

**Актуальные
проблемы
лингвистики
и лингводидактики**

Коллективная монография

Издательские решения
По лицензии Ridero
2016

УДК 8
ББК 80
К78

Авторский коллектив: Красикова Т. И., Бондаренко Т. Н., Арутюнян Д. Д., Атрохин А. М., Серова Т. О., Романов П. С., Рынкевич А. В., Виниченко Н. В., Воеводина И. В., Демская Н. В., Когтева Е. В., Кюрегян М. П., Никитин В. В., Ожерельева В. С., Прищепа Е. Э., Пермякова С. П., Туманова С. А., Чистякова С. Л.

Красикова Т. И.

К78 Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики :
Коллективная монография. — [б. м.] : Издательские решения,
2016. — 172 с. — ISBN 978-5-4474-6333-5

Данная монография включает материалы по теории английского, французского, немецкого и русского языков, их истории, семантическим особенностям с традиционной точки зрения и в плане когнитивистики. Ряд статей посвящен различным терминосистемам, лингвокультурологическим вопросам, проблемам перевода и аспектам преподавания иностранных языков в неязыковом вузе.

**УДК 8
ББК 80**

12+ В соответствии с ФЗ от 29.12.2010 №436-ФЗ



Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Московской области

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

РЕЦЕНЗЕНТЫ

Мазурицкий А. М., доктор педагогических наук, профессор МГУКИ (Московский государственный университет культуры и искусств)

Осипова Н. О., доктор филологических наук, профессор, Вятский государственный гуманитарный университет

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

к. филол. н., профессор Красикова Т. И., к. филол. н., доцент Бондаренко Т. Н., к. филол. н., доцент Серова Т. О., к. филол. н., Атрохин А. М., к.п.н., доцент Арутюнян Д. Д., д.п.н., доцент Романов П. С., к.п. н. Рынкевич А. В., Виниченко Н. В., Воеводина И. В., Демская Н. В., Когтева Е. В., Кюрегян М. П., Никитин В. В., Ожерельева В. С., Прищепа Е. Э., Пермякова С. П., Туманова С. А., Чистякова С. Л.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Cogito, ergo sum

Данная монография предназначена для широкого круга преподавателей, студентов, аспирантов, занимающихся методикой преподавания иностранных языков, а также вопросами филологии и лингвистики. За последние годы возрос интерес к проблемам языка, касающимся многообразия его функций. Некоторые лингвисты сосредотачивают свои интересы не только на методике преподавания иностранных языков и формально-структурной стороне языка, но пытаются глубже проникнуть в содержательную сторону высказывания, в сущность тех языковых средств, благодаря которым высказывание приобретает тот или иной оттенок, производит тот или иной эффект.

Из подобного рода наблюдений, мыслей, обобщений создаются работы, содержащиеся в данной монографии, этапами развития которой являются международные конференции, дискуссии, семинары на кафедре иностранных языков Технологического университета и в других вузах России. Авторы статей, прежде всего, пытаются высказать своё видение интересующих их проблем и найти им своё практическое внедрение. Естественно, это потребовало привлечения иллюстративного материала, а также своеобразного использования языковых средств и всесторонний анализ их лингвистической природы.

ГЛАВА 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ

НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ ОТНОСИТЕЛЬНО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Атрохин А. М., к.ф.н., доцент

SOME NOTES CONCERNING THE USING OF NEW COMPUTER TECHNOLOGIES BY ENGLISH LANGUAGE TUTORS

Atrokhin A. M., PhD (Philology), assistant professor

В статье рассматривается вопрос использования новых компьютерных технологий в сфере преподавания иностранных языков. На основе исследования, проведенного турецкими исследователями, делается вывод о перспективности интеграции новых технологий в систему преподавания иностранных языков.

The article deals with the question of using new computer technology in language learning. Due to the research conducted by turkish researchers the integration of language learning and new

technologies is very perspective sphere of research.

Ключевые слова: новые технологии, методика преподавания иностранных языков, компьютерные технологии в аудитории

Keywords: new technologies, methods of language studying, computers in classrooms

В течение долгого периода времени компьютерные технологии входили в нашу жизнь. На личную и профессиональную сферы их влияние стало довольно значительным. Тем не менее, несмотря на все прогнозы и ожидания, компьютерные технологии пока слабо интегрируются в процесс образования [8]. Независимо от инвестиций и попыток обогатить образовательные учреждения необходимыми технологиями их использование в процессе обучения по-прежнему ограничено. Исследования, проведенные на самых разных уровнях образования, показали, что использование компьютерных технологий преподавателями ограничивается использованием текстовых редакторов, электронной почты и поиском информации в Интернете [6; 2; 7]. При углубленном исследовании вопроса использования новых технологий мы столкнемся с множеством дискуссий среди педагогов, университетской администрации, разработчиков программ и обучающихся. Дискуссии, как правило, идут между противниками и сторонниками новых технологий.

