамках формирования профессиональной иноязычной лексической компетенции является знание обучаемыми лексического минимума в объеме 4000 лексических единиц общего и терминологического характера. Владение данным обязательным объемом (лексическим минимумом), как считают многие исследователи (Э. Г. Азимов, Р. Ладо, А. Н. Щукин и др.), позволяет обучаемым достаточно уверенно вступать в иноязычную коммуникацию, бегло читать как неспециализированную, так и специальную литературу.

Учебное время в вышеперечисленных рабочих программах распределено с учетом различных видов учебных занятий (интерактивных, практических, лабораторных) и самостоятельной работы обучаемых (внеаудиторное чтение,

выполнение проекта и т.д.) в объеме от 216 до 432 академических часов. Выполнив несложные математические вычисления, получаем средние цифры – 10-20 иностранных лексических единиц, которые обучаемые должны усвоить за определенный промежуток учебного времени (на учебном занятии) с целью дальнейшего их использования в различных формах устной и письменной коммуникации на иностранном языке в учебной и профессиональной деятельности.

Известный ученый, профессор И. А. Грузинская отмечала, во-первых, что наша речь не может существовать без лексики, поскольку лексика, словарный состав служит материей языка; во-вторых, для того, чтобы слово было хорошо осознано и закреплено, оно должно быть услышано и семантизировано; изолировано и зафиксировано посредством записи слова; увидено и произнесено посредством чтения текста, в котором данное слово встречается; активизировано посредством выполнения домашних заданий при устной и письменной тренировке в аудитории [Грузинская 1947:104-106].

Знание слова определяется знанием его написания, произношения, сочетаемости с другими словами и адекватностью использования в определенном контексте [Nation 1990]. Исследователи С. Hadfield, J. Hadfield предлагают более подробный список форм работы со словами и считают, что обучаемые должны знать: как слово пишется; как слово произносится; значение слова (семантика); к какой части речи оно относится; с какими словами оно часто используется (сочетаемость); как слово используется (в каких ситуациях и контекстах) [Hadfield 2008: 45].

Изучение ключевых слов и терминов учебной дисциплины по основным тематическим модулям – процесс систематический, долговременный, требующий со стороны обучаемых умственных, психологических, физических усилий, а со стороны преподавателя – умения использовать различные методы, технологии с целью получения определенного результата.

На этапе первичного ознакомления с лексическими единицами с целью развития (традиционного развития) не только мыслительных процессов на основе соединения процессов восприятия и памяти (визуальной и аудиальной) на

уровне семантики, но и на уровне артикуляции (артикуляционной памяти - памяти мускульных мышц речевого аппарата) отталкиваемся от определенных положений методики П. С. Тоцкого, в основе которой – введение на этапе систематической словарной работы новых слов с последующим многократным проговариванием не только не связанных контекстно, но и на первый взгляд случайно подобранных с целью накопления орфографической информации. Для дополнения и расширения положения вышеуказанной методики, мы опирались не столько на правописание лексических единиц, сколько на правильность их произношения (орфоэпию), «приковывая внимание к слову, его звучанию и звуковой форме» [Тоцкий 1991: 4] с целью формирования навыка более легкого запоминания и автоматически уместного воспроизведения в речи.

Относительно использования хороших упражнений на уроках иностранного языка имеются разные точки зрения. И. В. Рахманов считал, что данный вид упражнений имеет ограниченное применение и предназначен главным образом для усвоения произношения иностранного языка. С другой стороны автор отмечал, что «их преимущество перед упражнениями, выполняемыми каждым учащимся индивидуально, состоит в том, что учащийся не стесняется произносить звуки...» [Рахманов 1980: 71]. С третьей стороны, мы отмечаем, что обучаемые в зависимости от психологических или индивидуальных особенностей восприятия и памяти более успешно могут усвоить лексический материал на данном этапе, в частности на этапе парной или групповой работы.

С целью накопления лексической/ лексико-орфоэпической/ лексико-грамматической/ лексико-морфологической информации содержание лексических карточек как одного из основных учебных средств по данной методике может быть самым разнообразным, т.е. лексические единицы могут быть подобраны по выбору преподавателя и/ или обучаемых:

- по принципу «неожиданности, новизны, внезапности появления» [Тоцкий 1991: 12], но с указанием орфоэпических норм;
- с указанием грамматических форм, грамматических трудностей при употреблении существительных,

прилагательных, глаголов;

- с учетом механики образования морфологическими способами однокоренных слов [Тоцкий 1991: 44];
- с учетом изучаемой темы;
- с учетом работы с предложениями, мини-текстами, мини-диалогами;
- с учетом работы с устойчивыми выражениями, фразеологизмами, поговорками, пословицами;
- с целью коррекции (работы над ошибками).

Эффективным видом работы по формированию активного лексического словаря вслед за упражнениями по методике П. С. Тоцкого является проговаривание обучаемыми при чтении достаточно объемных текстов (с автоматическим обращением внимания не только на лексику, но и орфоэпию и грамматику, чтобы при случае репродукции воспроизвести готовые речевые формулы): обучаемые вполголоса трижды проговаривают иноязычный текст, постепенно убыстряя темп чтения, доводя его до темпа, характерного родному языку.

Для закрепления иноязычного лексического материала («всех оболочек изучаемого слова») [Аведова 2016:182] также предлагаем обучаемым выполнение лексических упражнений на подстановку, заполнение пропусков, правильный выбор дефиниции (определения), исключение лишнего из ряда подобранных по какому-либо принципу лексических единиц, упражнения на словообразование, правильное произношение слова целиком и побуквенное прочтение слова в соответствии с нормами английского языка и т. д.

После выполнения представленных видов заданий обучаемым младших курсов неязыкового высшего учебного заведения было предложено написание диктанта текста с элементами изучаемой иноязычной лексики. Диктант как вид задания рассматривался нами и как практический, и как контрольно-измерительный материал, поскольку до него выполнялись задания с лексическим, орфоэпическим и грамматическим наполнением, близким содержанию диктуемого текста. По результатам диктанта проводилась коррекционная работа, связанная с повторением тематического словаря, правил орфографии и орфоэпии иностранного языка.

В результате данного вида практической работы нам удалось получить следующие результаты:

1. Повышение мотивации к изучению иностранного языка (в частности к данному виду практической работы).

2. Закрепление изучаемого специального лексического словаря и необходимых контекстных грамматических конструкций на достаточно хорошем уровне (52-67% качества обучения).

3. Влияние одновременного внутреннего восприятия и письменной фиксации иноязычного материала на развитие навыков аудиального восприятия звучащей иностранной речи, что помогало обучаемым быстрее и легче узнавать и понимать данные лексические единицы в потоке звучащей иноязычной речи также на достаточно хорошем уровне.

Зрительное или ассоциативное запоминание образа слова, запоминание произносительной нормы слова и в конечном итоге усвоение значения слова с последующим автоматически-уместным воспроизведением обучаемыми в необходимом контексте – основа и определенная результативность работы по развитию артикуляционной памяти, основанной на соблюдении орфоэпических норм. Все это приводит в конечном итоге к развитию *иноязычной лексической грамотности*, под которой мы понимаем *точный и правильный выбор слов, словосочетаний, фраз, выражений на основе норм сочетаемости; правильное образование и употребление слов в соответствии с нормами иностранного языка (орфоэпическими, грамматическими и т.д.) в зависимости от ситуации общения (устного или письменного)*.

Считаем, что лексическая грамотность является конечным результатом систематической и кропотливой работы с языковым материалом, что демонстрирует культуру и образованность коммуниканта.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Аведова Р. П. Стратегии запоминания новых лексических единиц при изучении иностранного языка с позиции нейролингвистического программирования // Филологические науки. – 2016. – № 56: в 2-х ч. – Ч. 1 – С. 181-183.

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
- Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
- Грузинская И. А. Методика преподавания английского языка в средней школе. – М.: Учпедгиз, 1947. – 222 с.
- Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке: учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 120 с.
- Тоцкий П. С. Орфография без правил. – М.: Просвещение, 1991. – 142 с.
- Hadfield C. & Hadfield J. Oxford Basics: Introduction to Teaching English. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 176 p.
- Nation I. S. P. Teaching and Learning Vocabulary. – New York: Newbury House, 1990. – 190 p.
- Сергеева Н. Н., Ахунова Е. Ю. Индивидуально-дифференцированный подход при формировании иноязычных лексических понятий у учащихся старших классов // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 4. – С. 150-152.
- Сергеева Н. Н. Литературно-исторический подход в обучении иностранному языку (на материале домашнего чтения). – Екатеринбург, 1999. – 100 с.

УДК 378.016:811.133.1

Ерофеева Е. В.

Екатеринбург, Россия

**СПОСОБЫ МЕМОРИЗАЦИИ
ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. Статья посвящена изучению способов запоминания лексики на примере французского языка. Предлагается возможная классификация изучаемых лексических единиц. Анализируются мнемотехнические приемы для меморизации выделенных групп ЛЕ.

Ключевые слова: *память, виды запоминания, меморизация лексики, мнемотехнические приемы, ассоциации.*

Код ВАК 13.00.02

Erofeeva E. V.

Ekaterinburg, Russia

**WAYS OF MEMORIZING
LEXICAL ITEMS WHEN
LEARNING FRENCH**

Abstract. The article is devoted to the study of ways of memorizing vocabulary in the context of the French language. A possible classification of the lexical items being currently under study is suggested. Mnemotechnic ways for the memorialization of the assigned groups of lexemes are analyzed.

Keywords: *memory, types of memory, vocabulary memorizing, memorizing ways, associations.*

Сведения об авторе: Ерофеева Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой романских языков; доцент кафедры иностранных языков.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет; Уральский государственный экономический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465.

e-mail: e.v.erofeeva@yandex.ru

About the Author: Erofeeva Elena Vladimirovna, PhD in Philology, Head of the Chair of Romanic Languages; Associate Professor of the Chair of Foreign Languages.

Place of employment: Ural State Pedagogical University; Ural State Economical University.

При изучении иностранного языка самая большая нагрузка приходится на память, которая должна быть готова к удержанию огромного количества информации. Не менее важным процессом тесно связанным с памятью является запоминание – сознательная фиксация достигнутого в настоящий момент действительности в целях использования его в будущей практической и теоретической деятельности [Психологический словарь 1990].

© Ерофеева Е. В., 2018

Существует много исследований [Ляудис 1994, Рубинштейн 2002 и др.], посвященных классификации видов запоминания в зависимости от: 1) способа запоминания: *механическое* и *осмысленное*; 2) связей, используемых в процессе запоминания: *ассоциативное*, *смысловое* и *структурное*; 3) характера деятельности, в ходе которой совершается запоминание: *непроизвольное* и *произвольное*.

Термин «меморизация» ввел американский программист Билл Вагнер для обозначения сохранения информации с помощью схем. Мы предлагаем использовать его для обозначения *процесса запоминания с помощью мнемотехнических приемов*. **Мнемотехника** (или **мнемоника**) (от греч. mnemonikon – искусство запоминания) – система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций. [Бьюзен 2008]. Всякий мнемотехнический прием сводится к искусственному связыванию, ассоциированию запоминаемого представления с теми, которые уже успели прочно закрепиться в сознании. [Иванов 1998].

Существующие мнемотехнические приемы, то есть способы обработки запоминаемого материала, ведущие к увеличению продуктивности процессов памяти можно проиллюстрировать следующими методами: 1) метод свободных ассоциаций; 2) прием мысленных картин; 3) метод Цицерона; 4) метод созвучия слов; 5) метод ритмизации; 6) метод звуковых ассоциаций.

Многие исследователи [Кривобокова 1980, Каспарова 1983, Нуриахметов 1984, Пассов 1988, Коростелев 1990, Марчан 2004, Соколова 2005, Буняева 2007, Щукин 2007] отмечают, что активное и полное владение иностранным языком невозможно без усвоения достаточного лексического запаса и предлагают систему различных приемов и упражнений, позволяющих при меньших временных затратах эффективно осваивать лексический материал.

Мы работали с лексикой, предназначенной для усвоения при изучении французского языка в старших классах средней школы по теме *Ma planète*. Она весьма разнообразна, поэтому представляется рациональным разделить её на группы по сходству. Возможная классификация изучаемой лексики может

быть представлена следующими пятью группами: *тематически близкие ЛЕ*; *однокоренные ЛЕ*; *синонимичные ЛЕ*; *глагольные группы с различным управлением*; *ЛЕ, связанные с отношениями «гипероним-гипоним»*. Выбор способа меморизации этой лексики зависит от типа слова, которое подлежит запоминанию. Мнемотехнические приемы для запоминания выделенных групп ЛЕ можно сгруппировать следующим образом:

- 1) Тематическая лексика – методы 1-3,5,6
- 2) Однокоренные слова – методы 1-5
- 3) Синонимичные слова – методы 1-3,5
- 4) Глагольные группы – методы 1-6
- 5) ЛЕ, связанные отношениями «гипероним-гипоним» – методы 1-6.

Наше исследование на материале французского языка показало, что для запоминания тематической лексики (группа «*Animal*») подходят все перечисленные приемы кроме метода созвучия слов (он в большей степени подходит для запоминания интернациональных слов, которых в нашей тематической группе не оказалось). Так, метод свободных ассоциаций может быть использован при написании эссе на тему «*Au zoo j'ai vu*», где было бы обязательным употребление всех слов указанной группы. Прием мысленных картин предполагает подбор к новым существительным прилагательных, которые их характеризуют. Например, *Le renard est roux et rusé*. Метод Цицерона также как метод свободных ассоциаций предполагает составление небольшого рассказа. Разница лишь в том, что применение данного метода продумывается учеником дома, он мысленно представляет или вспоминает, каким образом в зоопарке могут располагаться животные, список которых у него перед глазами. Учитель может попросить выразить свою точку зрения, объяснить порядок расположения лексических единиц. Например, *Le blaireau est près de la forêt, parce qu'il ne peut pas vivre sans arbres*. Примером использования метода ритмизации для запоминания тематической лексики может быть творческое задание для учеников, которые пытаются составить фразы, где бы рифмовались новые слова. Предложения могут быть смешными. Например, *Les lièvres ne mettent pas de rouge aux lèvres*. Метод звуковых ассоциаций также применим в этой

группе. Ученики могут запоминать слова по схожести звуков или начальной буквы. Например, *blaireau* – *барсук*.

Для запоминания однокоренных слов целесообразно использование всех рассматриваемых способов, кроме метода звуковых ассоциаций. Для запоминания глаголов с различным управлением можно пробовать все методы, так как с глаголами легко составляются тексты, они легко рифмуются и т. д. Для синонимичных слов наиболее приемлемыми мы считаем метод свободных ассоциаций, прием мысленных картин и метод Цицерона, так как для того, чтобы иметь в словарном запасе ряд синонимов одного слова, необходимо сначала понять нюансы каждого из синонимов, а потом грамотно использовать их при составлении текста. Метод созвучия слов сложен для применения к указанной группе лексики, так как в ней не оказалось слов схожих по звучанию с русским языком. По той же причине сложно использовать метод звуковых ассоциаций.

И, наконец, что касается группы «гипероним-гипоним», то в данном случае возможна работа с любым из шести предложенных приемов. Возможно как составление текстов (метод свободных ассоциаций, метод Цицерона), выражений (метод мысленных картин), стихотворных предложений (метод ритмизации), так и нахождение сложных по звучанию с русскими словами слов (метод созвучия слов, метод звуковых ассоциаций).

Наше исследование показало, что, во-первых, произвольное запоминание с использованием мнемотехнических приемов меморизации лексики французского языка позволяет запомнить на 60% больше новой лексики, чем её механическое запоминание. Во-вторых, разделение слов на типы влияет на точность выбора способа их меморизации, что, в свою очередь, помогает избежать неэффективных упражнений. В-третьих, мы пришли к выводу, что существуют универсальные и специальные способы и приемы меморизации лексики. Универсальные способы могут свободно использоваться для меморизации любой лексики, тогда как специальные не всегда уместны, но более интересны, так как задействуют творческую составляющую учебного процесса и, соответственно, еще больше облегчают процесс запоминания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Буняева Н. Ю. Использование мнемотехник в преподавании немецкого языка. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
- Бьюзен Т. Суперпамять. – Минск: Попурри, 2008. – 208 с.
- Иванов М. М. Техника эффективного запоминания в бизнесе, учебе, деловом общении и повседневной жизни. – М.: Менатеп-Информ, 1998. – 224 с.
- Каспарова М. Г. Психологические особенности владения лексикой иностранного языка // Оптимизация обучения иноязычной лексике и грамматике. – Л., 1983. – С. 6-11.
- Коростелев В. С. Память учащихся в процессе функционального обучения иноязычной лексике // Основы функционального обучения иноязычной лексике. – Воронеж: ВГУ, 1990. – С. 19-29.
- Кривобокова И. Я. Некоторые проблемы работы над лексикой // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 2. – С. 53-55.
- Ляудис В. Е. Строение процесса запоминания. Проблемы психологии памяти. – Харьков, 1994. – 102 с.
- Марчан Н. Б. О некоторых приемах повышения эффективности изучения лексики // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 77-78.
- Нуриахметов Г. И. Об одном из средств сохранения активного лексического минимума в старших классах // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 2. – С. 49-52.
- Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 214 с.
- Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
- Соколова В. А. Проявление мнемических способностей студентов при усвоении иноязычной лексики: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб, 2001. – 16 с.
- Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – 3-е изд. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.

УДК 378.016:811.1

Зеленина Л. Е.

Екатеринбург, Россия

**НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ КАК
ФОРМА ОБУЧЕНИЯ
МАГИСТРАНТОВ ПРИ
ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. Данная статья посвящена специфике научной дискуссии как формы обучения. Рассматривается ее содержание и целесообразность применения на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: научные дискуссии, магистратура, студенты, иностранные языки, аргументация, формы обучения, методика преподавания иностранных языков, методика иностранных языков в вузе, научно-исследовательская деятельность.