Сторонники использования технологий в образовательном процессе утверждают, что они предоставляют такие преимущества, как более эффективное и независимое обучение и повышение мотивации.

С другой стороны, противники технологий указывают на недостаток времени, уменьшение контроля над аудиторией и эффективности традиционных методов обучения.

Хотя, как кажется, не существует согласия даже по основ-

ным вопросам, но определенные факты уже достаточно прояснены. Для улучшения качества образования некоторые международные образовательные структуры установили технические стандарты и индикаторы эффективности для учебных заведений, преподавателей и студентов. Например, Международное Общество за Технологии в Образовании, ассоциация преподавателей и теоретиков педагогики, занятая проблемами внедрения технологий в преподавание и обучение. Ею были разработаны национальные образовательные стандарты и рабочие характеристики для студентов, преподавателей и администрации [3, 4, 5], и она уделяет особое внимание к компьютерной грамотности и эффективной интеграции технологий в процесс образования. К тому же, среди приоритетов Европейского Союза находится интеграция информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс.

Мы рассмотрим пример использования новых технологий в Школе иностранных языков турецкого университета Сельчук. Турецкими исследователями был поставлен вопрос о том, какие типы технологий используют преподаватели.

Исследование было проведено в 2009—2010 учебном году. Участниками были преподаватели английского языка в Школе иностранных языков университета Сельчук. Школа иностранных языков — это одногодичные подготовительные курсы английского, немецкого и французского языков. В исследовании приняли участие 84 преподавателя английского языка, не являющиеся носителями языка, опыт преподавания варьировался от 1 до 32 лет и в среднем составлял 11 лет.

Инструментом исследования стала анкета, разработанная исследователями на турецком языке в соответствии с методиками, разработанными Ислеем [2] и Сахином и Томпсоном [7]. Исследование должно было выявить следующие данные:

- а) общую демографическую информацию,

- б) уровень овладения техникой,
- в) доступность компьютеров,
- г) отношение к компьютерам и компьютерной поддержке,
- д) обучение компьютерной грамотности.

Исследование показало, что преподаватели английского языка в основном используют DVD/CD проигрыватели и интерактивные доски. Так же широко используются интернет, текстовые редакторы и электронная почта. Тем не менее, существует большой разрыв между популярными приложениями и более специфическими компьютерными программами. Как указывают Одабаси [6] и Сахин и Томпсон [7], в Турции на занятиях больше используют традиционные технологии, так как преподаватели имеют мало опыта использования компьютерных технологий.

Меньше всего используют мультимедийные проекторы, телевизоры, компьютерные приложения для презентации и цифровые камеры. Преподаватели больше заинтересованы в DVD/CD и интерактивных Web-приложениях. Таким образом, для преподавания можно отметить постепенную интеграцию современных технологий-мультимедиа.

Преподаватели предпочитают использовать блоги, форумы и группы в сети Интернет, а не создавать веб-страницы. Для создания таблиц они пользуются программами уровня Microsoft Office Excel, а не более сложными, например, Data Analysis Software.

Были посчитаны все результаты опроса об использовании компьютерных технологий в преподавательской деятельности. И, как показали данные, большинство преподавателей позитивно относятся к компьютерным технологиям. Преподаватели сообщили, что компьютерные технологии способствовали улучшению качества занятий, усвоению материала. Они пришли к выводу, что использование компьютерных технологий идет на пользу обучающихся, которые освоили новые технологии без затруднений. Так же они

высказывали мало беспокойства в связи с загруженностью работой и временем, которое нужно на усвоение компьютерных программ. Интересно, что в исследовании Сахина и Томпсона [7] педагоги хотя и отмечали позитивное влияние компьютерных технологий, но были озабочены увеличением нагрузки и большим временем освоения.

Проведенное в университете города Сельчука исследование показало, что большинство преподавателей английского языка предпочитает, главным образом, традиционные технологии, такие как интерактивные доски и CD/DVD-проигрыватели, мультимедиа-технологии. Несмотря на широко распространенное повседневное использование интернета, текстовых редакторов и электронной почты, в процессе обучения они мало задействованы. Тем не менее, преподаватели весьма позитивно относятся к интеграции в образовательный процесс новых технологий, поскольку преподаватели английского языка, благодаря англоязычной информации, которую можно найти в интернете, имеют явное преимущество в понимании и освоении новых технологий. Отдельно следует отметить то, что преподавание иностранных языков — одна из самых технически развитых сфер преподавания.