Сведения об авторе: Зеленина Лилия Евгеньевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессионально-ориентированного образования.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481.

E-mail: zel-liliya@yandex.ru

Код Вак 13.00.02

Zelenina L. E.

Ekaterinburg, Russia

**SCIENTIFIC DISCUSSION AS
A FORM OF TEACHING
MASTERS IN TEACHING
FOREIGN LANGUAGES**

Abstract. The article is devoted to the specific of scientific discussion as a form of teaching. Content and practicability of its application at the foreign language lessons are described.

Keywords: scientific discussions, magistracy, students, foreign languages, argumentation, forms of instruction, the methodology of teaching foreign languages, the methodology of foreign languages in the university, scientific and research activity.

About the Author: Zelenina Liliya Evgen'evna, candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer of the Chair of professionally-oriented education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В соответствии ФГОС магистратуры выпускники должны быть готовы к научно-профессиональной деятельности: организация конференций, симпозиумов на иностранном языке; выдвижение и аргументация научных гипотез в сфере профессиональной деятельности; владение современным научно-

понятийным аппаратом; восприятие и порождение связанных монологических и диалогических текстов в устной форме.

К числу значимых коммуникативных задач, стоящих перед магистрантами вузов, относится участие в научной дискуссии. Вследствие данного фактора, разработка лингвометодических проблем, возникающих при формировании у магистров навыков и умений в дискуссионном научном общении, является весьма актуальной для теории и практики преподавания иностранного языка.

Увеличение возможностей передачи научного опыта, мобильность педагогов, открытость границ международной системы высшего образования способствуют эффективности педагогического процесса в культурном и научном планах. Вследствие этих изменений появляется потребность в подготовке осуществления международной коммуникации в научных областях. Обмену и обсуждению научной информацией способствуют кооперации в виде научных дискуссий. Представляется необходимым включить обучение научной дискуссии в содержание обучения магистрантов, учитывать в методах приемах, технологиях обучения иностранному языку.

Под дискуссией понимается «способ организации совместной деятельности, направленной на повышение эффективности процесса достижения групповых решений через обсуждение актуальной проблемы, интересующего вопроса [Виноградова 2002].

А. Г. Глазов под научной дискуссией понимает «критическое обсуждение проблемы профессиональной области, рассматриваемой компетентными участниками с научной точки зрения» [Глазов 2015].

Под научной дискуссией в педагогическом процессе понимается заданный преподавателем обмен мнениями. Это может быть аргументация с защитой собственной позиции, точки зрения. Во время дискуссии происходит сопоставление, столкновения различных мнений. Дискуссия способствует обсудить многообразие точек зрения на определенную проблему, проанализировать, высказать собственную позицию и прийти к соответствующему выводу. Дискуссия должна

вызывать профессиональный интерес. Участие в ней представляет реальную речевую ситуацию. Педагогическая дискуссия может проводиться в виде дебатов на заданную проблематику или круглого стола.

Дискуссии можно разделить на следующие виды:

- рассмотрение (изучение вопроса, явления, высказывания, утверждения, статьи);
- обсуждение (высказывание собственной точки зрения, мнения по данному вопросу, исследованию, теме, статье, докладу);
- групповая дискуссия (магистры делятся на группы и высказывают групповое мнение по определенному вопросу или тематике);
- массовая дискуссия (когда каждый магистр высказывает собственную точку зрения и вступает в полемику с участниками дискуссии).

Целью проведения научной дискуссии может быть:

- знакомство с разными точками зрения на определенную научную проблему;
- нахождение компромисса в постановке проблемы;
- выделение трудностей, связанных с решением проблемы;
- достижения взаимопонимания по определенному вопросу [Рузавин 1997].

Учебные дискуссии могут быть подготовленные, когда педагог выбирает определенную проблему и устраивает обсуждение или полемику и спонтанные, когда, например, в тексте находят спорное утверждение и начинают обмениваться собственными точками зрения. Дискуссия может проводиться с использованием определенной опоры (доклад, текст, фрагмент конференции) или нет. В качестве учебных текстовых материалов можно предложить: записи устных научных выступлений, записи полилогов, фрагменты диалогов неформального общения на профессиональную тему.

Видами профессиональных дискуссий являются конференции, международные симпозиумы конгрессы. Для их проведения требуется основательная подготовительная работа. К

ней относится четкое построение проблемы, формулировка темы дискуссии, распределение участников, сбор докладов и тезисов.

Постановка темы и проблематики дискуссии может быть в виде суждения, научного вопроса, научного понятия или термина, текста, аудио или видеозаписи [Буженинов 2015]. При выборе темы дискуссии необходимо руководствоваться следующими факторами:

- направление обучения;
- новизна и актуальность темы;
- обширность выдвигаемых вопросов.

Для активного участия в научной дискуссии необходимо владеть языковыми и речевыми навыками и умениями. К языковым навыкам мы относим: владение общенаучной лексикой; владения специальной лексикой (терминологией); владения специальными грамматическими конструкциями для ведения научной дискуссии (косвенная речь, условное наклонение, пассивные конструкции). К речевым явлениям можно отнести: речевые акты объяснения, уточнения, согласия/несогласия, утверждения, заключения, принятия точки зрения оппонента.

Научные клише русского и иностранных языков обладают многими общими чертами в плане своего характера, содержания и формы. «Они представляют трудность в освоении иностранного языка, но их необходимо изучать, т. к. посредством их обучающиеся познают систему ценностей, убеждения, уклад другой нации» [Гузикова 2016].

Научная дискуссия предполагает командную работу. Эта форма работы способствует участию в диалоге всех студентов. Активное сотрудничество начинается с этапа обсуждения темы и первоначального распределения ролей. Также взаимодействие происходит во время обсуждения. Также дискуссия может быть организована в виде пирамиды. Вначале проблемное задание или дилемма предлагается для решения паре студентов. Когда пара учащихся принимает совместное решение или мнение, они объединяются с другой парой для сравнения результатов обсуждения и общих выводов. Далее группа продолжает вырабатывать единое решение, до тех пор, пока вся группа не придет к общему решению [Мильруд 2005]

Подготовка к научной дискуссии готовит магистрантов к самостоятельному поиску иноязычных источников информации. Поиск информации может происходить посредством чтения текста по тематике дискуссии, просмотр видеоматериалов, подбор источников. Нахождение информации и применение ее в дискуссии, собственные умозаключения способствуют развитию исследовательских навыков магистрантов.

Участие в дискуссии связано со сложным психологическим процессом. Во-первых, задействован предшествующий опыт, во-вторых, активно задействованы механизмы памяти (запоминание информации из предшествующих реплик) и экстралингвистический механизм догадки.

Проведение научной дискуссии при обучении иностранному языку имеет следующие преимущества. Чем больше студентов принимают участие в дискуссии, тем больше точек зрения на проблему можно получить. Учащиеся получают возможность выразить и отстоять (аргументировать) собственную точку зрения. Учащиеся получают удовольствие от общения во время дискуссии и от ее результатов.

Проведение научной дискуссии способствует развитию логического, критического мышления, активизирует организационные навыки, навыки построения речевых актов, толерантность к существованию разнообразия мнений, уверенность в успехе осуществляемой речевой деятельности. Посредством дискуссии возможно построение творческой атмосферы научно-профессионального взаимодействия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Виноградова О. С. Дискуссионный метод в обучении межкультурной коммуникации // Межкультурная компетенция. Теория и практика преподавания иностранных языков: межвузовский сборник научных трудов. – М., 200. – С. 107-115.
- Буженинов А. Э. Термины-метафоры в анатомической терминологии французского языка // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 10. – С. 124-128.
- Глазов А. Г. Обучение иноязычной научной дискуссии как фактор повышения профессиональной компетенции магистра

лингвистического вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С 31-36.

Гузикова В. В. Идиоматические выражения как средство познания лингвокультуры на занятиях иностранного языка // Языковое образование сегодня – векторы развития: материалы VIII международной научно-практической конференции-форума. Екатеринбург, 28-29 апреля 2016 года / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – С. 84-92.

Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка: учеб. пособие. – М.: Дрофа, 2005. – 53 с.

Рузавин Г. И. Логика и аргументация. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 351 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры). – 2015. – 11 с.

Сергеева Н. Н., Чеканова А. Э. Развитие словесно-логического мышления студентов при обучении написанию учебной аналитической статьи // Нижегородское образование. – 2012. – № 2. – С. 148-156.

УДК 37.016:811.1

Казакова О. П.

Россия, Екатеринбург

**МУЛЬТИМЕДИАЛЬНЫЕ
ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО
ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ РАБОТЫ
С ИНОЯЗЫЧНЫМ ТЕКСТОМ**

Аннотация. В работе представлены направления дифференциации работы с иноязычными текстами на основе идей мультимедиальности и управления обучением через систему учебных задач.

Ключевые слова: методика преподавания иностранных языков, учебные задачи, дифференциация обучения, мультимедиальность.

Код ВАК 13 00 02; 13 00 08

Kazakova O. P.

Russia, Ekaterinburg

**MULTIMEDIAL TASKS AS A
TOOL OF DIFFERENTIAL
WORK ON FOREIGN
LANGUAGE TEXTS**

Abstract. The article deals with directions of differential work on foreign language texts based on concepts of multimediability and teaching management through a learning tasks' system.

Keywords: methodology of foreign language teaching, educational tasks, differentiation of training, multimediability.

Сведения об авторе: Казакова Ольга Павловна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459.
e-mail: olgakasakova@yandex.ru

About the Author: Kazakova Olga, PhD in Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Современная образовательная парадигма выстраивается в системе координат, представленной различными подходами, определяющими организацию учебного процесса. Среди таких подходов следует назвать компетентностный как основополагающий для системы среднего и высшего образования, системно-деятельностный подход как определяющий требования Федеральных государственных образовательных стандартов школьного уровня, коммуникативный подход как определяющий обучение иностранному языку, и ряд других. В педагогике чаще речь идет о лично-ориентированном подходе к обучению, который, как и выше перечисленные, ориентируется на особые образовательные потребности и возможности обучающихся.

Различия в структуре личностей – субъектов обучения, в

сфере их потребностей и возможностей должны, таким образом, стать отправной точкой в построении образовательного маршрута. В связи с этим выдвигается принцип дифференциации и индивидуализации обучения, который трансформируется в дифференцированный подход к обучению в целом. Мы не ставим целью нашей статьи разграничить понятия «подход к обучению» и «принцип обучения», на данном этапе считаем более важным проследить возможности практического решения поставленной проблемы, которую мы определяем как необходимость «максимально реализовать потенциал каждого за счет вариативности содержания и методов обучения» [Мохова 2015: 81].

Анализ литературы показывает, что методическое сообщество обсуждает различные направления деятельности, средства, которые могли бы способствовать реализации дифференцированного обучения. Приведем некоторые разрабатываемые и апробируемые средства дифференцированного обучения, с которыми мы встретились при изучении темы:

- элективные курсы (Ш. А. Магомедов, С. Л. Ахмедова);
- информатизация (Е. Е. Южанинова);
- мультимедийные программы (Т. А. Арканова, Ю. В. Трофимова); компьютерные информационные технологии Х. С. Байчорова, Е. А. Мирошника; интернет-технологии (Е. М. Базанова);
- учебник как основное средство (Ю. Н. Гостева), в т. ч. электронный учебник (Н. В. Боброва);
- технология модульного обучения (В. А. Павлова);
- пакеты самостоятельных работ (С. В. Федорова);
- адаптация текстового материала (Е. А. Мирошника);
- технология «Обучение по станциям» (А. В. Бесова, Е. Н. Николаенко, Л. Г. Перевозникова, А. Ю. Черновол)
- уровневая дифференциация (разноуровневые группы и дифференцированные учебные программы (О. Л. Мохова) и др.

При разработке модели дифференцированного обучения важно понятие «дифференциация», которое должно уточнить, что именно дифференцируется, разграничивается, расслаивается, делится на части. Очевидно, что виды

дифференциации должны коснуться всех компонентов образовательного процесса, поэтому речь может идти о следующих видах дифференциации:

- дифференциация учебных групп: форма обучения, при которой формируются относительно гомогенные группы;
- дифференциация учебных материалов, с которыми работают обучающиеся по принципу «в разных группах – разные материалы» или в рамках одной гетерогенной группы «разные обучающиеся – разные материалы»;
- дифференциация форм работы, видов деятельности: разные обучающиеся выполняют разные задания на основе одного и того же учебного материала;
- дифференциация средств обучения: применяемые средства, в т. ч. технические;
- дифференциация технологий обучения, в т. ч. проектное, дистанционное обучение;
- дифференциация темпа обучения, времени, отводимого на выполнение задания;
- дифференциация содержания обучения: варьирование аспектов тематики, акцент «слабые звенья» при обработке материала;
- дифференциация уровня обучения: построение индивидуальных образовательных маршрутов, достижение базового или продвинутого уровня и т. п.

Приведенный список не претендует на уровень некой классификации, скорее он сможет стать отправной точкой для преподавателей, которые ищут стратегии обучения в своих неоднородных по составу группах. При том, что существует довольно много работ, посвященных поиску решения поставленной проблемы на практике, авторы чаще рассматривают обобщенные вопросы, такие как выбор технологии, организация разноуровневых групп и др., в то время как конкретные дидактические материалы для высказанных идей не предлагаются.

Актуальной проблема представляется и в отношении изучения иностранных языков, в системе которого, как отмечает М. В. Вегеро, сложился ряд противоречий, к которым автор относит возрастающие требования к уровню обученности

наряду с сокращением часов, противоречие между индивидуальным характером овладения иностранным языком и массовостью обучения [Вегеро 2015: 391]. Решение названных противоречий автор видит в обучении на основе дифференцированного подхода, при котором предполагается деление обучающихся на три группы, работа в каждой из которых строится на основе определенной стратегии руководства. Так стратегия сотворчества предлагается для сильных групп, стратегий сотрудничества для средних, стратегия руководства для студентов с низким уровнем учебных достижений. Предложенные стратегии реализуются в разного вида учебных задачах. Модель-предписание для студентов с высоким уровнем учебных достижений «предполагает самостоятельную формулировку учебной задачи и организацию самостоятельного поиска средств и методов, с помощью которых возможно ее решение; создание для студентов ситуации сотворчества; создание оригинальных продуктов деятельности» [Вегеро 2015: 396]. Соответственно, чем ниже уровень обучающихся, тем выше уровень внешнего управления, но все группы, решая свои учебные задачи, достигают поставленной цели.

Мы бы хотели остановиться на другом аспекте обучения иностранному языку, который также базируется на необходимости решения ряда учебных задач при работе с текстами. В методике чтение текста рассматривается как цель, т.е. чтение с целью понимания текста, но может стать и средством для развития других умений, например, говорения, аудирования, письма. Для комплексной работы над всеми видами речевой деятельности в рамках задачного подхода может быть использован мультимедиаальный подход, направленный на работу с различными типами текстов, что в итоге позволяет глубже понять целевой текст.

Под мультимедиаальным подходом мы понимаем включение в учебный материал текстов различного типа, позволяющих углубить понимание целевого текста. Мультимедиаальность при этом создается за счет привлечения различных жанров, форм фиксации (вербальной: устной или письменной, невербальной: комиксы без слов, graphic novels) и т. п.

В отношении работы с художественными текстами такой

подход предложил М. Зайфарт, который углубляет понимание читаемого романа за счет изучения таких типов текста, как рецензия, интервью с автором или читателями, интернет-форумы, театральные сайты, театральные афиши. При этом обучение не ограничивается только рецептивной стороной, а нацелено также и на создание собственных текстов, например, написание электронного письма, комментария в форуме, создание собственной рецензии, ее запись на видео и размещение в интернете и т. п. [Зайфарт 2015: 82].

Представляется, что подобное расширение границ типов текста может иметь место и при работе со специальной литературой. Дифференциация обучения может соответственно реализовываться как подбор различных типов текстов, расширяющих представление об изучаемом предмете. Современные технологии позволяют, с одной стороны, получить доступ к огромному количеству источников информации, а, с другой стороны, создать собственные материалы, обобщающие полученную информацию и отражающие результаты самостоятельного поиска.

В таком контексте мы бы предложили разработать серию мультимедиальных учебных задач, построенных на принципах сотворчества / сотрудничества / руководства М. И. Вегеро. В качестве текстов для изучения могут быть подобраны статьи из научных журналов, энциклопедические справки, научно-популярные видео, графики, схемы, сайты, при этом в целях активизации всех групп обучающихся ряд текстов могут быть даны и на русском языке. И, если при реализации модели руководства учебные задачи управляют деятельностью обучающихся по изучению предложенных текстов, задают алгоритм этой деятельности, то в группах сотрудничества акцент делается на самостоятельном изучении материала и совместном производстве новых медиаформ передачи информации. Следуя этой логике, группе модели сотворчества мы бы предложили самостоятельно разработать форму анализа полученной информации, какими могли бы стать самостоятельно разработанные сайты, лекции, тесты для проверки усвоения, презентации и т. п.

На наш взгляд, объединение идей мультимедиальности и

управления через учебные задачи разной степени самостоятельности их решения может стать основой разработки новой, практически направленной концепции создания мультимедиаальных задач с целью дифференциации обучения при работе над иноязычными текстами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Вегеро М. И. Модель организации процесса обучения студентов иностранному языку на основе дифференцированного подхода // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. – М., 2015. – С. 390-399.

Зейфарт М. Отдалиться от текста, чтобы приблизиться к нему. Полиперспективный подход в работе с литературным текстом // Интерпретация текста: ментальное зеркало видения / под ред. М. А. Шабаевой. – Екатеринбург, 2015. – С. 73-83.

Мохова О. Л. Дифференцированный подход к профессионально ориентированному обучению иностранному языку в неязыковом вузе. // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. – 2015. – № 4 (715). – С. 80-88.

УДК 811.1'23

Колесова Е. М.

Екатеринбург, Россия

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНИКИ
ЗАПОМИНАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ СЛОВ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме памяти и запоминания. Дается описание основных видов запоминания и факторов, влияющих на запоминание. Приводится анализ современных подходов к разработке техник запоминания.

Ключевые слова: *память, запоминание, техника запоминания, иностранные слова.*

Сведения об авторе: Колесова Елена Михайловна, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования ИИЯ УрГПУ.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481.

e-mail: *elenakolessova@bk.ru*

Код ВАК 13 00 02; 13 00 08

Kolesova E. M.

Ekaterinburg, Russia

**MODERN TECHNIQUES
OF MEMORIZING
FOREIGN WORDS**

Abstract. The article is devoted to the question of memory and memorizing. The description of the main types of memorizing and the factors affecting this activity is given. There is an analysis of modern approaches to the development of techniques of memorizing.

Keywords: *memory, memorizing, techniques of memorizing, foreign words.*

About the Author: Kolesova Elena Mikhailovna, Associate Professor of the Chair of Professionally-oriented linguistic education IFL USPU.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Проблемы памяти и запоминания являются объектом пристального и всестороннего изучения ряда наук. Доказательство следующих положений приводит в своем исследовании А. С. Черноусова: «слово как лингвистический знак влияет на его запоминание; при запоминании ярко проявляется прагматический фактор – особое отношение запоминающего человека к знаку; запоминание связано с биологическими и социальными характеристиками запоминающего» [Черноусова 2008]. Следовательно, на базе данных положений и должны строиться техники запоминания, в том числе, и иностранных слов [Зеленина 2014].

Р. С. Немов определяет память как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта [Немов 2017: 218] Одной из первых психологических теорий памяти, не потерявшей своего научного значения до настоящего времени, была ассоциативная теория. Она возникла в XVII в., активно разрабатывалась в XVIII и XIX вв., преимущественное распространение и признание получила в Англии и в Германии.

В основе данной теории лежит понятие ассоциации – связи между отдельными психическими феноменами, разработанное Г. Эббингаузом, Г. Мюллером, А. Пильцекером и др. Память в русле этой теории понимается как сложная система кратковременных и долговременных, более или менее устойчивых ассоциаций по смежности, подобию, контрасту, временной и пространственной близости. Благодаря этой теории были открыты и описаны многие механизмы и законы памяти, например, закон забывания Г. Эббингауза [Немов 2017: 220].

Под запоминанием (англ. *memorizing*) подразумевается процесс памяти, посредством которого осуществляется ввод информации в память. В процессе запоминания включение вновь поступающих элементов в структуру памяти происходит путем их ввода в систему ассоциативных связей [Большой психологический словарь].

Анализ подходов к классификациям видов запоминания позволяет выделить такие доминирующие виды, как произвольное, произвольное, механическое, смысловое, опосредствованное и непосредственное запоминание.

Остановимся поподробнее на характеристиках каждого из выше представленных видов:

- 1) произвольное запоминание:
 - наличие цели запомнить то, что намечено или предлагается;
 - это специальное мнемическое действие;
 - составление плана запоминаемого материала (смысловая группировка и выделение смысловых опорных пунктов);
 - соотнесение нового со старым, хорошо известным;
 - классификация, систематизация материала;
- ассоциирование его по сходству и контрасту и т. п.;
- обеспечивает большую систематичность, сознательность, прочность усвоения знаний;

2) произвольное запоминание:

- происходит без специально поставленной цели – запомнить, при отсутствии волевых усилий, без предварительного выбора материала, подлежащего закреплению, и применения каких-либо приемов запоминания;

- зависит от умственной активности, самостоятельности в работе;

3) механическое запоминание:

- запоминание точной последовательности тех или иных объектов;

- осуществляющееся без установления логической связи между частями запоминаемого материала;

4) осмысленное запоминание:

- совершается при раскрытии различных логических, существенных (в частности, причинно-следственных) связей в запоминаемом материале;

- предполагает выделение в запоминаемом материале главного и второстепенного;

- мысленную переработку запоминаемого материала;

5) непосредственное запоминание:

- запечатление воспринятого как оно есть, без всякой дополнительной переработки;

6) опосредствованное запоминание:

- характеризуется сознательным использованием различных вспомогательных средств для запоминания, выполняющих затем роль "ключей" при воспроизведении [Большой психологический словарь 2004].

Можно выделить несколько факторов, влияющих на запоминание:

1) особенности самого материала, подлежащего запоминанию: чем более осмысленна и значима для субъекта информация, тем лучше она запоминается;

2) контекст, в котором находится запоминаемый материал: исследования показали, что запоминание осуществляется лучше, если при восстановлении элементы материала находятся в том же контексте, что и во время его заучивания (эффект контекста);

3) указанные факты являются следствием специфичности структуры памяти, представляющей собой отражение деятельности человека. Так как не существует 2 индивидов, деятельность которых была бы во всем тождественна, память каждого человека также имеет свои особенности. В отношении рассмотренных выше факторов это означает, что один и тот же запоминаемый элемент имеет для каждого человека свой смысл и значение;

4) повторение, позволяющее увеличивать время обработки поступающего в память материала. Различают 2 типа повторения. В одном случае информация удерживается на уровне сознания в виде отдельных элементов, которые хорошо восстанавливаются при непосредственном воспроизведении. Однако такое запоминание не позволяет воспроизводить информацию, если с момента ее предъявления прошло много времени. Долговременное запоминание становится возможным, только если осуществляется повторение 2-го типа, когда запоминаемые элементы активно включаются в систему ассоциативных (особенно семантических) связей, образующих память;

5) установление связей между элементами запоминаемой информации и элементами, уже имеющимися в памяти (кодирование), – необходимое условие точного долговременного запоминания (Т. П. Зинченко) [Большой психологический словарь 2004].

Среди зарубежных, а именно французских методистов стоит обратить внимание на всемирно известную методику самостоятельного изучения иностранного языка, разработанную Альфонсом Шерелем, целевой аудиторией которой являются молодые и взрослые люди. Данная методика предполагает овладение иностранным языком на уровне В2 в течение 4-5 месяцев при условии регулярных ежедневных занятий в течение 20-30 минут. Язык предлагается учить интуитивно через тексты и диалоги, не отдавая себе отчета, человек ассимилирует язык.

Любопытно рассмотреть техники запоминания иностранных слов в рамках данной методики, признанной всемирно одной из самых эффективных и актуальных на сегодняшний день:

1. Лексические карты. Необходимо записывать и классифицировать тематически все услышанные слова. Каждое слово предлагается мысленно ассоциировать с каким-либо событием, ситуацией, эмоциональным переживанием или воспоминаниями.

2. Карты памяти или “flash cards”. Данная техника визуального запоминания состоит в создании карт, представляющих на одной стороне иллюстрацию, на другой – соответствующее слово. Необходимо просматривать иллюстрации и слова, затем перемешать карты и пытаться вспоминать слово, связанное с данной иллюстрацией.

3. Повторение слов вслух. Кроме запоминания, данная техника направлена на отработку произношения. Рекомендуется также сочинять небольшую историю, употребляя те слова, которые необходимо запомнить.

4. Просмотр фильмов и сериалов в оригинальной версии. Один из лучших и приятных способов изучать иностранный язык, позволяющий повысить уровень аудитивных умений. Понимание неизвестных слов может быть достигнуто посредством просодических, экстралингвистических и других паралингвистических средств. Критерием отбора видеоматериалов может послужить тематика изучаемых иностранных слов. Необходимо отметить, что данная техника пассивного запоминания позволит также овладеть произношением и различными видами существующих акцентов.

5. Видеоигры. Данный материал содержит большое количество повторяющихся диалогов, что, безусловно, способствует запоминанию и полному погружению в различные ситуации реальной жизни.

6. Пение. Существует большое количество песен, содержащих в себе желаемую Вами выучить лексику. Пойте и записывайте свое пение для последующего прослушивания.

7. Чтение детских книг. В произведениях для детей часто встречаются повторы. Рекомендуется читать уже известную на родном языке литературу, что существенно облегчит понимание [Assimil 2017].

Конечно, техники запоминания носят индивидуальный характер и зависят от психологических особенностей каждой

личности. Во всяком случае, следует понимать, что регулярная тренировка является ключом к успеху в запоминании иностранных слов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – Режим доступа: <https://vocabulary.ru/termin/zapominanie.html>.

Зеленина Л. Е. Прагматический потенциал когнитивно-эмотивных речевых умений в процессе обучения деловому итальянскому языку // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 101-104.

Немов Р. С. Психология в трех томах. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 2017. – Кн. 2. Психология образования. – 496 с.

Черноусова А. С. Лексическая единица и ее запоминание: социолингвистическое исследование: дис. ... канд. фил. наук. – Пермь, 2008. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/leksicheskaya-edinitsa-i-ee-zapominanie-sotsiolingvisticheskoe-issledovanie>.

Techniques de mémorisation pour apprendre du vocabulaire. Assimil. – 2017. – Режим доступа: <http://fr.assimil.com/blog/techniques-de-memorisation-pour-apprendre-du-vocabulaire/>.

Сергеева Н. Н., Ахунова Е. Ю. Индивидуально-дифференцированный подход при формировании иноязычных лексических понятий у учащихся старших классов // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 4. – С. 150-152.

УДК 81'373.423:81'373.46

Комарова З. И.

Екатеринбург, Россия

**ЛЕКСИЧЕСКАЯ ОМОНИМИЯ
В ОБЩЕНАРОДНОМ ЯЗЫКЕ
И ПОДЪЯЗЫКАХ (LSP)
НАЦИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ**

Аннотация. В работе освещается сложная дискуссионная проблема лексической омонимии в рамках национального (русского) языка с учётом его функциональной стратификации. Выявляются сходства и различия функционирования лексической омонимии в общенародном языке и подъязыках (LSP) национального языка. Рассматриваемая проблема актуальна как для лингводидактики в целом, так и для методики преподавания РКИ.

Ключевые слова: национальные языки, общенародные языки, подъязыки, лексическая омонимия, типы омонимичных терминов.

Сведения об авторе: Комарова Зоя Ивановна, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков.

Место работы: Уральский федеральный университет имени первого президента России Б.Н. Ельцина.

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

E-mail: zikomarova@bk.ru

Код ВАК 10.02.19

Комарова З. И.

Ekaterinburg, Russia

**LEXICAL HOMONYMY IN
NATIONAL LANGUAGE AND
SUBLANGUAGES (LSP) OF
NATIONAL LANGUAGES**

Abstract. A debatable issue of lexical homonymy in the national (Russian) language in view of its functional stratification is considered. Similarities and differences in lexical homonymy functioning in the national language and sublanguages (LSP) of the national language are found. The problem under study is relevant and important for teaching languages as a whole, and teaching Russian as a second language in particular.

Keywords: national languages, sublanguages, lexical homonymy, types of homonymic terms.

About the Author: Komarova Zoya Ivanovna; Doctor of Philology, Professor; Professor of Department of Foreign Languages.

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

Развитие лингвистики и терминоведения предполагает не только появления новых объектов и новых аспектов исследования, но и возврат к давно описанным категориям языка, которые, однако, в свете современных представлений и

при использовании современных методов и методик способны дать новые знания об уже известных явлениях [Комарова 2017: 47]. Одной из таких категорий языка, которые никогда не исчезали из поля внимания исследователей, является проблема **омонимии в языках**.

Её актуальность в истории изучения языков и в наши дни определяются важностью этой проблемы как для теории языка, так и для прикладных аспектов, в первую очередь, для лексикографии/терминографии и лингводидактики, как общей, так и частной – методики преподавания РКИ.

Академик В.В. Виноградов в своих работах по этой сложнейшей дискуссионной проблеме всегда подчеркивал её важность «для учения о слове...», поскольку «семантической границей слова очень часто является его омоним» [Виноградов 1975: 13]. Она имеет «очень большое значение для лексикологии, семантики, грамматики» [Там же: 13].

Целью данной работы является установление основных традиций изучения омонимии в языках и характеристика её состояния в наши дни, а также выявление сходств и различийв общезыковой терминологической омонимии.

На всем многовековом пути изучения языковой омонимии первым дискуссионным вопросом был вопрос о границах омонимии в рамках национальных языков с учётом основного, категориального свойства омонимов – их одноименности, т.е. совпадения звучаний языковых единиц (греч. *homonyma* – *homos*– «одинаковый» и *onuma* – «имя»).

И только к началу XXI века в отечественной и зарубежной науке было осмыслено разграничение (в этом самом широком понимании) **омонимии** и **омофонии**, в результате чего из омонимии были исключены различные виды речевых созвучий и подбозвучий в разных стилях речи» [Виноградов 1975: 297]. Типа:

Кузнец, по кузнеце тоскуя,

Сказал раз детям, таз кую... [Виноградов 1975: 299].

А далее постепенно в этом огромном языковом материале однозвучащих языковых единиц в первые десятилетия прошлого века начали разграничивать различные виды омонимии и определять критерии её ограничения от

полисемии и «смежных явлений» (термин В. В. Виноградова): **лексическая, грамматическая, морфологическая, морфемная, словообразовательная, синтаксическая; полная и неполная омонимия; смежные явления: омофоны** (сходны только в звучании), **омоформы** (сходны лишь в одной форме); **омографы** (сходны лишь в написании).

К нашим дням выявлено, что омонимия складывается исторически, путём распада полисемии, словообразовательных и формообразовательных процессов в языке и заимствований вследствие языковых контактов.

Следует отметить приоритетную роль именно отечественного языкознания в проработке этой проблемы и создания «общетеоретической основы для исследования конкретных фактов отдельных языков, что обеспечивает необходимые предпосылки для решения соответствующих лексикографических вопросов», – пишет О. С. Ахманова [Ахманова 2004: 106], которая предприняла систематическое обследование словарного состава современного русского языка для выявления всех типов возможной омонимии в данный период развития русского языка (к середине 20 века) [Там же: 111].

Особое внимание она уделяет лексической омонимии, обуславливающей все сложности проблемы разграничения омонимии и многозначности и отражения этого процесса в словарной работе и преподавании РКИ.

Следует отметить, что именно эти трудности привели к тому, что ряд исследователей обосновывает необходимость ограничения омонимии: «... омонимами следует считать только значения, относящиеся к словам, различным по происхождению» [Русский язык 2003: 285]. Такой позиции придерживался отечественный лингвист В.И. Абаев, статья которого [Абаев 1975] вызвала бурную дискуссию по омонимии на страницах журнала «Вопросы языкознания» в 60-е годы XX века. Принятие такой точки зрения отодвинуло бы понятие омонимии только в область исторической лексикологии, хотя эту проблему надо решать именно для современного русского языка [Русский язык 2003: 285], а потому большинством лингвистов эта точка зрения была отвергнута.

Исходя из этого, **лексическими омонимами** считаем

слова одной части речи, полностью совпадающие по форме (звучанию, написанию, грамматической форме), но совершенно разные по значению.

Эти основные концептуальные положения, принятые в языкознании, в целом используются и при анализе омонимии в терминологии (подъязыках).

Однако есть и существенные отличия, обусловленные теоретическим и прикладным терминоведением.

Прежде всего отметим, что, если в языковедческих работах по проблеме вопрос о том, существует ли омонимия в языках, не дискусируется, т. к. ответ, безусловно, положительный, то такого однозначного ответа нет в современном терминоведении. Правда, большинство терминологов, начиная с первого этапа развития терминоведения (Г. О. Винокур, А. А. Реформатский, Д. С. Лотте, С. А. Чаплыгин и др.) приняли основные результаты решения проблемы и признали наличие омонимии в терминологии, хотя и отметили существование отличия. Наиболее аргументировано эта позиция развернута В. П. Даниленко, с именем которой в отечественном терминоведении связана лингвистическая разработка проблем русской терминологии, языка русской науки и языков для специальных целей [Татаринов 2006: 46]. В её классической работе «Русская терминология: Опыт лингвистического описания» показано, что «широкое, сложное по границам определения и разнопричинное явление омонимии общелитературного языка в терминологии представлено не всеми своими разновидностями. Главным образом той, при которой полисемия настолько расходится, что становится омонимией» [Даниленко 1977: 70]. Таким путем возникает межнаучная терминологическая омонимия, когда один и тот же термин может входить в разные терминосистемы данного национального языка. Таким омонимам характерны два обязательных признака: 1) за терминами закреплены разные дефиниции, т. к. они имеют разную семантику и 2) функционируют они в разных терминосистемах [Даниленко 1977: 71].

Кроме того, указывает В. П. Даниленко, возникает омонимия между словами общенародного языка и терминами: **сухарь**¹ («засушенный кусок хлеба») и **сухарь**², техн. («простая вспомогательная промежуточная деталь в механизмах и узлах

машин»). Так создано значительное число технических терминов-омонимов: башмак, кулак, голова, палец, постель... [Даниленко 1977: 71-72], которые стали функционировать в с/х машиностроении [Комарова 1990: 18-20].

На современном этапе развития терминоведения, когда «термины и терминологические системы понимаются как динамические конструкты, которые рождаются в дискурсе (в речемыслительной деятельности человека) и изменяют своё содержание и форму в процессе когниции [Шелов 2009: 209], появилась идея отрицания омонимии терминов, в наиболее завершённом виде представленная В. А. Татариновым. В его энциклопедическом словаре «Общее терминоведение» обоснована концепция **неоднозначности термина** как «любого проявления разнозначности, неопределённости семантического объема термина» [Татаринов 2006: 129], которая «выстраивается в ряд понятий, фиксирующих любое возможное состояние терминологической единицы в её отношении к семантике: **моносемия – амбисемия – полисемия – эврисемия** [Татаринов 2006: 129].