В целом, можно сделать вывод, что, планируя расширение использования компьютерных технологий в процессе преподавания, для улучшения условий интеграции новых технологий, нужно учитывать отношение к этим технологиям педагогов.

Библиографический список

1. European Commission. Directorate-General for Education and Culture (2004). Implementation of «Education & Training 2010» Work Programme. Working Group C. ICT in Education and Training. Progress Report, Report on Mapping of recommendations. Retrieved February 23, 2010,

from <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/infonational2004.pdf>

2. Isleem, M. I. (2003). Relationships of selected factors and the level of computer use for instructional purposes by technology education teachers in Ohio public schools: a state-wide survey (Doctoral dissertation, The Ohio State University, 2003). Retrieved from <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/IsleemMohammedIbrahim.pdf?osu1059507787>

3. ISTE (International Society for Technology in Education). (2007). National Educational Technology Standards (NETS•S) and Performance Indicators for Student. Retrieved March 5, 2010, from <http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForStudents/2007Standards/NETS for Students 2007 Standards. pdf¹>

4. ISTE (International Society for Technology in Education). (2008). National Educational Technology Standards (NETS•T) and Performance Indicators for Teachers. Retrieved March 5, 2010, from <http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForTeachers/2008Standards/NETS T Standards Final. pdf²>

5. ISTE (International Society for Technology in Education). (2009). National Educational Technology Standards (NETS•A) and Performance Indicators for Administrators. Retrieved March 5, 2010, from <http://goo.gl/YJffq3³>

6. Odabasi, H. F. (2000). Faculty use of technological resources in Turkey. *Innovation in Education and Training International* 37 (2), 103–107.

7. Sahin, I. & A. Thompson. (2006). Using Rogers' theory to interpret instructional computer use by COE Faculty

¹ http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForStudents/2007Standards/NETS_for%20_Students_2007_Standards.pdf

² http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForTeachers/2008Standards/NETS_T_%20Standards_Final.pdf

³ http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForAdministrators/2009Standards/NET%20S-A_2009.pdf

in Turkey. Journal of Research on Technology in Education (JRTE) 39 (1), 81–104.

8. Spotts, T.H. (1999). Discriminating factors in faculty use of instructional technology in higher education. Educational Technology & Society, 2 (4), 92–99.

**ОМОНИМИЯ – ОДИН
ИЗ НЕМОРФЕМНЫХ СПОСОБОВ
ОБРАЗОВАНИЯ НОВЫХ СЛОВ
В СИСТЕМЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Красикова Т. И., к. филол. н., профессор

**HOMONYMY IS ONE OF NON-MORPHEMIC NEW
WORDS» DERIVATION IN THE SYSTEM OF ENGLISH
LANGUAGE**

Krasikova T.I., PhD (Philology), professor

В статье рассматривается одна из актуальных проблем языкознания — системные омонимике английского языка. Через анализ лингвистического материалов делается вывод о том, что омонимичные ряды отличаются друг от друга степенью выраженности системных свойств, и что сходные различия присутствуют между разными номинативными единицами омонимичных рядов.

The article deals with one of the actual problem in linguistic — the system relations in English homonymic. The author analyses a lot of linguistic materials. The author comes into conclusions, that homonymic series differ by extent of systematic relationships. The resemble distinctions are presented between different nominative units of homonymic series.

Ключевые слова: омонимика английского языка, омо-

нимичные ряды, лингвистика.

Keywords: English homonymy, homonymic series, linguistic.

Вопрос о системных отношениях в омонимике является частью общей проблемы системности в лексике. Проблема эта стала особенно актуальной после того, когда была выявлена чёткая системная организация фонологического и морфологического уровней языка.

Выявление системности в лексике затрудняется, прежде всего, большой многочисленностью её элементарных единиц — слов [1], а также огромной сложностью отношений между ними. Ожидать того, что весь этот комплекс явлений выстроится в единую стройную систему, что представляет собой фонологическая и грамматическая система языка, невозможно. Тем не менее, поиски системности в лексике велись и ведутся на протяжении длительного времени многими лингвистами; это привело к созданию теории семантического поля [2], выявлению лексико-семантических групп [3], синонимических рядов [4], [5]. Это представляет собой не что иное, как элементы системной организации на отдельных участках лексического уровня.

Хочется отметить, что все эти исследования системных отношений в лексике предпринимались исходя из того, что на лексическом уровне система может основываться только на общности значений слов. Во внимание не принималась общность форм, которая рассматривалась как нечто, не имеющее нечего общего к системности или даже несовместимое с ней. Поэтому омонимия считалась многими исследователями явлением случайным, бессистемным [6]. Но, постоянное обращение к исследованию омонимии, привело к накоплению большего исследовательского материала и фактов, которые свидетельствуют о том, что формальная общность слов не является чем-то внешним, не затрагивающим сущ-

ность отношений между словами.