В его энциклопедии нет статьи об омонимии терминов (в предметном указателе даётся ссылка на статью **Полисемия термина**), поскольку «речь может идти об омонимах в масштабах только общенационального языка», т. е. «это проблема чисто филологическая, а не терминоведческая» [Там же: 139].

Наше многолетнее (с 1971 года по настоящее время) исследование отраслевой (сельскохозяйственной) терминологии позволяет прийти к следующему выводу: терминологическая омонимия является регулярным разнотипичным явлением, обусловленным как экстралингвистическими факторами: тип научного знания, его динамика, этап развития научной теории и др., так и лингвистическими факторами: вторичность семиозиса термина и сложность терминопорождения; сложное взаимодействие общенародного лексикона с терминологическим и целый ряд специфических процессов их взаимодействия [Комарова 2007: 53-54].

Перечислим выявленные типы омонимии. Прежде всего выделяем два принципиально различных типа омонимии терминов: **внешнюю омонимию** и **внутреннюю омонимию** по

отношению к данной (сельскохозяйственной) терминологию [Комарова 1990; 1992; 2007; 2008 и др.].

К **внешней омонимии** относим четыре вида омонимичных терминов.

Во-первых, **межнаучная, или межотраслевая омонимия**, когда совпадают по форме термины разных отраслей, имеющих различную семантику.

Приведём хотя бы один пример такого омонимического ряда: *субстрат*¹ филос. («то, что лежит в основе каких-либо явлений, состояний») → *субстрат*² хим. («вещество, подвергающееся превращению под действием ферментов») → *субстрат*³ биохим., геол., с/х («вещества, подвергающиеся различным превращением в клетке живых организмов, в земной коре, в почве...») → *субстрат*⁴ биол., с/х («основа, предмет или вещество, к которому прикреплены животные или растительные организмы, а также среда постоянного обитания и развития организмов») → *субстрат*⁵ лингв., социол. («язык местного населения, вытесненный языком завоевателей, но оказавший влияние на него») → *субстрат*⁶ терм. («та естественная языковая единица, на базе которой создаётся термин») → *субстрат*⁷ филос. («общая и относительно элементарная основа содержания явлений; строительный материал того или иного структурного уровня бытия или бытия в целом») [Комарова 2008: 72].

Как видим, омонимические термины возникли в результате переноса термина из одной терминосистемы в другую (транстерминологизация), а затем возврата термина *субстрат*¹, филос. обратно в свою терминосистему с модифицированным значением (*субстрат*⁷). В этом омонимическом ряду все термины являются **внешними омонимами** по отношению к с/х термину (*субстрат*⁴).

Во-вторых, омоструктурный образец общенародного слова (уменьшительных существительных) и терминологический омоним: *слоник*¹ («детёныш крупного млекопитающего животного с хоботом») – *слоник*² с/х («жук, вредитель с/х растений»); *куколка*¹ («маленькая кукла») – *куколка*² с/х («фаза насекомого, личинка в коконе у с/х вредителей») и др. [Комарова 1981: 82-87; 1992: 83-85].

Омонимический ряд возник в результате терминологизации общенародного слова.

В-третьих, огромное число с/х терминов возникло путём терминологизации общенародного слова, когда «отсекается» общенародное значение и термину «приписывается» совершенно новая дефиниция: *пар*¹ («газ, в который превращается вода при нагревании» – *пар*², с/х («поле севооборота, не занимаемое посевами в течение всего вегетационного периода или части его и содержащееся в рыхлом и чистом от сорняков состоянии»)) [Комарова 1992: 88].

В-четвертых, омонимические ряды, образовавшиеся путём сложной, не прямой детерминологизации. Так, в XIX веке в русский язык был заимствован из английского языка с/х термин *комбайн*¹ в значении «сельскохозяйственная машина, выполняющая одновременно ряд операций по уборке зерновых и технических культур», который детерминологизировавшись, попал в общезыковой дискурс со значением «какое-либо устройство, выполняющее несколько операций». Как видим, резко расширился объем понятия, перешедшего из научного в бытовое. При этом путь термина в общезыковой дискурс был не прямым, а опосредованным, через транстерминологизацию: *комбайн*² муз.; *комбайн*³, техн., *комбайн*⁴, радиотех. и т. д. до *комбайн кухонный* [Комарова 2008: 83].

Внутренняя омонимия проявляется в пределах одной терминосистемы, когда одна и та же звукографическая единица используется для выражения разного денотативно-сигнификативного содержания: *головач*¹, с/х («матерка конопли») – *головач*², с/х («вредитель плодовых растений»); *джут*¹, с/х («вид прядильного растения») – *джут*², с/х («ледяная корка на пастбище»)… [Комарова 1992: 84].

Приведённые примеры показывают ошибочность утверждений ряда лингвистов о том, что «в пределах одной отраслевой терминологии омонимия не развивается» [Даниленко 1977: 72].

Более того, в наши дни появились исследования, дающие новые данные о специфике **лексической омонимии терминов**. Так, в начале 2016 года мне пришлось оппонировать на защите кандидатской диссертации И.С. Волошиной по теме:

«Обоснование и конструирование модели электронного словаря-справочника естественнонаучных омонимичных терминов»: 1) физики и химии и 2) химии и биологии» на базе синтеза двух господствующих в наши дни научных парадигм: коммуникативно-прагматической и когнитивно-дискурсивной. Используя комплексный дефиниционный анализ И. С. Волошина установила типы понятийных отношений между однословными (базовыми) естественнонаучными терминами: **внеположенности**, **пересечения** и **включения**, на основе которых выявила три вида омонимичных терминов: **абсолютные** (нет общих признаков), **пересекающиеся** (есть общие и специфические признаки) и **включенные** (разный объем денотатов). Этим она доказала гипотезу, состоящую в том, что «в отличие от лексических омонимов общего языка терминологические омонимы имеют определённое количество пересекающихся понятийных признаков» [Волошина 2016: 12], а потому «омонимия термина, в отличие от омонимии общенародного слова, характеризуется сохранением семантической связи между омонимичными терминами» [Волошина 2016: 13].

Для проверки этих неожиданных для меня данных об омонимии терминов я предприняла своеобразный «эксперимент»: опираясь на материал новых терминологических словарей: «Полный словарь лингвистических терминов» Т. В. Матвеевой (2010 г.) и «Словарь специальной лексики русского языка» (2014 г.), используя методологию и методику комплексного дефиниционного анализа, провела систематическое исследование всего корпуса терминологического материала. Попутно проверила наличие внутренней омонимии лингвистических терминов [Матвеева 2010] и специальной лексики 42 отраслей знания [Словарь... 2014].

Материалы этих словарей убедительно доказали, во-первых, наличие **внутренней омонимии** во многих терминосистемах и, во-вторых, господство **пересекающихся омонимов**, тогда как **включенные** и **абсолютные** омонимы немногочисленны, а потому, в-третьих, границу между полисемией и омонимией можно обозначить только для

абсолютных омонимических терминов (например, *пар*¹ и *пар*²), но она практически неразличима для пересекающихся и включенных терминов-омонимов (*субстрат*¹, *субстрат*² и т. д.), которые имеют общий признак «устройство, выполняющее несколько операций».

В целом же данный «эксперимент» показывает, что терминологическая омонимия – живое, развивающееся явление, требующее дальнейшего исследования в рамках национального русского языка.

Всё сказанное позволяет утверждать, что эвристический потенциал данной проблемы практически мало исчерпаем, а потому актуальность дальнейших изысканий по этой проблеме непреходяща.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Абаев В. И. О подаче омонимов в словаре // Вопросы языкознания. – 1957. – № 3. – С. 31-43.
- Ахманова О. С. Лексико-семантическое варьирование слова и омонимия как предел такого варьирования // Очерки по общей и русской лексикологии. – Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 104-233.
- Виноградов В. В. Об омонимии и смежных явлениях // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – С. 295-314.
- Виноградов В. В. О грамматической омонимии в современном русском языке // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – С. 13-32.
- Волошина И. С. Модель электронного переводного словаря-справочника естественнонаучных омонимичных терминов: дис. ... канд. филол. наук. – Тюмень, 2016. – 239 с.
- Даниленко В. П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания. – М.: Наука, 1977. – 246 с.
- Комарова З. И. Семантическое противодействие в уменьшительных образованиях существительных (на материале сельскохозяйственной лексики) // Термин и слово. – Горький: Изд-во Горьк. гос. ун-та, 1981. – С. 82-87.
- Комарова З. И. Русская отраслевая терминология и терминография. – Каменец-Подольский: Изд-во Кам.-Под. пед.

ин-та, 1990. – 36 с.

Комарова З. И. Семантические проблемы русской отраслевой терминографии: дис. ... д-ра филол. наук. – Екатеринбург, 1992. – 401 с.

Комарова З. И., Плотникова Г. Н. Взаимодействие терминологической и общенародной лексики в рамках национального языка (по лексикографическим данным) // Актуальные проблемы лингвистики и терминоведения: сб. науч. трудов, посвящ. юбилею З. И. Комаровой. – Екатеринбург: Изд-во УРГПУ, 2007. – С. 53-57.

Комарова З. И. Гармония/дисгармония терминов в русском научном дискурсе в аспекте гармонизации // Язык и культура. – Екатеринбург: Изд-во УГТУ-УПИ, 2008. – С. 61-86.

Комарова З. И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике: учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2017. – 820 с.

Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – 562 с.

Прохорова В. Н. Русская терминология (лексико-семантическое образование). – М.: Наука, 1996. – 129 с.

Русский язык: Энциклопедия / под ред. Ю. Н. Караулова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 704 с.

Словарь специальной лексики русского языка / под ред. А. С. Герда. – СПб.: Русская коллекция, 2014. – 250 с.

Татаринов В. А. Общее терминоведение: Энциклопедический словарь. – М.: Московский Лицей, 2006. – 528 с.

Шелов С. Д. Новая парадигма терминоведения: некоторые перспективы // Терминология и знание. Материалы I Международного симпозиума. – М.: Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2009. – С. 207-209.

УДК 81'42

Марова Н. Д.

Екатеринбург, Россия

**ПРАВИЛО ПРЕГНАНТНОСТИ
ТЕКСТА ПАРАДИГМОЙ
ТЕКСТОМЕНТАЛЬНЫХ
УНИВЕРСАЛИЙ И
ИМПЕРАТИВ МЕНТАЛЬНОЙ
МАРКИРОВАННОСТИ
ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ЭТОЙ
ПАРАДИГМЕ**

Код ВАК 10.02.01

Marova N. D.

Ekaterinburg, Russia

**RULE OF THE
TEXT PREGNANCY BY A
PARADIGM OF THE
TEXTMENTALY
UNIVERSALITIES AND
IMPERATIVE OF THE
INTERPRETATIVE
MARKERBILITY IN THIS
PARADIGM**

Аннотация. Главная идея статьи заключается в предположении, что текст подчиняется правилу прегнантности текста парадигмой универсальных субтекстов – текстоменталий, служащих основополагающим потребностям мыслительной деятельности человека. В этой парадигме особое место занимает интерпретация, проявляя характер императивной маркированности в каждом тексте.

Ключевые слова: правило прегнантности текста, парадигма, текстоментальные универсалии, театация, интерпретация, императив маркированности.

Abstract. The main idea of the article is a suggestion, that the text is pregnant by a paradigm of universal subtexts – the textmentalties, that provides the basic mental requirements of men. In this System the Interpretation as a Textmentaly possesses an especially imperious strength.

Keywords: the rule of the textpregnancy, textmentality, paradigm, theatation, interpretation, interpretative marker.

Сведения об авторе: Марова Нина Дмитриевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии. Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: nina.marova@yandex.ru

About the Author: Marova Nina Dmitrievna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of German Philology.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Статья посвящена обоснованию выдвинутого автором правила прегнантности текста парадигмой

текстоментальных универсалий и положения о месте интерпретации в этой парадигме.

Для начала напомним, что термин «*пребгантность*» произведён от латинского слова *praegnans* - «беременная» (*prae* «нахождение впереди, упреждение» + *gnascor* = *nascor*, одного корня с *gigno* «рождаться, происходить»); *буквально*: «находящаяся перед рождением плода». В современном научном употреблении «*пребгантный*» означает «обременённый, содержательный, богатый, полный, точный». Слово «*пребгантность*» стало одним из основных понятий *гештальтпсихологии* в значении «насыщенность, продуктивность, завершённость» *гештальтов* как целостных структур сознания. Здесь говорят также о *правиле (законе, принципе) пребгантности*, которое предопределяет стремление гештальтов к уравновешенности и упорядоченности. Из этого правила выводится *тенденция сознания к полноте и чёткости*, формирующей так называемый «*отличный*», т.е. лаконичный и предельно содержательный гештальт [Психологический словарь 1998]. Правило пребгантности мы распространяем в данной статье на феномен текста как парадигмальной системы ментальных субтекстовых универсалий, названных нами «*текстоменталиями*» [Марова 2003]. Вводя понятие *текстоменталии*, мы исходим из следующего.

Во-первых, ментальный процесс, выступая по своему природному составу и по своей вещественной основе в качестве питательной среды для пребгантной деятельности сознания, *двусубстратен*. Этот *субстратный дуализм* проявляет *сущностное единство* ментального и текстуального планов. С одной стороны, ментальный акт *текстуализируется*, запечатлевая и конституируя свою данность и своё значимостное содержание в неких знаковых, а именно языковых, формах, соотносящих его и субъект с миром действительности, чтобы стать *феноменом сознания*. С другой стороны, текст и каждая его форма значимостны в самих себе и проникнуты некой *содержательностью*, которая соотносит текст и субъект с миром сознания, т.е. *ментализируется*, чтобы стать *феноменом óсознания*. Такая взаимосвязанность элементов построения ментальной деятельности составляет её

субстратное основание, которое позволяет увидеть в данном явлении воздействие определённого *принципа исходной синкретичности*, который *обременён идеей первоначальной нерасчленённости* и объясняем взаимозависимостью этих двух состояний одного единого процесса.

Во-вторых, вследствие этого, в любом тексте как форме «оявливания» ментальности должны содержаться некие структуры, *субтексты*, которые подчиняются *универсальным, всеобщим* закономерностям, независимым от данного конкретного текста. Эти глобальные структуры можно выделять в качестве системно-комплексных оснований для реализации другого *принципа – разумной всеобщности*, призванного отвечать насущным потребностям сознания в *равновесности и предельной продуктивности* ментальной жизнедеятельности человека.

Названные нами два принципа – исходной двусубстратной синкретичности и разумной всеобщности – способствуют созданию *неразрывного онтологического единства* и взаимодетерминированности ментального и текстуального планов в процессе формирования тенденции сознания к *упорядоченности и завершённости*. Это свидетельствует о том, что *текст покоится на неких универсальных ментальных структурах, как на фундаментальных первоначалах, необходимо вызывающих и обеспечивающих его существование*.

Это существование фундаментальных и универсальных структур мы предлагаем условно именовать термином «*текстоментальность*» (*текст + ментальность*), а отдельную форму, входящую в это текстоментальное единство в качестве его составной части, – «*текстоменталией*» («*текст + менталия*»). Тогда *текстоменталией* можно полагать, взаимообразно, не только отдельную *субменталию*, рассмотренную в аспекте её выраженности текстом в качестве субтекста, но и весь конкретный *текст*, отражающий определённый целостный и реальный акт сознания и содержащий *исходные основы* мыслительной деятельности. Составная семантика понятия текстоментальности даёт, на наш взгляд, возможность *особо подчёркивать* феномен текста в его качестве *текстоментального универсума, содержащего и*

несущего в себе протоэлементы, т.е. первоэлементы, мыслительных связей человека с миром, и насыщенного высокими смыслами. Тем самым эта семантика соответствует как двусубстратной природе текста, так и его трансцендентной сущности, соотнесённой с Логосом и Высшей Идеей (в платоновском смысле). В этом отношении текст являет собой комплексную систему *текстоментальных универсалий в виде его ментальных субтекстов.*

Следует заметить, что субтексты, выступающие в качестве составных единиц текстоментального универсума, являются относительно самостоятельными единицами и выполняют свои собственные задачи, важные для существования единого текстоментального процесса, обеспечивая, в своём комплексе, *многообразие и полноту фундаментальных потребностей человека.* Проступая в тексте, они становятся *экзистенциальными формами существования мыслительной деятельности человека в качестве её протоформ, т.е. её первичных форм.* При этом каждая из этих форм имеет *две ипостаси существования: общую, исходную форму, свой «категориальный дом», «под прикрытием» которого находится процедурная форма (про-форма), служащая способом осуществления данной глобальной формы.* В число такого рода «парных» форм, основополагающих для протекания текстуального процесса, входят, по нашему мнению, следующие *текстоментальные универсалии, образующие его целостность:*

- *наблюдение и идентификация объектов видения;*
- *познание и объяснение внутренних связей объектов видения;*
- *понимание и толкование скрытого смысла знаков;*
- *эвалюативное, т.е. ценностно-оценочное, отношение, и оценивание объектов видения;*

К названным текстоментальным универсалиям необходимо, на наш взгляд, добавить ещё две формы, статус которых не всегда чётко определён. Для них мы вводим следующие обозначения:

- *ментофлуктуация* (от лат. *mens, mentis* «разум, мысль» + *fluo, fluxi, fluxum* «течь»); этот термин означает явление, обнаруживающее в тексте следы выражения субъектом

индивидуального состояния сознания, обычно скрытно протекающего в так называемом «*потоке сознания*» и во *внутренней речи субъекта*, влияние которых спонтанно «перетекает» во внешний текст. Любой текст является следствием непрерывного внутреннего умственного напряжения, и *ментофлуктуатив* как субтекст позволяет воспринимать данный текстуальный акт лишь как осуществляющийся «здесь и теперь» фрагмент некоего общего текстоментального дискурса субъекта. Для своего осуществления ментофлуктуатив пользуется способом *ассоциативизации* видения, что находит отпечаток во всём том, что в тексте связано со *стилем мышления и выражения* [Марова 2004].

- *театация* самого текстоментального акта; термин «*театация*» образован нами от греч. θέα [théa] «вид, взгляд, умственное зрелище»; отсюда слова «театр, теория». Именно *теататив* как субтекст выступает в качестве «категориального дома» *интерпретации*, которая служит способом его бытия и осуществления, организуя процесс «умозрения», «умственного зрительства» текста путём *метаактивизации видения*, т. е. *посредничества* между различными системами видения. Вспомним в связи с этим этимологию слова «интерпретация»: лат. *interpretatio* = *inter* «между» + *pretium* «цена, стоимость, ценность, нечто стоящее, достойное»; *буквально*: пребывание «между ценностями». Так, вставая над текстом, словно его *ментальное зеркало*, теататив «переводит» данную в тексте картину видения в иную по отношению к ней перспективу видения. Следствием этого является эффект представления текста в виде некоего условного *мета-символа*, концентрирующего в себе определённую *мета-идею* относительно *своеобразия претативного, т.е. ценностного, статуса текста*. Таким образом, теататив призван *осмыслить* и тем самым *утвердить место* данного текста, его «*достоинство*», в определённой системе видения, [О театации см.: Марова 1993; Марова 2006: 48 и сл.; Марова 2012: 78-92].

Перечисленные шесть субтекстов имеют, по нашему мнению, парадигмальный характер. Составляя *единство видового многообразия*, дополняя и взаимопредполагая друг друга, эти *текстоментальные универсалии* являются собой *парадигму* (греч. *παράδειγμα* «образец, пример, доказательство» = *παρά* «подле,

возле» + *δειγμα* букв. «то, что показывается, образчик, доказательство»), в которой каждая отдельная текстоменталия мыслится членом совокупности по некоему *общему онтологическому основанию* более высокого уровня, чем она сама. Нераздельное единство первичных, исходных форм предполагает *параллельное сосуществование* всех названных нами шести *протоформ*, совокупность которых образует её «ядерную» основу и её *универсум*, обеспечивающий структурную чёткость, точность и богатство текстоментального процесса. Следовательно, без них не обходится ни один текст, и *любому отдельному тексту имманентно присуща текстоментальная парадигмальность*.

Исходя из этих соображений, мы постулируем положение, согласно которому любой текст подчиняется *правилу прегнантности парадигмой текстоментальных универсалий*. Это правило полагает единовременное существование в тексте всего комплекса вышеперечисленных ментальных субтекстов. Эти исходные, органичные протоформы существуют в сознании индивида *обязательно совместно, только в совокупности*, в виде целостности. При этом общая категория текстоментальности остаётся *идеальным образованием*, неосознаваемым и неощутимым во всей своей разномерной комплексности, но наличие её субформ в тексте «провоцируется» и обуславливается её *матричной прото-структурой*. Внутренне текст *устремлён к прегнантности как парадигмальной полноте, которая приводит его в относительно уравновешенное, стабильное состояние*.

Здесь необходимо учитывать особенности каждой ситуации, поскольку в *реальном* ментальном акте и в *реальном* тексте *степень прегнантности и степень явственного присутствия текстоменталий* различна и зависит от конкретных обстоятельств и от специфичности данной картины видения. Так, в одном тексте могут выступать явно и доминировать моменты наблюдения некоторого объекта, другой текст может иметь, в основном, познавательные цели и т. д. Тогда остальные протоменталии как бы «затушёвываются», отходят в «парадигматическую тень» сознания. Больше того, их наличие может даже в некоторой степени *нейтрализоваться*,

приближаться к «нулю». Тем не менее, они всё же продолжают существовать в качестве невидимого ментального фона. *Выраженность* некоторого ментального субтекста, *отмеченность* его наличия в тексте с помощью определённых средств, называют в лингвистике *маркированностью этого субтекста*. Текст маркирует, «метит», «оналичивает» своими средствами выделенное в нём существование определённых субменталий и наводит на них. В связи с этим правило прегнантности необходимо дополнить следующим *правилом – разумной маркированности текстоментальных универсалий в тексте*.

Отсюда следует, что имплицитные, немаркированные субформы всегда можно при желании *домыслить*, вывести их на основании имеющегося текста. И такое «домысливание» достигается путём *интерпретации* в процессе умозрительской деятельности, названной нами *театацией*. Каждый текстоментальный процесс не может избежать необходимости быть *в любом случае и при любых обстоятельствах интерпретативно маркированным, т. е. театативно осмысленным*. Любой текст не только «чреват» интерпретацией, но без этого условия реальный текст вообще не может состояться. Эту «обязательную безусловность» актуализации текста путём театативной интерпретации мы называем *императивом маркированности интерпретации в тексте*. Другими словами, интерпретация всегда должна быть *реально осуществлена* в текстоментальном акте, который без *театативного осознания* просто не сможет состояться, он теряет смысл как данность и уходит в небытие, в сонм эфемерного «потока сознания», откуда нет возврата. Интерпретация вездесуща и всегда актуально значима, т.е. она обязательно оставляет «следы» и должна быть осязатима, «оживлена», «оявлена» в тексте. Она предваряет, сопровождает и завершает любой текстоментальный акт, придавая ему *смысл и ценностную идею данности*, с которой нужно считаться и которой нужно придать *определённый статус существования*.

Этот эффект, «бессознательное осознание» специфичности данного текста, происходит за счёт её способности умозрительно включать данный текст в определённую парадигматическую модель протоменталий,

существующую в нашем сознании, иначе говоря, маркировать его статус. *Интерпретативная маркированность есть неременное условие идентификации и определения места каждой протоменталии в тексте как члена всей текстоментальной парадигмы.* Проводя «пограничную» линию между отдельными протоменталиями, подтверждая их значимую представленность или их непредставленность в общем континууме ментального акта, интерпретация очерчивает *горизонт маркированности* всех и каждой отдельной текстоменталии в данном процессе, образуя общий, соотносительный с собой, ряд текстоменталий и делая оче-видной невидимую *взаимосвязь* между ними. Тем самым проявляется скрытая в ней *интенция на гармонизацию* видения, устанавливающей *коррелятивные (соотносительные)* отношения между текстоменталиями и *интегрирующей* текст в единое целое.

Однако этим не ограничивается роль императивной маркированности интерпретации в тексте. Дело в том, что этот феномен имеет тенденцию к выходу за пределы представленной в тексте протоментальной парадигмы и системы наличных ментальных субтекстов. Интерпретативная маркированность означает также способность субтекста «возвышаться» над собой и устанавливать мета-символическое зеркало «самовидения» и «самокоррекции», т.е. рефлексивного осознания и осмысления своего собственного индивидуально-специфического статуса. А это, в свою очередь, означает нахождение *трансцендентной* связи с парадигмами более высокого уровня. Так театативная интерпретация становится *неотъемлемым средством «самоосознания» текстоментальной деятельности вообще*, что вызывает требование к ментальной деятельности приводить её в каждом данном случае проявленности в *состояние мета-парадигмальной прегнантности*, когда текст ощущаем не только как акт *символизации идей видения*, но и как *символ самого себя*. Так, категорический, т.е. настоятельный и непреложный, императив маркированности текста интерпретацией можно полагать его ответным *парадигмальным требованием прегнантности текста*.

Как следствие, общее правило прегнантности текста парадигмой текстоментальных универсалий дополняется и необходимо восполняется *правилом прегнантности текста*

культурологической коннотацией, связанной с участием в текстовой картине видения всеобъемлющего стилеобразующего начала, маркированного тотальной театативной интерпретацией (О стилистической коннотации как когнитивной парадигме: Трошина 2006).

Итак: Без маркированности театативной интерпретацией не обходится ни одна область умственной деятельности. При этом, хотя она подчинена прегнантной парадигмальности, но сохраняет в каждом данном случае свою индивидуальность. В свою очередь, безальтернативность действия театативной интерпретации с особенной силой выразительности и настоятельности охватывает собой всю сферу текстоментальных универсалий как символических носителей непосредственности умственного акта и обеспечивает их полнотой существования в виде *правила прегнантного самоосмысления*. Соблюдение этого правила есть *условие существования текста вообще*.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Марова Н. Д. О так называемых текстоменталиях // Актуальные проблемы лингвистики: Уральские лингвистические чтения: материалы ежегодной региональной научной конференции / отв. ред. В. И. Томашпольский. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2003. – № 16. – С. 86-87.

Марова Н. Д. Ментофлукуатив как универсалия текста // Актуальные проблемы лингвистики: Уральские лингвистические чтения-2004 (№17): материалы ежегодной региональной научной конференции, Екатеринбург, 2-3 февраля 2004 г. / отв. ред. В. И. Томашпольский. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2004. – С. 79-80.

Марова Н. Д. Парадигмы интерпретации текста: монография: в 2 ч. / науч. ред. Е. А. Гончарова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т; Ин-т иностранных языков УрГПУ, 2006. – 503 с.

Марова Н. Д. Театация как предназначение интерпретации // Интерпретация текста: Ментальное зеркало видения: сб. науч. тр. Вып. 3. / отв. ред. М. А. Шабаева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. университета, 2012. – С. 78-92.

Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-

пресс, 1998. – 672 с.

Трошина Н. Н. Когнитивная парадигма в лингвостилистике // Парадигмы научного знания в современной лингвистике: сб. науч. трудов / РАН; ИНИОН; Центр гуманит. науч. информ. исслед.; Отд. Языкознания. – М., 2006. – С. 109-127.

Marova N. Interpretieren? Deuten? Erklären? (Versuch einer Orientierung) // Das Wort: germanistisches Jahrbuch 1993 / Deutscher Akademischer Austauschdienst. – S. 119-127.

УДК 37.016:811.1

Миков В. Ю.

Екатеринбург, Россия

**ОБЗОР ПРИЕМОВ
ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ
ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. В статье представлен обзор приемов визуализации и приводится краткое обоснование их актуальности.

Ключевые слова: визуализация, девербализация, дополненная реальность.

Сведения об авторе: Миков Вениамин Юрьевич, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры риторики и РКИ.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 258.

e-mail: venechkam@yandex.ru

Код ВАК 13.00.02

Mikov V. Y.

Ekaterinburg, Russia

**OVERVIEW OF FOREIGN
LANGUAGE TEACHING
VISUALIZATION
TECHNIQUES**

Abstract. The article provides an overview of visualization techniques and a brief explanation of their relevance.

Keywords: visualization, deverbalization, enhanced/mixed reality.

About the Author: Mikov Veniamin Yourievich, Candidate of Pedagogy, Assistan of the Chair of Rhetoric and Russian as a foreign language.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

В современном информационном пространстве трудно не заметить значительный сдвиг «информационных приоритетов» в общественном, профессиональном и межличностном общении и сознании, которая в первую очередь отражается в «растущем коммуникативном преобладании визуальной информации над вербальной» [Рябцева 2015: 346].

Вполне естественно, что одним из приоритетных направлений в методике преподавания иностранных языков становится «проблема визуализации лингвистических и экстралингвистических знаний в различных системах компьютерной обработки информации» [Ляшевская 2013: 8].

Именно компьютерные технологии позволяют повысить креативность, новизну, разнообразие и эффективность методик изучения иностранных языков, делая знания более наглядными, доступными, повышают творческую составляющую учебного процесса, мотивируют обучаемых к самостоятельному поиску

информации и совместной работе.

В данной статье мы бы хотели провести краткий обзор наиболее очевидных приемов визуализации при изучении иностранных языков.

Дополненная реальность – совмещение объективной и виртуальной реальности. Хорошим примером использования дополненной реальности является эксперимент австралийских ученых из Human Interface Technology Laboratory, Australia, Faculty of Education, University of Tasmania Винуи Чинтаммит и Анджелы Томас, которые разрабатывают интерактивные программы по развитию креативных дискурсивных способностей школьников, в которых задействован целый комплекс инновационных компьютерных технологий в дидактических целях. В частности, они описывают коллективное создание на иностранном языке сказочного видеосюжета в интерактивном режиме с использованием «совмещенной реальности» (mixed reality) [Chinthammit 2013].

Обучаемым предлагается разыграть театрализованное представление в реальном, расположенном неподалеку месте, где разворачиваются фантастические события, участниками которых становятся они сами. Действо снимается на электронное устройство (телефон, планшет), а программа дополняет снятое видео виртуальными декорациями и создаваемыми для каждого персонажа репликами в диалоге.

LearningApps.org является Online приложением, которое позволяет создавать и делать общедоступными интерактивные модули, которые включают в себя тесты, лексические, грамматические и социокультурные задания, позволяет снабдить материал любым количеством изображений, схем.

Mindomo. Термин Mind Maps на русский язык переводится по-разному: «интеллект-карты», «карты ума», «карты мыслей», «карты мышления», «ментальные карты», «карты памяти» и т. д., но суть одна: такой способ информации позволяет наиболее наглядно отобразить смысловые, причинно-следственные, ассоциативные связи между понятиями, событиями, идеями. Здесь интерактивные технологии позволяют не только визуализировать семантическое поле с помощью изображений, видео, графиков и схем, но и

производить эту работу коллективно и сделать результаты труда доступными всем желающим.

Ментальные карты основаны на ассоциациях, задействуют иерархическое мышление, имеют притягательный визуализированный облик: цвет, картинки, значки. Использование карт памяти в изучении иностранного языка позволяет усваивать новую информацию интегрированным, организованным способом, поэтому восприятие новых знаний происходит легче и в большем объеме. Обучающийся, работая с ментальной картой, постигает реальные процессы, он проживает конкретные ситуации, проникает вглубь данной информации и анализирует ее.

Prezi.com – это сервис, с помощью которого можно создать интерактивную презентацию онлайн. В отличие от хорошо известных программ для создания линейных презентаций (например, Power Point), Prezi позволяют создавать презентации с нелинейной структурой. То есть вся презентация может быть свернута в одну картинку, в которой каждый элемент может быть развернут более подробно предлагая новую информацию именно в той области, которая наиболее интересна смотрящему. Prezi.com позволяет создавать презентации коллективно, что представляет возможности для совместного выполнения проектов. Готовая презентация может быть загружена на диск.

Wordle.net – сервис по созданию и ведению облака слов. После введения текста программа сгенерирует облако, отражая наиболее часто используемые слова крупным шрифтом. Сервис позволяет более качественно овладеть устной речью, выделить наиболее важные для изучения лексические единицы.

Компьютерные технологии предлагают значительные возможности и преимущества в повышении креативности, новизны, разнообразия и эффективности образовательных методик, создание которых становится одной из наиболее серьезных дидактических задач современности. Автор надеется, что приведенный в данной статье обзор техник визуализации позволит создать представление о существующих возможностях ИКТ, а так же вдохновит исследователей на расширение списка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Ляшевская О. Н., Митрофанова О. А., Паничева П. В.

Визуализация данных для каталога русских лексических конструкций (на материале НКРЯ) // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Материалы ежегодной Международной конференции «Диалог–2013»: в 2-х т. – М., 2013. – Т. 1. – С. 465-477.

Рябцева Н. К. Тенденция к визуализации в современном информационном пространстве, проблемы образования и инновационные технологии в преподавании иностранных языков // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. – М.: ИЯз РАН, 2015. – № 7. – С. 345-368.

Chinthammit W., Thomas, A. iFiction: Mobile Technology, New Media, Mixed Reality and Literary Creativity in English Teaching // IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality – Arts, Media, and Humanities (ISMAR-AMH). – Atlanta, GA, USA, 2012. – Nov. 5-8.

Сергеева Н. Н., Бушманова Ю. А. Иноязычная информационно-коммуникационная среда студента специальности «программное обеспечение вычислительной техники» в системе неязыкового образования // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 6. – С. 81-84.

УДК 372.881.111.1

Походзей Г. В.

Екатеринбург, Россия

**ЦИФРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ НА
ОСНОВЕ ВИДЕО ИГРЫ КАК
ИСТОЧНИК ОБЩЕНИЯ И
ИНСТРУМЕНТ ИЗУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. Статья уделяет внимание вопросу использования видеоигры в классе как одной из основных тенденций в современном образовании. Более того, статья проливает свет на некоторые преимущества использования видеоигр на занятиях. Кроме того, статья предлагает способы использования видеоигр в процессе изучения английского языка.

Ключевые слова: цифровое обучение, видеоигры, медиа-грамотность, интерактивная грамотность, подкасты.

Сведения об авторе: Походзей Галина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481.

e-mail: g.v.pokhodzey@mail.ru

Код ВАК 10.02.01

Pokhodzey G. V.

Ekaterinburg, Russia

**DIGITAL TRAINING BASED ON
VIDEO GAMES AS A SOURCE
OF COMMUNICATION AND AN
INSTRUMENT FOR LEARNING
ENGLISH**

Abstract. The article focuses on the use of video games in the classroom as one of the main trends in modern education. Moreover, the article sheds light on some of the benefits of using video games in class. In addition, the article suggests ways of using video games in the process of learning English.

Keywords: digital learning, video games, media literacy, interactive literacy, podcasts.

About the Author: Pokhodzey Galina Viktorovna, Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Chair of professionally-oriented language education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Студенты любят играть в видеоигры, но у многих преподавателей могут возникнуть сомнения в том, как их можно использовать для обучения. Преподаватели, которые не играют в видеоигры, часто видят в них отвлечение, аргументируя свою позицию тем, что студенты тратят слишком много времени.