Исходя из диахронических исследований, тождество формы определённым образом сказывается на судьбе омонимичных слов. Значение слова может изменяться под влиянием значения другого слов, омонимичного ему [7]; нередки случаи паронимической аттракции и слияния омонимов в одно полисемантическое слово [8]; [9]; [10]; [11]. Часто фонетическое тождество в определённых условиях приводило к выпадению омонимов из языка [12]; [13]; [14]; [15]; [11]; [16].

Ряд наблюдений приводят к выводу о том, что форма также является одним из факторов системной организации лексического уровня — это исследования смыслового взаимодействия омонимов в синхронном плане [8]. Кроме того, результаты экспериментов и наблюдений, свидетельствующих об увеличении времени реакции испытуемого при восприятии слова, обладающего «нежелательным» омонимом [17], данные психолингвистических экспериментов, которые показали, что вопреки распространённому мнению у нормального взрослого человека ассоциативные связи могут основываться не только на общности значений, но и на фонетической общности слов [18]; [19]; [20]. Всё эти и многие другие наблюдения показывают, что информация о словах организуется в памяти человека не только по содержательным, но и по формальным признакам. Это позволяет нам прийти к выводу о том, что система в лексике может основываться как на семантической общности, так и на общности формы, и что поиски системности в омонимике теоретически вполне обоснованы.

Системные отношения на разных участках и уровнях английской омонимики образуются благодаря звуковому тождеству слова, которые связываются между собой в так называемые омонимические ряды, состоящие из двух или более омонимов. В плане содержания омонимичный ряд характеризуется отсутствием синхронных междусловных

семантических связей. Если такие связи между омонимами возникают, то междусловные связи превращаются во внутрисловные, а две однозвучащие номинативные единицы сливаются в одну, другими словами, в таком случае омонимы меняют свое качество и из разных слов превращаются в лексико-семантические варианты одного многозначного слова. Это явление А. Я. Шайкевич назвал семантической интеграцией омонимов [8].

Понимание омонимичного ряда как неограниченной системы даёт только самое общее, «усреднённое» представление о системных свойствах омонимичного ряда. Сила взаимодействия между номинативными единицами омонимичного ряда в омонимичных рядах разная. Это вызвано целым рядом факторов: структурным типом омонимичного ряда, полнотой и частотностью омонимов, сферой употребления каждого из членов омонимичного ряда, частотой их встречаемости в дискурсе и т. д. Например, омонимы, совпадающие друг с другом во всех своих грамматических формах, сильнее взаимодействуют между собой, чем те, у которых тождественны лишь некоторые из форм. Омонимы, относящиеся к одной и той же части речи, при этом выступающие в одних и тех же синтаксических функциях, имеют больше возможностей влиять друг на друга, чем омонимы, относящиеся к разным частям речи. Омонимы, употребляющиеся в одной и той же терминологической сфере, оказываются в сходных контекстах чаще, взаимодействуют сильнее, чем омонимы, обслуживающие разные терминологические сферы. Наконец, омонимы, обладающие высокой частотностью употребления, взаимодействуют между собой сильнее, чем низкочастотные. Наше исследование показало, что существует разная сила активности между номинативными единицами в омонимичных рядах с равновероятными и разновероятными омонимами.

Наблюдения показали, что омонимичные ряды отличаются друг от друга степенью выраженности системных

свойств. Исследование этих различий и является предметом нашего исследования. При этом следует отметить, что сходные различия присутствуют и между разными номинативными единицами омонимичных рядов.

Так, например, ряд, состоящий из существительных *junk* 1n. XV в., фр., «шина для фиксации переломов»: *junk*2 XV в., неизв. этим., «старый канат, разрезанный на куски»; *junk*3 XV1 в., неизв. этим., «джонка», в XIX в. пополняется глаголом *junk*4 vb «резать на куски», образованным по конверсии от *junk*2. В результате ряд стал включать как генетически не связанные омонимы *junk*1 — *junk*2 — *junk*3), так и генетически связанные — *junk*1 — *junk*4, *junk*3 — *junk*4). Такие омонимичные ряды мы называем смешанным. Омонимичные ряды, возникшие на базе распавшегося ряда в исследуемый период, так же как и расширившиеся и сузившиеся в один из исследуемых периодов, оказываются более сложными по своей структуре и обладают большей выраженностью системных свойств. В большинстве своём, будучи номинативными единицами разных частей речи, различаются своими парадигмами, связаны не только между собой тождеством формы, но и общностью лексической семантики, а также и общностью корня, благодаря чему омонимичный ряд образует внутри себя чёткую микросистему слов, находящихся в отношениях безаффиксального образования. Данные отношения прослеживаются во многих других омонимичных рядах на всех периодах развития английского языка. Системные отношения такого рода охватывают около 65% слов-омонимов в нашем материале.