Более внимательный взгляд на видеоигры показывает нам, что эти игры больше, чем развлечение для наших студентов. Они также платформы, где студенты могут создавать и делиться историями с другими поклонниками этих игр.

Использование видео игры в классе или цифровое обучение на основе игры, является одной из основных тенденций в современном образовании [Походзей 2018: 130]. Вопрос для многих преподавателей, не использующих видеоигры: почему? Вот некоторые преимущества использования игр на занятиях:

Видеоигры – новая медиа-грамотность. Мы все знакомы с традиционными формами СМИ: музыкой, книгами, фильмами и телевидением. Для многих из нас эти «большие четыре» СМИ существовали всю нашу жизнь. В результате мы их понимаем и часто используем для отдыха, развлечений и обучения. Видеоигры стали пятой главной грамотностью [Squire 2008: 635]. Преподаватели используют каждый из четырех других средств массовой информации на своих занятиях и теперь, когда видеоигры присоединились к списку основных медиа-грамотностей, пришло время их использовать.

Видеоигры – первая интерактивная грамотность. Что делает игры мощным медиа – их интерактивность. Музыка, книги, фильмы и телевидение – все это «однонаправленная» грамотность; мы можем их уничтожить, но не изменить их. Наши студенты любят видеоигры, потому что в отличие от традиционной грамотности игры интерактивны. Видеоигры отвечают на выбор, который мы делаем в качестве игрока, и история меняется в результате этих решений. Эта способность принимать решения и видеть результаты привлекает и мотивирует наших студентов. Когда обучающиеся играют в игры, у них есть опыт, который они могут затем поделиться и обсудить в аудитории.

Видеоигры – большой бизнес. В настоящее время индустрия видеоигр является крупнейшей медиаиндустрией в мире, зарабатывая больше денег каждый год, чем кино или музыкальная индустрия. Для преподавателей это важно, так как мы должны признать, что наши студенты могут захотеть работать в этой отрасли. Бизнес видеоигр – это глобальный

бизнес с играми, создаваемыми в странах мира глобализированными командами. Многие из этих должностей требуют свободного владения английским языком. Если у вас есть студенты, которые мечтают создавать игры в будущем, уделите время напоминанию им, что работа в бизнесе видеоигр означает знание и использование английского языка.

Видеоигры могут забирать наших студентов в Америку. Самая быстрорастущая область видеоигр – это киберспорт. В киберспорте команды игроков соревнуются в состязаниях по всему миру. Эти команды – международные команды, которые используют английский для общения. Даже американские университеты разрабатывают команды по электронному спорту.

Как использовать видеоигры? Студенты могут привнести свою любовь к видеоиграм в аудиторию, и мы, как преподаватели, можем узнать о играх, которые наши обучающиеся играют в своих домашних заданиях.

Обзоры игр - Помимо видеоигр в качестве программного обеспечения, существует большая индустрия вокруг видеоигр. Целые веб-сайты посвящены обзору игр, сообщению новостей о видеоигре и просмотру электронных видов спорта. Студенты могут использовать эти сайты для чтения и изучения жанрового письма. Студенты могут посещать веб-сайты для просмотра игр, чтобы изучить структуру и организацию игровых обзоров, что обеспечивает практику чтения в контексте. Они также могут изучить структуру и организацию обзора видеоигр и написать собственный обзор в качестве домашней работы. Студенты могут получить языковые навыки, и вы можете узнать об их любимой игре.

Подкасты – для студентов, нуждающихся в практике прослушивания, подкасты видеоигр могут стать отличным ресурсом. Многие подкасты, такие как Splitscreen от Kotaku, обсуждают новости и обзоры видеоигр, в то время как другие, такие как разработчики игр Designer Notes, учатся искусству создания игр. Эти подкасты могут быть эффективным способом для наших студентов развивать свои навыки слушания в контексте. Еще лучше, поощряйте своих студентов создавать свои собственные подкасты для видеоигр, чтобы делиться с вами и их сокурсниками.

Fanfiction – Fanfiction – это взятие персонажей из наших любимых медиа и создание новых историй, в которых используются эти персонажи. Например, студенты могут читать или смотреть «Голодные игры», а затем писать свою собственную историю, используя персонажей Katniss и ее друзей. Они могут делать то же самое с видеоиграми. Если у студентов есть игра, в которую они играют часто, разрешите им использовать письменное задание, чтобы познакомить вас с их любимым персонажем. Студенты могут описать свои приключения в видеоигре или использовать их героя в совершенно новой истории. Помните, что у ваших студентов может быть много вещей, чтобы писать или обсуждать персонаж видеоигры, но они не принесут эти идеи классу, пока им не предоставят место для этого.

Machinima – Machinima, который является актом создания фильмов с использованием игр, использует видеоигры, похожие на театральную сцену, и игроки используют игру в качестве фона, чтобы рассказать свои истории. При создании Machinima игроки пишут диалоговые скрипты, планируют фоновые декорации, а затем записывают свои выступления. Эти видео затем редактируются и публикуются онлайн, чтобы другие делились своими мнениями. Создание Machinima может показаться слишком сложным для классной комнаты. Тем не менее, студенты могут позаботиться о технологии, поэтому не беспокойтесь, если вы не знакомы с инструментами. Вместо этого сосредоточьтесь на предоставлении студентам возможности работать над такими проектами, как часть домашней работы вашего класса. Студенты могут и могут даже научить вас, как их использовать, что является отличным примером навыков 21 века.

Итак, рассматривая, как использовать видеоигры в классе, подумайте, почему они являются другой формой медиа. Чтобы лучше помочь нашим студентам подготовиться к цифровому миру и цифровым работам будущего, мы должны также рассмотреть вопрос о том, как сделать наши аудиторные занятия занятиями 21-го века [Pimienta, Prado, Blanco 2009: 15]. Мы можем поощрять наших студентов обсуждать свою любимую музыку, книги, фильмы и телевизионные шоу в

рамках аудиторного времени во время практики разговора. Теперь пришло время добавить видеоигры в этот список. Если студентам предоставляется пространство и возможность донести свои знания до занятий в видеоиграх, они могут стать богатым источником общения и полезным инструментом изучения английского языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Походзей Г. В. Навыки XXI века в области языкового образования // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями: Барнаул, 2 февраля 2018 года. БЮИ МВД России. – Барнаул, 2018. – С. 128-132.

Pimienta D., Prado D., & Blanco Á. Twelve years of measuring linguistic diversity in the Internet: balance and perspectives. – Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009. – 58 p.

Squire K. Video-game literacy: A literacy of expertise // D. Leu, J. Coiro, M. Knobel, & C. Lankshear(Eds.), Handbook of research on new literacies (635-670). – New York, N.Y.: Lawrence, 2008.

Сергеева Н. Н., Бушманова Ю. А. Иноязычная информационно-коммуникационная среда студента специальности «программное обеспечение вычислительной техники» в системе неязыкового образования // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 6. – С. 81-84.

УДК 378.147.88

Рогова Е. А., Старкова Д. А.

Екатеринбург, Россия

ГИБКИЕ МЕТОДОЛОГИИ В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

Аннотация. В статье рассматривается возможность применения гибких методологий в развитии навыков и умений самостоятельной работы у студентов языкового факультета. Приводится примерный план работы, рассматриваются основные методы, и сервис для контроля хода работы студентов.

Ключевые слова: гибкие методологии, самостоятельная работа студентов, студенты, языковые факультеты.

Сведения об авторе: Рогова Екатерина Андреевна, магистрант 2 курса Института иностранных языков.

Место работы: ФГБОУ ВО УрГПУ, г. Екатеринбург.

Старкова Дарья Александровна, к. пед. наук, доц., зав. кафедрой английской филологии и сопоставительного языкознания, ИИЯ.

Место работы: ФГБОУ ВО УрГПУ, г. Екатеринбург.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 368.

e-mail: erogova93@gmail.com, dasha.stark@gmail.com

Код ВАК 13.00.02

Rogova E. A., Starkova D. A.

Ekaterinburg, Russia

AGILE IN TEACHING STUDENTS OF INSTITUTE OF FOREIGN LANGUAGES

Abstract. The article presents a possibility to use Agile-methods in development of independent work skills of students of Institute of foreign languages. Here also an approximate working plan, basic methods and a controlling service are presented.

Keywords: Agile, students' independent work, students, language faculties.

About the Author: Rogova Ekaterina Andreevna, post-graduate student of the Institute of foreign languages.

Place of employment: USPU, Ekaterinburg.

Starkova Daria Alexandrovna, Head of the English Philology and Contrastive Linguistics Department.

Place of employment: USPU, Ekaterinburg.

В современном мире с его ускоряющимся темпом актуальным становится вопрос эффективного использования времени во всех сферах деятельности. Следование чётким директивам и каскадная модель работы, где каждый последующий шаг выполняется строго после предыдущего, а любые отклонения от намеченного плана неприемлемы,

постепенно заменяются другими моделями поведения людей. Особую популярность с начала XXI века набирают гибкие методологии (Agile) во всех сферах. Хотя пионерами использования данных методологий являются сферы IT и бизнеса, образование, которое готовит людей, обладающих определенными компетенциями, к будущей профессиональной деятельности, не должно упускать из виду возникающие тенденции во всех сферах жизни.

Говоря о сфере образования, отметим, что самостоятельная работа студентов ввиду трудностей контроля нуждается в повышенном внимании. На наш взгляд применение гибких методологий могло бы сделать процесс самостоятельной работы более эффективным.

В рамках нашего исследования мы поставили цель разработать и апробировать программу развития навыков и умений самостоятельной работы у студентов языкового факультета. Проведя первичное исследование мотивации студентов к обучению и самостоятельной работе, осведомленности студентов о различных навыках и умениях самостоятельной работы, а также проведя ряд контрольных мероприятий, направленных на выявление реального наличия тех или иных навыков самостоятельной работы (исследование проводилось в двух группах, 29 человек), было выявлено, что более половины студентов имеют высокую мотивацию к обучению, большая часть студентов имеет определенное представление о видах самостоятельных работ, но либо не выполняют их, либо выполняют редко, когда требуется. Нашей задачей является, применяя элементы Agile в работе со студентами, подтолкнуть их к самостоятельному внедрению этих технологий в самостоятельном обучении, способствуя более эффективной и продуктивной работе в обозначенные сроки.

Использование разработанного заранее электронного портфолио не оправдало себя по двум причинам. Во-первых, польза (полезная работа) от использования данного портфолио оказалась ничтожно мала по сравнению с проведенной (общей) работой, а соответственно, говоря техническим языком, коэффициент полезного действия меньше единицы. Во-вторых, ввиду директивности организации работы (студенты выполняли

определённые шаги в строгой последовательности) снижалась мотивация к выполнению заданий и самостоятельной работе у студентов в целом. Из этого мы можем сделать вывод о неэффективности и нецелесообразности дальнейшего использования данной модели работы.

Стремясь к разумной модернизации образовательного процесса, мы решили проверить эффективность гибких методологий в организации самостоятельной работы студентов языкового факультета. Принимая во внимание тот факт, что гибкие методологии изначально предназначались для сферы разработки программного обеспечения и управления проектами, мы решили адаптировать некоторые методы для сферы образования, отдавая предпочтение таким технологиям в вопросах организации и контроля.

Выстраивая концепцию гибких методологий в образовании, мы должны в первую очередь определиться с ролями. Попробуем перевести ситуацию с разработки ПО на образовательную среду [Книбер 2007].

У нас есть преподаватель, который знает учебный план, имеет представление о предполагаемом результате в конце изучения данной дисциплины. Он знает, что нужно изучать и делать и зачем. Он условный владелец ресурсов (знания, навыки, умения, время и пр.). В то же время он заинтересован в достижении его студентами конечной цели изучения данной дисциплины.

Студенты – это условные владельцы предполагаемого продукта – набора компетенций, которыми овладевает каждый конкретный студент в процессе обучения по данной дисциплине. На этом этапе необходимо понимать, что студенты в данном случае не продукт, а такие же заинтересованные лица, которые должны быть активно вовлечены не только в обучение, но и организацию самого этого процесса обучения. В противном случае студенты становятся на пассивную позицию, что способствует снижению их мотивации.

Для создания полноценной картины траектории движения необходимо собрать “опыт студентов”, где выражаются пожелания заинтересованных лиц относительно организации учебного процесса. Задача преподавателя создать

из различных идей определённую “пользовательскую историю”, где будут отражены такие моменты, как удобная платформа для получения материала, удобный способ представления результатов и т. д. В процесс непосредственной организации образовательного процесса в данной ситуации будут вовлечены и преподаватель, и студенты.

Следующим шагом является осознание того, что нельзя дать студентам готовую траекторию движения на семестр. Необходимо обозначить конечный результат и наметить предполагаемые шаги. Используя полученный “опыт студентов”, необходимо выбрать из него 4-6 моментов и реализовать в первую неделю работы. Однако стоит заметить, что под реализацией здесь понимается не конечный продукт, а какая-то часть продукта или план, который необходимо обсудить совместно со студентом. Важным моментом здесь является сопоставление представлений преподавателя о качественно выполненном задании с представлениями студентов. На данном этапе происходит совместная корректировка работы студента. В процессе развития навыков и умений самостоятельной работы у студентов в рамках дисциплины «Иностранный язык» в нашу корректировку входят проверка языкового оформления речи и собственно проверка отработки навыков и умений самостоятельной работы. В такие навыки мы включаем: подбор учебной литературы по теме, конспектирование за преподавателем на занятии, конспектирование материала из учебной литературы, дополнение конспекта, выполненного на занятии, материалом из учебной литературы, работа над ошибками, самопроверка, взаимопроверка, составление таблиц и схем, составление плана устного ответа, взаимообучение, самостоятельная подготовка тестовых заданий, составление плана самоподготовки, постановка цели работы в рамках проектной деятельности, составление плана работы в рамках проектной деятельности, распределение ролей в группе в рамках проектной деятельности, презентация выполненной работы в рамках проектной деятельности.

Адаптируя гибкие методологии к образовательному процессу, мы разделяем работу в семестре на несколько блоков соответствующих изучаемой теме. Заранее (не менее чем за неделю

до предполагаемого срока начала работы над заданиями блока) мы знакомим студентов с различными заданиями. В инструкции необходимо обозначить крайний срок сдачи задания. За каждое выполненное задание студент зарабатывает баллы, которые используются затем в балльно-рейтинговой системе.

Здесь важным является обозначить два момента. Во-первых, нельзя сдавать сразу готовое задание, необходимо консультироваться с преподавателем для корректировки траектории движения индивидуально каждого студента. Во-вторых, необходимо понимать, что ввиду разного начального уровня подготовки первокурсников, разного уровня мотивации, возможность выполнять определенное количество заданий в обозначенный срок варьируется. Ввиду этого эффективнее было бы применять метод, используемый в технологии Scrum, который называется «вчерашняя погода». Для понимания, какую работу студент может выполнять на данном этапе необходимо устраивать регулярные консультации, которые в технологиях Agile называются методом ретроспективы [Гараханова 2017]. Первые две недели отводятся на работу в усредненном темпе, если студент выполняет меньше из-за трудностей в понимании материала или проблем в планировании (в расчет не идут случаи систематического невыполнения заданий по неуважительной причине), необходимо пересмотреть количество или сложность заданий и совместно со студентом в индивидуальном порядке выработать индивидуальную траекторию освоения изучаемого материала и овладения навыками и умениями самостоятельной работы.

Для контроля хода выполнения работы нами используется электронная Канбан доска. Канбан-доска – это визуализация хода работы каждого человека в группе [Книбер 2007]. В нашем случае используется сервис www.trello.com, где в первой колонке студенты записывают то, что они делают, когда начали, во второй, что сделали, когда закончили. Во-первых, преподаватель может проконтролировать, какие задания студент начал выполнять, сколько времени у него на это уходит. Во-вторых, студенты могут распределять работу в группе, то есть в случае выбора из ряда заданий каждый может увидеть, какие задания он может взять или к какой группе присоединиться для самопроверки и

взаимопроверки. Здесь же преподаватель может предлагать для выполнения другие задания на выбор, на выполнение которых студенты могут записаться.

В ближайшие месяцы мы апробируем использование гибких методологий в развитии навыков и умений самостоятельной работы у студентов. Сейчас мы знакомим студентов с первым блоком заданий, сроками выполнения и сервисом контроля. После двух недель работы запланирована первичная корректировка работы каждого студента. В зависимости от темпа работы и выявленных трудностей в выполнении определённых заданий у отдельных студентов будет подготовлен второй блок заданий. Соответственно, задания второго блока зависят от выполнения заданий первого блока каждым студентом. Неизменным остаётся регулярная обратная связь со студентом в процессе выполнения всех заданий и корректировка хода работы в случае затруднений. Предварительные результаты апробации планируется осветить на конференциях весной этого года.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Гараханова Н. Как перейти на Agile на примерах русских художников // Нетология. – 2017. – 21 июля. – Режим доступа: <https://netology.ru/blog/agile-artists> (дата обращения: 11.01.2018).
- Книбер Х. Scrum и XP: заметки с передовой. Как мы делаем Scrum. – 2007. – Режим доступа: http://scrum.org.ua/wp-content/uploads/2008/12/scrum_xp-from-the-trenches-rus-final.pdf.

УДК 378.016:811'133.1

Яковлева В. А.

Екатеринбург, Россия

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ
СОВРЕМЕННОЙ
ФРАНЦУЗСКОЙ ПРЕССЫ**

Код ВАК 10.02.01

Yakovleva V. A.