Омонимичный ряд как система включает в свой состав несколько подсистем. Мы их считаем системам низкого порядка. Это, прежде всего, омонимичный ряд, который состоит из только лексических омонимов, не содержащий грамматических омонимов. Такие омонимичные ряды мы называем однородными. В примерах омонимичных рядов новоанглийского периода *coach* n.1 «карета» и *coach*

n.2 «репетитор»; bourn n. 1 «граница» и bourn n. 2 «цель» номинативные единицы принадлежат к одной и той же части речи, обладают сходными парадигмами и образуют параллельные ряды форм, где каждому элементу одного ряда соответствует определённый элемент другого ряда. Те же явления наблюдаются в омонимичных рядах древне-английского периода: REAF1 n. герм. «Garmant», REAF 2 n. герм. «Spoil»; TEALSAN 1 vb. герм. «To purify», TEALSAN 2 vb. соб. англ. «To recon».

MAL1, n. герм. «Spot», MAL2, n. герм. «Part» MAL3, n. герм. «Speech», MAL4, n. герм. «Tribute»; среднеанглийского периода:

bugle1 n.. XIII в., фр., «охотничий рог» и bugle2 n.. XV в., фр., «живучка ползучая»; panade1 n.. XIV в., фр., «большой нож», — XIXв.

panade2 n. XVI в., фр., «хлебный пудинг»

faint adj.. «слабый» и faint vb.. «падать в обморок», flat g.. «квартира» и flat adj. «плоский».

Исследование показывает, что представление об омонимике английского языка как о бессистемной, неорганизованной совокупности совершенно не связанных между собой номинативных единиц является неверным. В английской омонимике прослеживаются многообразные системные связи, которые на разных её уровнях и участках носят разный характер. Сильнее всего системные отношения прослеживаются в омонимичных рядах смешанного характера, где омонимия грамматических форм носит регулярный характер. Слабее всего системные отношения прослеживаются в омонимичных рядах, где в отношения вступают лексические омонимы.

Омонимичный ряд, как и всякая организованная совокупность элементов, может рассматриваться и как система, и как структура, т.е. либо как сложное единство, тогда нас интересуют его свойства как целого, либо как расчленённое множество, тогда нас интересуют его состав и внутренняя

организация [21]. Подход к омонимичному ряду как к системе не является новым. Он был сформулирован ещё в 1959 году А.Я.Шайкевичем [8], но распространение в лингвистике оно не получило. Более того, во многих исследованиях по омонимии даже не используется само понятие «омонимичный ряд». Обычно говорят об омонимах как о словах, которые находятся в определённых формально-смысловых отношениях между собой, при этом вопрос об определённых группах, рядах, комплексах, в составе которых проявляются омонимичные отношения, не касался. При этом, именно изучение омонимичных рядов, как особого рода лексической микросистемы, выявление всевозможных отношений между её номинативными единицами, позволит наиболее полно раскрыть сущность явления омонимии.

Термин «микросистема» употребляется у нас в значении «частная система», т.е. система, охватывающая небольшой участок лексики. В этом значении его можно употреблять также и в отношении таких систем, как синонимический ряд, («синонимическая микросистема») или совокупность лексических значений слова («полисемантическая микросистема»). Важно то, что речь здесь идёт о системности именно омонимичного ряда, а не всей омонимии языка в целом. Это подобно тому, как совокупность синонимов языка не образует, как отмечал А. И. Смирницкий, «реальной группы, частной лексической системы в составе общей системы лексики данного языка» [1], так и совокупность омонимов языка не образует единой системы. Однако можно предположить, что каждый отдельный омонимичный ряд представляет собой некоторую микросистему, подобно тому, как является системой каждый синонимический ряд или каждая полисемантическая микросистема. Является омонимичный ряд системой? Ответ зависит от того, что вкладывать в понятие системы. Если понимать под системой «множество объектов вместе с отношениями между объектами и между их свойствами» [22], то, безусловно, омонимичный ряд под

такое определение вполне подойдёт, потому что здесь есть и объекты, и свойства, и отношения. Однако данное определение является слишком широким и едва ли может нас устроить, так как оно не учитывает одного из важнейших признаков системы — наличия взаимодействия между её элементами. Мы будем руководствоваться более жёстким определением системы, где «система есть целостный комплекс взаимосвязанных элементов» [23].

Поскольку основными требованиями, которые предъявляются к системе, — это её целостность и наличие связи между её элементами, то омонимичный ряд вполне удовлетворяет всем этим требованиям. Прежде всего, омонимичный ряд обладает целостностью. В чём заключается эта целостность? Конечно не на общности значения, поскольку семантика омонимичных слов различна. То, что сближает компоненты омонимичного ряда между собой, это общность формы, т.е. их фонетическое и — или графическое сходство. Хотелось бы отметить, что никакое определение системы не требует, чтобы целостность системы в лексике основывалась именно на общности значения. Система может базироваться и на общности формы. Этот признак мы берём за основу рассмотрения омонимичного ряда как системы.

Омонимичный ряд удовлетворяет и второму требованию, предъявляемому в системе, — требованию наличия связи между элементами. Как известно, отношения между любыми объектами могут быть двух типов — типа взаимодействия (взаимосвязи) и типа сходств или различий («чистые» отношения. [21]. В омонимичном ряду типичными являются отношения второго типа — отношения формального сходства и смыслового различия между элементами. Однако это не исключает возможности того, что между элементами омонимичного ряда существуют и отношения связи и взаимодействия. В основе отношений типа сходств и различий лежат те же реальные свойства вещей, которые могут проявляться во взаимодействиях и связях вещей. Бла-

годаря этому чистые отношения могут создать потенциальные возможности для возникновения определенных связей и взаимодействий между соответствующими вещами при появлении надлежащих условий. Применительно к нашему исследованию и материалу это означает, что отношения сходства (тождества) формы могут явиться, как об этом свидетельствуют данные, приводимые в упоминавшейся литературе, и, действительно являются источником возникновения семантического взаимодействия между элементами омонимичного ряда. Мы приходим к выводу, что общность формы оказывается небезразличной для номинативных единиц, входящих в состав омонимичного ряда. Имея в виду полисемантическую микросистему, С.Д. Кацнельсон писал, что «единство звуковой формы существенным образом воздействует на смысловое содержание слова, вторгаясь в сферу семантики» [24]. Нечто подобное происходит, и при омонимии, где элементы микросистемы также взаимодействуют между собой, хотя и сила, и характер этого взаимодействия иные, чем при полисемии.

В связи с этим, полезно рассмотреть проводимое в системологии различение систем органичных и неорганичных. В органичной системе имеются связи структурные и генетические, в неорганичной — только структурные. В органичной системе господствуют отношения субординации, в неорганичной — отношения координации или взаимодействия. В органичной системе свойств частей определяются структурой целого, части неспособны к самостоятельному существованию; в неорганичной — свойства частей определяется их внутренней структурой, части могут существовать самостоятельно. Однако, в органичной системе целое обычно активнее элемента; в неорганичной системе, наоборот, элемент часто активнее целого [25].

Сразу видно, что омонимичный ряд не удовлетворяет требованиям, которые предъявляются к органичной системе, но сам по себе омонимичный ряд обладает свойствами

системы неорганичной. В то же время полисемантическая микросистема по своим характеристикам может быть отнесена к органичным системам.

Что касается элементов полисемантической системы — отдельные значения слова — тесно связаны между собой не только структурно, но и генетически, деривационно, тогда как для номинативных единиц омонимичного ряда — слов — омонимов — генетическая связь необязательна и в большинстве омонимичных рядов отсутствует. Исследование показало, что генетически связанных омонимов в английском языке составляют 21% общего числа омонимов. В полисемантической микросистеме номинативные единицы находятся в отношениях иерархии, субординации: можно говорить о главном (основном, стержневом) и второстепенных значениях слов, о лексиколах «ведущих» и подчиненных. В омонимичных рядах все его члены равноправны, нет омонимов «основных» и «второстепенных». В полисемантической микросистеме свойства её частей определяются структурой целого — тем положением, какое каждое из значений занимает во всей лексико-семантической структуре номинативных единиц. В омонимической микросистеме свойства её отдельных слов-омонимов определяется не структурой омонимичного ряда, а их собственной внутренней структурой. Части полисемантической микросистемы неспособны к самостоятельному существованию: единицей, самостоятельно функционирующей в языке, является не отдельное значение, а слово. Что же касается омонимической микросистемы, которые являются не значениями, а словами, то они сами по себе могут существовать в языке самостоятельно. Сама полисемантическая микросистема как целое («семантическая структура слова») активнее в языке, чем её отдельные элементы («лексико-семантические варианты»). Однако, что касается омонимической микросистемы, то можно утверждать обратное: каждый элемент омонимичного ряда активнее, чем их совокупность.

Необходимо различать две разновидности омонимичных рядов: а) ряды, образуемые омонимичными лексемами; б) ряды, образуемые омонимичными лексикалами, которые существенно различаются по своей лексико-грамматической структуре.