Ekaterinburg, Russia

**LEXICAL DIFFICULTIES IN
TEACHING READING FOR
PROFESSIONAL PURPOSES IN
MODERN FRENCH
PRINTING PRESS**

Аннотация. В статье говорится о лексических трудностях при обучении профессионально-ориентированному чтению современной французской прессы, дается толкование некоторых новых слов.

Ключевые слова: лексические трудности, неологизмы, аббревиатура, французские СМИ, СМИ, средства массовой информации, журналистика, французский язык, методика преподавания французского языка, методика французского языка в вузе.

Abstract. This article is about the lexical difficulties in teaching reading for professional purposes in modern French printing press and explicits some new vocabulary.

Keywords: lexical difficulties, neologism, abbreviations, French media, mass media, media, journalism, French, French teaching methods, French language methodology in the university.

Сведения об авторе: Яковлева Валентина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет.

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

e-mail: iava@yandex.ru

About the Author: Yakovleva Valentina Anatolievna, Candidate of Pedagogie, Associate Professor of the Chair of Professionally-oriented language education.

Place of employment: Ural State Pedagogical University.

Язык, как живой организм, претерпевает большие изменения в современную эпоху в связи с развитием науки и техники, бурным развитием информационных технологий. Постоянно меняющаяся обстановка на мировой арене, яркие события в политической и экономической жизни вносят свои изменения в научно-публицистический жанр, жанр газетной прессы.

Обучение профессионально-ориентированному чтению современной французской прессы является неотъемлемой частью работы для подготовки студентов направлений «международные отношения», «педагогическое образование», «психолого-педагогическое образование».

Остановимся подробнее на проблеме обучения профессионально-ориентированному чтению современной французской прессы студентов неязыковых специальностей, на снятии лексических трудностей для обеспечения оптимального понимания текста

Как мы уже отмечали ранее, наибольшую трудность в восприятии и понимании аутентичного текста представляют неологизмы. При создании словарей неологической лексики для перевода газетных статей используются результаты многочисленных исследований.

Одномоментное использование иноязычной лексики подтверждает факт ее неприятия в системе языка и стремление французского языка следовать тенденциям пуризма [Страмной, 2007].

Трудность при переводе представляют *историзмы* – слова, обозначающие реалии или предмет, которые ушли в прошлое вместе со своей эпохой. Слова устарели потому, что вышли из употребления предметы и понятия, для которых они являлись единственной номинацией [Скуратов 2006].

При переводе *интернационализмов* рекомендуется активнее использовать такой прием, как языковая догадка.

Неоспоримый факт – наибольшее количество *заимствований* во французской прессе представлены английским языком. Они классифицируются как экономические – *business school; l'audit*; бытовые – *shopping*; политические – *sponsoring* и т.д.

Переосмысление значения, как к один из способов образования новых слов в современном французском языке. новых предметов, новых явлений, понятий. Такие слова появляются вместе с соответствующими реалиями. Например: телезритель – *télespectateur* (m), атомный реактор – *un atomique* (m); атомоход – *navire* (m) *atomique*, планшет – *tablette* (f).

Расширение значения слова, например: *parapluie (m) onusie* – под защитой ООН; *lvisa (m)* – полная свобода действий журналисту; *banque (m) de terminologie* – лингвистический термин.

Достаточно распространенным является способ суффиксального образования неологизмов, например: *déclinisme (m)*, (суффикс – *isme*), *les Frondeurs* (суффикс *-eur*) и префиксальный способ образования неологизмов с префиксами:

inter-, in-, hyper-, pré-, pro-, extra-fin, ex-député.

Не исключается возможность самостоятельного употребления префиксов в качестве слов: *ultra (m)* - ультра, сверх-реакционер; *super* - наивысший, высшего качества.

Рассмотрим аббревиацию, как способ образования неологизмов. Не всегда в тексте дается расшифровка аббревиатуры, в этом случае наибольшую трудность при переводе представляют инициальные аббревиатуры. Приведем некоторые примеры аббревиатур, часто встречающихся в современных французских изданиях:

Cran – Conseil représentatif des associations noires,
GRES – groupe de recherche en économie et statistique,
ZEP – des zones d'éducation prioritaires,
Cerc – Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale,
Cile – Comité interministériel de lutte contre l'exclusion,
CNLE – Conférence national de lutte contre l'exclusion,
RMA – revenu minimum d'activité,
BELC – Bureau d'étude des langues et des cultures,
EDP – l'échantillon démographique permanent,
CNCNDH – Commission nationale consultative des droits de

l'homme,

CPE – le contrat première embauche,
CNE – le contrat nouvelles embauches,
CDI – le contrat à durée indéterminée,
Civis – le contrat d'insertion dans la vie sociale,
OMD – *Objectifs du millinaire pour le développement.*

[Яковлева 2016]

Аббревиатуры являются неотъемлемой частью языка прессы и используются в заголовках статей, слоганах, сокращениях имен собственных.

Смешанный тип сокращения, сокращения, усечение – также являются способами образования новыми словами.

Усечению подвергаются преимущественно многосложные слова при их широком употреблении в разговорной речи: *métropolitain* - *métro*, *clochard* – *clodo*; *promotion* - *promo*; *Internet* - *Net*; *d'accord* - *d'acc* и т.д.

словосложение, например, *rétropédalage* (*m*);

çavapétisme (*m*) – ça va péter (péter – veut dire: exploser, se rebeller).

Одним из самых распространенных способов образования новых слов на современном этапе является *телескопия*. Телескопия – это язык СМИ. Например: *Minitel* (Минитель – это телефон с небольшим экраном и клавиатурой, подключенный к телефонной сети). Телескопными словами являются неологизмы, образованные от имен собственных (Николя Саркози): *Sarkoland* (символ роскошного образа жизни); блог – *Sarkofrance* и т.д.

Основная трудность заключается в том, что новые слова, образовавшиеся и закрепившиеся в словарном составе французского языка, не находят полного отражения в современных словарях. Иногда бывает недостаточным обращение к толковым словарям, энциклопедиям, лингвистическим словарям, справочникам. Поэтому переводчик предстает не только посредником между языками, но и между культурами.

В периодической печати некоторые авторы статей газет и журналов используют такой лексикографический прием, как создание пристатейных словарей.

Помимо устных комментариев преподавателя, объяснений, разбора заголовка статьи и краткой аннотации, предшествующей восприятию текста, каждая статья должна сопровождаться списком толкований политических терминов, аббревиатур, географических названий.

Поскольку при обучении профессионально-ориентированному чтению используются аутентичные

материалы современных французских изданий, таких как *La Croix*, *Le Monde*, *Le Figaro*, *L'Express*, *Le Point*, *Télérama*, *Libération*, актуальным становится использование учебно-методического пособия *À travers la presse française*, в котором каждая статья заканчивается вопросами на глобальное понимание содержания текста и включает пристатейный словарь современных аббревиатур [Яковлева 2016].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Скуратов И. В. Типологическая характеристика неологизмов в современном разговорном и деловом французском языке: лингвистический и социолингвистический аспекты: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2006. – 424 с.
- Страмной А. В. Газетный текст как источник неологизмов: на материале русской и французской прессы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2007. – 17 с.
- Яковлева В. А. По страницам французской прессы: учеб.-метод. пособие. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2016. – 98 с.
- Sergeeva N. N. Foreign Language Communicative Competence in the Field of Professional Activity: Model and Method Development // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 154. – № 1-538. – С. 250-259.
- Сергеева Н. Н., Ахунова Е. Ю. Индивидуально-дифференцированный подход при формировании иноязычных лексических понятий у учащихся старших классов // *Педагогическое образование в России*. – 2012. – № 4. – С.150-152.

Тезисы докладов

Алексеева Е. М.

Екатеринбург, Россия, welizhanina@mail.ru

Вера как основа сакрально-религиозной метаксивизации притчевого дискурса Нового Завета

Сакрально-религиозная метаксивизация притчевого дискурса Нового Завета – это текстоментальный процесс интерпретационного видоизменения житейского уровня притчевого текста в духовно иной текстовый уровень, определяющий его трансцендентный смысл в сакрально-религиозном плане. Разъясним это положение. Суть интерпретационного «вмешательства» в текст, по мнению Н. Д. Маровой, состоит в акте посредничества / соотнесения семантических сфер разного плана, тем самым интерпретация вводит элементы текста в состояние нахождения «между». Данное посредничество автор называет метаксивизацией (Марова Н. Д. Парадигмы интерпретации текста. Екатеринбург, 2006).

Относительно притчевого дискурса Нового Завета, уникальность интерпретационной метаксивизации как посреднической процедуры заключается в процессе установления *иного*, *Высшего* «мета-взгляда / видения» над рассматриваемым текстом. Анализ притчевого дискурса Нового Завета показал, что основой текстоментального процесса сакрально-религиозной метаксивизации становится категория «Вера» (греч. *μεταξυ* «между, в промежутке» = *μετα* «промежуток, переход из одного состояния в другое; соучастие» + *ξυ* «сноровка, умение»). Этот процесс способствует возведению *идеи* готовности к восприятию того духовного, что находится за пределами житейского опыта, в статус *трансцендентного символа*, необходимого для поиска пути к Вере в некую Высшую силу. По мнению исследователей, слово «вера» восходит к древнему индоевропейскому слову «*варатра*» (*веревка, канат*), которое соотносится со значением «*связывать*» (например, Маковский М. М. Удивительный мир

слов и значений: иллюзии и парадоксы в лексике и семантике. М., 1989). Согласно М. Николлу вера приводит в действие ту часть сознания, которая не может питаться только ощущениями, и позволяет приблизиться человеку к тому миру, где господствуют *иные* отношения и *иные* ценности (Николл М. Цель. М., 2006).

© Алексеева Е. М., 2018

Алексеева М. Л.

Екатеринбург, Россия, maria.alekseyeva@gmail.com

Проблема наименования переводческих операций: приемы перевода безэквивалентной лексики

В исследованиях техники перевода безэквивалентной лексики выкристаллизовывается проблема разнородности терминологии: несколькими терминами обозначается одно и то же понятие и одним и тем же термином именуются несколько различных понятий.

В отечественной практике перевода и редакционной подготовки изданий переводной литературы термины прием и способ рассматриваются как синонимы (Степанов В. Г. Редакционная подготовка изданий переводной литературы. М., 1997. 17). Анализ классификаций переводческих операций при передаче безэквивалентной лексики выявил, что наряду с термином 'приемы' активно используется термины 'трансформации', 'подстановки', 'методы', 'стратегии', 'техники' перевода (Алексеева М. Л. Проблема лексической безэквивалентности в науке о переводе: исторический, теоретический и лексикографический аспекты. Екатеринбург, 2015). Аналогичные тенденции отмечают и европейские переводоведы, выделяя целый ряд синонимичных терминов для именования переводческих операций: 'procedures', 'techniques', 'strategies', 'processes', 'strategic processes', 'rules', 'plans', 'translation process operators' (Gil Bardaji A. Procedures, techniques, strategies: translation process operators // Perspectives: Studies in Translatology, Vol. 17, No. 3, 2009, 161-173).

Мы придерживаемся термина ‘переводческий прием’, в значении конкретной операции, производимой над безэквивалентной лексической единицей в исходном тексте с целью получения вариантов ее перевода. Представляется, что это наиболее точный термин для наименования данной переводческой операции, своего рода ‘микростратегии’ перевода, термин И.С. Алексеевой (Алексеева И. С. Современное состояние перевода в России: критический обзор // Вестник Санкт-Петербургского университета, 2008, 16).

Мы разделяем точку зрения Л. К. Латышева и А. Л. Семенова в том, что переводческие приемы нельзя относить ни к подстановкам, ни к трансформациям, поскольку им присущи черты и того, и другого, и своя собственная специфика (Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания, М., 2003, 133).

© Алексеева М. Л., 2018

Богоявленская Ю. В.

Екатеринбург, Россия, jvbog@yandex.ru

Характеристика парцеллятов по протяженности

Протяженность парцеллятов – важный показатель, влияющий на восприятие парцеллята и, ретроспективно, всей парцеллемы. Считаем, что размер парцеллята и соотносимый с ним размер основы как количественная характеристика перерастает в дискурсе в характеристику качественную, влияющую на распределение и перераспределения аттенциального фокуса, членения на фигуру и фон, регулирует степень салиентности и, как следствие, восприятие и запоминаемость.

Исследование выполнено на материале французско-русского объектно-ориентированного корпуса.

По данному признаку были выделено три типа парцеллятов: малой, средней и значительной протяженности.

1) Парцелляты малой протяженности визуально обозримы, быстро идентифицируются и, как следствие, легче и оперативнее декодируются. К их свойствам можно добавить

способность нарушать графическую и интонационную плавность более развернутой, протяженной основы.

2) Парцелляты равнообъемные, или равной с основой протяженности, включают парцеллемы, длина которых различается не более, чем на 10%. Это переходная группа. Парцеллятный разрыв в ней ощущается не так резко, хотя важен также и размер самой парцеллемы: чем она более протяженная, тем более он сглажен.

3) Парцелляты значительной протяженности, превосходящие по размеру основу. Массивность, тяжеловесность парцеллята по сравнению с основой, казалось бы, противоречит представлению о его предназначении. Однако именно это его свойство – визуальная громоздкость в линейной перспективе, входящая в контраст с более скромной по размеру основой, и вызывает необходимый эффект, становится средством кодирования распределения фокуса внимания.

В обоих корпусах (французском и русском) в области двух и полипарцеллятных структур были зафиксированы как единый тип протяженности парцеллятов, так и их комбинации:

- парцелляты малой протяженности,
- парцелляты равной протяженности,
- парцелляты разной протяженности в разных комбинациях: от малой до значительной протяженности по нарастающей или в обратном порядке, а также в любом порядке.

© Богоявленская Ю. В., 2018

Горшкова Е. Е.

Екатеринбург, Россия, katyag@mail.ru

Использование средств автоматизированного перевода при работе с текстом студентов неязыковых факультетов

Государственные стандарты по неязыковым направлениям подготовки ставят задачу развить у выпускников умения работы с текстом на иностранном языке для профессиональных целей, при этом уровень владения ИЯ при поступлении различен и зачастую не достигает даже предпорогового. Автоматизированные системы перевода, в том

числе переводчик *Google*, при правильном подходе могут решить некоторые связанные с этим трудности обучения.

Многолетняя практика работы со студентами неязыковых факультетов заочной и дистанционной формы обучения позволила нам выделить следующие этапы работы с текстом с использованием средств автоматизированного перевода:

1. Подготовительный этап.

Повтор системы личных и притяжательных местоимений и основных вопросительных местоимений английского языка.

Повтор и практическая отработка базовых структур английского предложения с использованием вспомогательных глаголов *to be, do/does/did, have/has/had, will* и некоторых модальных глаголов: утвердительная, отрицательная и вопросительная формы предложения.

Уточнение структуры английского предложения: положение наречий, обстоятельств места и времени.

2. Этап перевода с английского языка.

Этап предполагает отработку лексического минимума по профессиональной тематике. Также происходит развитие переводческих стратегий анализа исходного текста на предмет выделения базовых синтаксических структур, развитие стратегий выделения терминов и устойчивых словосочетаний и их последующее уточнение с использованием электронных энциклопедий.

На этапе подбора текстов развиваются стратегии поиска статей по профессиональной тематике. Каждый студент находит статью по теме своей курсовой работы или магистерской диссертации. Рекомендуемый поисковик – *Google* как основной для англоязычных текстов. Начальный набор ключевых слов: *pdf, abstract, ...* (название уровня системы образования) *education*. Далее каждый студент с помощью преподавателя, лексического минимума и анализа электронной энциклопедии *Wikipedia* на двух языках подбирает недостающие ключевые слова и анализирует список найденных документов с точки зрения их профессиональной значимости.

3. Этап создания текста профессиональной тематики на английском языке.

Следует подчеркнуть необходимость преобразования русского исходного текста в его промежуточный упрощенный вариант. Основные характеристики такого промежуточного текста: упрощенная синтаксическая структура, соответствие порядка слов в предложении базовым структурам английского предложения, опущение образных и экспрессивных элементов.

4. Редактирование текста профессиональной тематики на английском языке.

Текст последовательно проверяется на существующие эквивалентные соответствия с помощью электронных словарей и энциклопедий. Выделяются все спорные моменты и уточняется правильность их перевода с использованием поисковика *Google*. Рекомендуемое количество результатов при поисковом запросе фразы или части предложения в кавычках (поиск фиксированной фразы – цитаты) не менее нескольких десятков тысяч.

На последнем этапе студент сдает текст на проверку преподавателю. С лучшими работами студенты выступают на международной научно-практической конференции молодых ученых на иностранных языках «Актуальные проблемы профессиональной сферы в современном мире». Статьи публикуются в сборнике конференции, что дает студентам возможность апробации результатов их исследований и практику публичных выступлений на английском языке.

© Горшкова Е. Е., 2018

Гузева А. И.

Екатеринбург, Россия, anna.guzeva2012@mail.ru

Этапы реализации аутодидактического подхода при иноязычном профессионально-ориентированном самообразовании

В сфере высшего педагогического образования, где нынешние студенты в будущем, как предполагается, должны

занять позицию учителя, притом учителя, не стоящего на месте, а идущего все время вперед и ведущего за собой своих учащихся, вопрос о подготовке к осуществлению ими профессионально-ориентированной самообразовательной деятельности, в частности, на иностранном языке всегда актуален и зафиксирован в соответствующих нормативных документах.

В этой связи в проектируемом нами аутодидактическом подходе следует различать, на наш взгляд, три этапа: 1) этап активного восприятия; 2) этап индивидуальной проработки; 3) этап взаимобмена. В основу выделения этапов положена триада «преподавание – учение – самообучение», построенная по законам диалектики Г. Гегеля.