Рассмотрим структуру омонимичного ряда уровня лексем на примере конкретного ряда, состоящего из пяти членов:

SPRAY 1, н. XVI в., неизю этим. «кустарник»

SPRAY 2, vb. XVI в., «обсаживать кустарником»

SPRAY 3, vb. XVI в., Dut. «брызгать»

SPRAY 4, н., XVII в., «вода, разбрызганная ударом»

SPRAY 5, vb., XIX в., «распылять, пульвелизировать».

Из определения омонимов следует, что каждый из членов омонимичного ряда обязательно отличается от любого другого её члена либо по лексическому, либо по грамматическому значению, либо по тому и другому одновременно. В данном ряду лексемы 1 и 4, 2 и 5 различаются между собой только по лексическим признакам значений, лексемы 1 и 2, 3 и 4, 4 и 5 только по общелексемным грамматическим признакам, 1 и 5, 1 и 4, 2 и 4, 1 и 5, 1 и 4 — по тем и другим одновременно. В то же время, в составе омонимичного ряда имеются лексемы, тождественные друг другу по какому-нибудь одному из компонентов означаемого — по лексической или грамматической семантике. Так лексемы 1 и 4 тождественны по общелексемному грамматическому признаку (оба являются существительными), а лексемы 3 и 4 по лексическому признаку значений (оба имеют один и тот же общий семантический компонент «брызгать»).

Таким образом, в составе омонимичного ряда выявляются структурные единицы, более крупные, чем слово. Одни из них, объединяют лексемы, относящиеся к одной и той же части речи, но различающиеся по лексическому значению, другие — лексемы, обладающие общностью лексической семантики, но принадлежащие к разным частям речи.

	A	B	C
I.	1. SPRAY1,н.	3. SPRAY4,н.	_____
II.	2. SPRAY2,vb	_____	4. SPRAY3,vb
III.	_____	_____	5. SPRAY5,vb

Таблица 1. Членение омонимичного ряда SPRAY

В Таблице 1 показано членение омонимичного ряда SPRAY на ярусы I, II, III и лексемные группы А,В,С.

Структурные единицы группы А,В,С мы назовем омонимами первого, второго и третьего порядка. Именно они выступают в частотных словарях в качестве единиц счёта, не различающих лексическую омонимию, но отмечающих грамматическую омонимию. В омонимичном ряду SPRAY имеются два яруса субстантивный (I) и предикативный (I, III). В первом ярусе две лексемы, во втором ярусе тоже две лексемы, находящиеся между собой в отношениях лексической омонимии. В третьем ярусе находится одна лексема. В этом случае деление омонимичного ряда на ярусы приводит к снятию лексической омонимии.

Для настоящего исследования особый интерес представляют структурные единицы второго типа, объединяющие лексемы, общие по лексической семантике, но различающиеся по общелексемному грамматическому признаку, т.е. находящиеся в отношениях чисто грамматической омонимии. Эти единицы терминологически объединяются под именем «сверхлексемы» (семантемы). В омонимичном ряду SPRAY две сверхлексемы, объединяющие лексемы 1 и 2, и близкие по лексическому значению 4, 5.

Рассмотрим другой омонимичный ряд на уровне лексем:

BRACK 1, n., XII в., Scand., «брак, изъян (в ткани)

BRACK 2, n., XIV в. Eng. «папоротник»

BRACK 3, adj., XV в. Dutch., «солёный»

BRACK 4, n., XVIII в. Germ., «сортировка»

BRACK 5, vb., XIX в. Germ. «сортировать товары».

В описываемом омонимичном ряду лексемы 1 и 3, 2 и 4 имеют различия по лексическим признакам, лексемы 4 и 5 по общелексемным грамматическим признакам, лексемы же 1 и 3, 1 и 5, 2 и 3, 2 и 5, 3 и 5, по лексическим и грамматическим вместе. Одновременно, в данном омонимичном ряду, имеются лексемы, находящиеся в отношениях тождества друг к другу по одному из компонентов означаемого: и по грамматическому, и по лексическому признакам.

	A	B	C
I.	1. BRACK 1, n.	2. BRACK 2, n.	4. BRACK 4, n.
II.	_____	_____	5. BRACK 5, vb.
III.	_____	_____	_____
IV.	3. BRACK 3, adj.	_____	_____

Таблица 2. Членение омонимичного ряда BRACK

В омонимичном ряду BRACK имеется три яруса: субстантивный (I), вербальный (II), и адъективный (IV). Первый ярус объединяет три лексемы, во втором и четвертом ярусах — по одной лексеме. Отношения структурных единиц в омонимичном ряду BRACK определяются по грамматическому и лексическому признакам. В данном омонимичном ряду лексемы 1 и 2, 1 и 3, 3 и 4, 3 и 5 различаются между собой по лексическим признакам значений, 4 и 5 только по общелексемным грамматическим признакам, 1 и 4, 2 и 4, 1 и 5, 1 и 3 по тем и другим вместе взятых.