На этапе активного восприятия нами намеренно завышается субъектный статус обучающихся ввиду мнемической активизации языкового материала и включения психических процессов: памяти, мышления, воображения, внимания, а также восприятия иноязычной речи через слуховой и зрительный анализаторы – с помощью специальных контекстных и внеконтекстных упражнений. *На этапе индивидуальной проработки* преподаватель помогает студенту определить индивидуальные трудности в развитии иноязычной коммуникативной компетенции и рекомендует материал, подлежащий самостоятельной тренировке, выступая в роли тьютора. Сам студент тоже выступает в роли тьютора по отношению к своим одноклассникам и организует фрагменты урока при работе в мини-группах и парах сменного состава *на этапе взаимобмена*.

В итоге за счет включения методических блоков в содержание практического курса иностранного языка студенты сначала учатся «научать» себя, применяя практико-ориентированные знания по методике к собственному процессу учения (то есть самообучения), а затем переносят этот опыт в свою квазипрофессиональную деятельность, обучая других – своих одноклассников.

© Гузева А. И., 2018

Гузикова В. В.

Екатеринбург, Россия, guzikovav@mail.ru

Национально-культурный аспект исследования фразеологических единиц английского языка

Идиоматика – тернистая область, изучение которой представляет увлекательный процесс, демонстрирующий богатство и красоту любого языка. Идиомы в английском языке могут иметь разные синтаксические структуры. Кроме того, эти идиомы могут быть классифицированы с точки зрения полей, которые соответствуют значению таких идиом. Использование любой идиомы не имеет никакого смысла, если она исключена из соответствующего контекста. То есть, контекст играет значительную роль в определении смысла идиом. Некоторые идиомы могут иметь положительное значение, тогда как другие приобретают негативную окраску.

Привлекательность употребления идиоматических выражений в речи объясняется стремлением говорящего к образности речи, а также желанием продемонстрировать свободное владение языком, одним из признаков которого является уместное и адекватное использование фразеологизмов.

Известно, что родная речь носителя языка также весьма насыщена идиоматическими оборотами, которыми он пользуется, зачастую не отдавая в этом отчета. Английский язык изобилует идиоматическими выражениями и у англичан появляется возможность сокращать свою речь, но одновременно делая ее более экспрессивной. Кроме того, устойчивые выражения несут в себе кумулятивную функцию, способствуют изучить не только язык, но и понять культурно-исторический опыт народа. Нелегко назвать точную цифру идиом английского языка, поскольку они являются такими же живыми единицами, как и слова, и ежегодно их количество изменяется.

Нельзя не согласиться с мнением С. Джонсона о том, что язык – это одежда мыслей. Чем образнее мы мыслим, тем в более яркую с точки зрения языка форму мы их облакаем. Как известно, такие необычные формы возникают как раз из культурного наследия страны и этноса.

© Гузикова В. В., 2018

Ермолаева М. В.

Екатеринбург, Россия, ermolaeva.maria2016@yandex.ru

Особенности организации практической деятельности по развитию иноязычной лексической грамотности

При обучении студентов неязыковых вузов иноязычной лексической грамотности важен выбор эффективных педагогических методов, приемов обучения лексическому материалу в единстве с фонетическими (орфоэпическими), грамматическими нормами и формами определения промежуточных результатов освоения специализированной цели обучения с учетом принципов необходимости и достаточности отбора изучаемого материала, принципа доступности содержания изучаемого материала.

С целью формирования лексической грамотности обучаемых большое внимание, во-первых, должно уделяться изучению ключевых слов и терминов учебной дисциплины по основным тематическим модулям; во-вторых, на этапе первичного ознакомления с лексическими единицами должна проводиться определенная работа по развитию не только мыслительных процессов на уровне семантики, но и по развитию артикуляционной памяти, в основе которой - введение на этапе систематической словарной работы новых слов с последующим многократным проговариванием для накопления лексической информации и автоматически уместного воспроизведения её в речи; в третьих, необходимо уделить внимание проговариванию обучаемыми достаточно объемных текстов (с автоматическим обращением внимания не только на лексику, но и орфоэпию и грамматику, чтобы при случае репродукции воспроизвести готовые речевые формулы); в четвертых, важно проводить контрольные диктанты текстов с элементами изучаемой иноязычной лексики с последующей коррекционной работой, связанной с повторением тематического словаря, правил орфографии и орфоэпии иностранного языка.

В результате вышеперечисленных видов практической работы удалось получить следующие промежуточные результаты:

1. Повышение мотивации к изучению иностранного языка.
2. Закрепление изучаемого специального лексического словаря и необходимых контекстных грамматических конструкций на достаточном уровне.
3. Влияние одновременного внутреннего восприятия и письменной фиксации иноязычного материала на развитие навыков аудиального восприятия звучащей иностранной речи.

Зрительное, аудиальное или ассоциативное запоминание образа слова, запоминание произносительной нормы слова, уместная репродукция лексических единиц в конечном итоге приводят к развитию *иноязычной лексической грамотности*, под которой мы понимаем точный и правильный выбор слов, словосочетаний, фраз, выражений на основе норм сочетаемости; правильное образование и употребление слов в соответствии с нормами иностранного языка (орфоэпическими, грамматическими и т.д.) в зависимости от ситуации общения (устного или письменного).

© Ермолаева М. В., 2018

Ерофеева Е. В.

Екатеринбург, Россия, e.v.erofeeva@yandex.ru

Использование мнемотехнических приемов для запоминания лексики

Мнемотехника (или **мнемоника**) (от греч. mnemonikon – искусство запоминания) – система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций. (Т. Бьюзен).

Всякий **мнемотехнический прием** сводится к искусственному связыванию, ассоциированию запоминаемого представления с теми, которые уже успели прочно закрепиться в сознании (М.М. Иванов). Среди мнемотехнических приемов и методов выделяют следующие:

1. Метод свободных ассоциаций
2. Прием мысленных картин
3. Метод Цицерона

4. Метод созвучия слов
5. Метод ритмизации
6. Метод звуковых ассоциаций

Возможная классификация изучаемой лексики может быть представлена следующими группами: *тематически близкие ЛЕ; однокоренные ЛЕ; синонимичные ЛЕ; глагольные группы с различным управлением; ЛЕ, связанные с отношениями «гипероним-гипоним»*. Мнемотехнические приемы для запоминания выделенных групп ЛЕ можно сгруппировать следующим образом:

- 1) Тематическая лексика – методы 1-3,5,6
- 2) Однокоренные слова – методы 1-5
- 3) Синонимичные слова – методы 1-3,5
- 4) Глагольные группы – методы 1-6
- 5) ЛЕ, связанные отношениями «гипероним-гипоним» – методы 1-6

Процесс осмысленного запоминания является непростым только в начале. Когда же он находится в активной фазе, все этапы данного процесса происходят быстро и незаметно, а меморизация лексики становится более увлекательной и более прочной.

© Ерофеева Е. В., 2018

Зеленина Л. Е.

Екатеринбург, Россия, zel-liliya@yandex.ru

Специфика научной дискуссии как формы обучения

Научная дискуссия представляет собой способ организации совместной деятельности, нацеленной на повышение эффективности способа достижения групповых решений посредством обсуждения актуальной проблемы.

Процесс научной дискуссии является процессом научного творчества. Представляется необходимым заранее распределить роли между студентами. Роли могут соответствовать стилю поведения различных типов искателей научного знания: интервьюер, создатель идей, коммуникатор. Распределение ролей позволяет сделать процесс научной дискуссии более эффективным и

плодотворным. При подготовке к участию в официальной научной дискуссии следует учитывать существование личностного фактора участников общения.

При проведении конференции или круглого стола студентам необходимо владеть культурой ведения научной дискуссии. К ней можно отнести:

- четкая постановка проблематики, выделение предмета дискуссии;
- внимательное слушание, вникание в изложенные исследователей точки зрения;
- при обсуждении использовать определенную терминологию;
- приводить объективные аргументы и выносить критические замечания только с учетом правил логики;
- уважение оппонентов.

Научная дискуссия предполагает несколько компонентов:

- представления (объяснения, уточнения, пояснения);
- информирования, обоснования
- доказательства (аргументация);
- выражения согласия, несогласия, сомнения;
- подведение итогов, обобщение.

Научные дискуссии можно разделить на: подготовленные и спонтанные; с использованием текстовых, визуальных опор и без них; может проводиться в рамках отдельного занятия, либо как вспомогательный элемент к тексту, фильму, видеоролику.

К функциям дискуссии относятся: коммуникативная (обмен информацией, обсуждение научных концепций); корректирующая (уточнение информации, понятия, положения); аксиологическая (выделение ценностной точки зрения, идеи); селективная (отбор более перспективных концепций, исследований); поисковая (построение и апробация возможных способов решения проблемы).

© Зеленина Л. Е., 2018

Марова Н. Д.

Екатеринбург, Россия, nina.marova@yandex.ru

Миметия интерпретации

Интерпретация служит способом осуществления фундаментального «текстоментального» процесса, названного нами *«театация»* (от греч. – thea «умственное зрелище») для обозначения особой формы *умозрения*, направленной на осознание индивидуально-ценностного статуса текста как специфического взаимодействия его знаковой формы с определённым содержанием (см. нашу статью в настоящем сборнике). Исполняя *посредническую* миссию между различными системами видения, интерпретация опирается на свою *способность к миметии* (от греч. μιμησις, εως [mimisis] «подражание, воспроизведение, изображение»; в философии этот термин известен как «мимезис»).

Однако интерпретация – это не простое подражание некой картине видения. Это лишь один, преходящий момент в её движении. Кстати, можно полагать, что именно этот момент, заставляющий интерпретацию приближаться к данной картине, в какой-то степени уподобляясь ей, вызывает неоднозначное определение интерпретации как явления, отождествляемого и смешиваемого в словарях и научных работах, то с пониманием (так, в современной герменевтике), то с оцениванием, то с познанием и с другими формами ментальной деятельности. Благодаря миметии, интерпретация вездесуща и всепроникновенна, она сопровождает любой ментальный процесс.

Но у неё свои функции, и своё предназначение. Дело в том, что интерпретативная миметия «двусторонняя». Она позволяет ей воспроизводить данную в тексте картину видения, отрываясь от неё в качестве её *«зеркала»* для того, чтобы придать ей некий дальнейший ход развития. Интерпретации дано одновременно «миметировать» иные, трансцендентные по отношению к данной текстовой картине, системы видения и выстраивать некое *символическое «мета-зеркало»*, создающее *новую перспективу* рассмотрения текста. Такое миметическое соотнесение данного с иным приводит к «преображению»

картины видения в тексте и возведению её в степень категорий, освещающих идейно-смысловую значимость текста и представление о его статусе обладания *самобытной индивидуальной ценностью*.

© Марова Н. Д., 2018

Миков В. Ю.

Екатеринбург, Россия, venechkam@yandex.ru

Приемы визуализации при обучении иностранному языку

В современном информационном пространстве трудно не заметить значительный сдвиг «информационных приоритетов» в общественном, профессиональном и межличностном общении и сознании, которая в первую очередь отражается в «растущем коммуникативном преобладании визуальной информации над вербальной» [Рябцева Н. К. Тенденция к визуализации в современном информационном пространстве 2015].

Мы бы хотели провести краткий обзор наиболее очевидных приемов визуализации при изучении иностранных языков.

Enhanced reality или дополненная реальность – совмещение объективной и виртуальной реальности. Представляет широкие возможности для визуализации информации, драматизации, совместной работы.

LearningApps.org является Online приложением, которое позволяет создавать и делать общедоступными интерактивные модули, которые включают в себя тесты, лексические, грамматические и социокультурные задания, позволяет снабдить материал любым количеством изображений, схем.

Mindomo – позволяет наиболее наглядно отобразить смысловые, причинно-следственные, ассоциативные связи между понятиями, событиями, идеями. Здесь интерактивные технологии позволяют не только визуализировать семантическое поле, но и производить эту работу коллективно и сделать результаты труда доступными всем желающим.

Prezi.com – это сервис, с помощью которого можно создать интерактивную презентацию онлайн. В отличие от

хорошо известных программ для создания линейных презентаций (например, Power Point), Prezi позволяют создавать презентации с нелинейной структурой.

Wordle.net – сервис по созданию и ведению облака слов. После введения текста программа сгенерирует облако, отражая наиболее часто используемые слова крупным шрифтом.

Автор надеется, что приведенный в данной статье обзор техник визуализации позволит создать представление о существующих возможностях ИКТ, а также вдохновит исследователей на расширение списка.

© Миков В. Ю., 2018

Походзей Г. В.

Екатеринбург, Россия, g.v.pokhodzey@mail.ru

Критерии оценки технологических инструментов для изучения иностранного языка

Преподаватели, желающие использовать технологии в аудитории, могут столкнуться с трудностями, особенно если ваши студенты не имеют регулярного доступа к компьютеру. Однако по мере того, как смартфоны и планшеты становятся все более распространенными, мы можем использовать их для аудиторных занятий. Такой подход, основанный на использовании собственного устройства, может помочь внедрить технологию в нашу аудиторную практику без необходимости иметь каждым студентом персональный компьютер. Chapelle (2001) излагает шесть критериев оценки технологических инструментов для работы в аудитории. Эти шесть критериев могут быть эффективным способом мышления о технологических инструментах и должны ли вы использовать их в своей работе.

Критериями Chapelle (2001) для оценки технологии, используемой в аудитории для изучения языка, являются:

1. Потенциал изучения языка: позволяет ли технология моим студентам приобретать язык или использовать язык на практике?

2. Подходит ли технология студенту: соответствует ли технология потребностям и способностям моих студентов? Будет ли их легко использовать и понимать?

3. Смысловая направленность: При использовании технологии преподаватель должен решить, как использовать технологию для обучения конкретному языковому материалу. Обязательно спросите себя: как я могу использовать эту технологию для обучения моих студентов? Чему я хочу научить с помощью этой технологии?

4. Подлинность: технология позволяет моим студентам использовать свой язык творчески? Они видят и используют язык в определенном контексте?

5. Положительное влияние: использование технологий в классе должно помочь нашим студентам стать успешными. Обязательно оценивайте все технологии в отношении способности мотивировать и поощрять студентов.

6. Практичность. Могу ли я использовать это в своей аудитории? После положительного воздействия это самый важный критерий для технологии в классе. Подумайте о том, как вам может понадобиться способ изменить подходы в зависимости от ваших студентов и аудитории. Не все студенты могут иметь смартфон, который они могут использовать на занятиях, поэтому подумайте о том, чтобы обучающиеся выполняли действия в парах или небольших группах.

Взаимодействуя через свой собственный телефон, планшет или компьютер, студенты могут участвовать одновременно, а не поодиночке, когда они поднимают руки, чтобы ответить на вопросы. Данный подход также может помочь менее уверенным или застенчивым студентам, предоставляя им возможность задавать вопросы и отвечать на них без необходимости говорить всему классу.

© Походзей Г. В., 2018

ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ УрГПУ основан в 1937 году. Является ведущим образовательным учреждением в области преподавания иностранных языков и повышения квалификации преподавателей вузов и учителей в Уральском регионе, а также готовит специалистов в сфере устного и письменного перевода. Лицензирован и аккредитован. Имеет давние и прочные связи с зарубежными образовательными учреждениями и центрами, многолетние традиции научного и культурного обмена с Германией, Австрией, Францией, Великобританией и США; тесно сотрудничает с факультетами иностранных языков и кафедрами С.-Петербурга, Москвы, Н.Новгорода, Н. Тагила и др. городов РФ. Имеет высокий рейтинг в научном мире.

В состав ИИЯ входят **6 специализированных кафедр**:

- английского языка, перевода и методики преподавания
- английской филологии и сравнительного языкознания,
- немецкой филологии,
- романских языков,
- профессионально-ориентированного языкового образования,

а также:

- 5 ресурсных языковых центра (языковое образование, немецкий, французский, испанский, австрийский),
- магистратура,
- аспирантура, докторантура,
- центр дополнительного образования,
- подготовительные курсы (уровень ЕГЭ).

Научные школы

Научные исследования в институте проводятся в рамках комплексных тем: "**Типологические аспекты функционирования и эволюции языков**", «**Оптимальные технологии обучения иностранным языкам в системе профессионального образования**». Исследования проводятся в двух направлениях: 1) сопоставительное языкознание; 2) теория и методика обучения ИЯ.

Оба направления соответствуют профилю подготовки бакалавров, магистров. Результаты исследований реализуются в учебном процессе УрГПУ, вузов Свердловской области и Уральского региона.

К настоящему моменту сформировались несколько научных школ института:

- профессора Н.В.Пестовой - "Сопоставительная лингвистическая поэтика"
- профессора Н.Н.Сергеевой - "Методика обучения иностранным языкам в системе профессионального образования"
- профессора Е.В.Шустровой - «Когнитивная лингвистика»

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

Актуальные проблемы германистики, романистики, русистики»
ПРОВОДИТСЯ ЕЖЕГОДНО В ПЕРВЫЕ ПЯТНИЦУ-СУББОТУ ФЕВРАЛЯ

Материалы журнала регулярно размещаются на платформе
Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

<http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=50812>

Мы всегда рады видеть Вас среди участников!

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕРМАНИСТИКИ,
РОМАНИСТИКИ И РУСИСТИКИ**

МАТЕРИАЛЫ
ежегодной международной научной конференции
2 февраля 2018 года
г. Екатеринбург, Россия

Оригинал-макет И.А. Николаева

Подписано в печать 24.04.2018. Формат 60x84/16.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 8,8. Уч.-изд. л. 6,8. Тираж 500 экз.
www.uspu.ru

Отпечатано в ГУП СО «Режевская типография»
623750 г. Реж Свердловской обл.,
ул. Красноармейская, 22. Тел. (34364) 2-25-03
Заказ № 2018 г.