Понятие «сверхлексемы» (семантемы), т.е. лексической единицы, охватывает в парадигматическом плане несколько однокоренных тождественных в плане выражения лексем. Данное понятие необходимо не только для описания омони-

мии, но и для описания лексики английского языка вообще. Статистика показала, что большой процент номинативных единиц английского языка выступает в составе сверхлексем. (семантема).

Огромное количество номинативных единиц в английском языке выступают не обособленно, а в составе сверхлексем. Кроме того, в результате распада полисемии практически любая лексема может войти в состав вновь возникшей сверхлексемы. Мы можем сказать, что сверхлексема в английском языке представляет собой двусторонний знак, означающим которого является форма, единая для всех входящих в него лексем, а означаемым — система связанных между собой лексикул. Введение понятия сверхлексема (семантема) снимет противоречие между лексической общностью формально тождественных однокоренных слов и их грамматической обособленностью, а также тезисом о том, что слово не может принадлежать нескольким частям речи одновременно [1]; [26] и распространенным в зарубежной лингвистике, представлением о слове как о единице, которая может выступать «в функции разных частей речи» [27].

В английском языке в функции разных частей речи может выступать одна и та же лексическая единица, но этой единицей является не лексема, а сверхлексема (семантема). При этом не нарушается принцип вхождения каждой номинативной единицы только в один грамматический класс.

В некоторых работах за критерий омонимичности лексических единиц принимается различие не только между общелексемными, но и между частными (некатегориальными) грамматическими признаками, такими как одушевленность / неодушевленность, переходность/непереходность [28]; [29]. Возможно, что в таком понимании омонимии имеется рациональное зерно. Принадлежность отдельных лексикул к разным лексико-грамматическим разрядам, различия в управлении или в сочетаемости — все это, действительно, говорит об известной их самостоятельности. Однако,

несмотря на все различия, между такими вариантами всегда сохраняется и единство — единство их лексической семантики. Так, значения «зажигать» и «освещать», входящие в группу переходных значений глагола *light*, тесно связаны с его непереходными значениями «зажигаться» и «освещаться». Считать эти две группы значений омонимами — значит разрывать эту связь, отрицать наличие единства. Но и рассматривать такие варианты слова как обычную полисемию — значит игнорировать имеющиеся между ними качественные различия.

Очевидно, для того, чтобы правильно охарактеризовать статус подобных вариантов слова, необходимо ввести структурную единицу, промежуточную между лексемой и лексикой. Такую единицу можно назвать «гиполексикулой». Тогда семантическая структура слова представится следующим образом: лексика обладающие одинаковыми частными грамматическими признаками, образуют гиполексикулу, а гиполексикулы, в свою очередь, сводятся в единую лексему. Выделение этой единицы позволит снять противоречие между грамматической обособленностью подобных омонимичных рядов и лексической общностью значений внутри каждого такого ряда.

Таким образом, в предлагаемой здесь системе терминов термин «лексема» сохраняется за самостоятельными словами, термин «гиперлексема» (семантема) используется для обозначения единицы, охватывающей несколько лексем, а термин «гиполексикула» — для обозначения отдельных вариантов лексемы. В целом терминологический ряд выглядит следующим образом: гиперлексема (семантема) — лексема — гиполексикула — лексика слова. К этому следует добавить, что гиполексикула не является обязательным членом ряда; она включается в ряд только тогда, когда в семантике слова оказываются структуры, промежуточные между лексемой и ее отдельными значениями.

Библиографический список

1. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. М., 1956. (5—6),
2. Trier J. Sprachliche Felder. Zeitschr. fur die Bedeutungslehre. 1932. Bd 8, N 1. S. 7—22.
3. Уфимцева А. А. Слово в лексико-семантической системе языка. М., 1968. (171—173),
4. Вилюман В. Г. Семантические и функциональные связи слов и их синонимия в современном английском языке: Автореф. докт. дис. Л., 1971.
5. Бережан С. Г. Семантическая эквивалентность лексических единиц. Кишинев, 1973.
6. Абаев В. И. Выступление на дискуссии по вопросам омонимии. Л. сб. М., 1960. Вып. IV. С. 71—76.
7. Ullmann S. Semantics: An Introduction, to the Science of Meaning. Oxford, 1964.
8. Шайкевич А. Я. Источники лексической омонимии в германских языках: Автореф. дис.... канд. филол. наук. М., 1962.
9. Buysens E. Linguistique historique. Homonymie stylistique s'miantique changement phonetiques. Univ. libre de Brux., Travaux de la Faculte de Philosophic et Lettres. Bruxelles, 1965. T. XXVIII. P. 1—158.
10. Малаховский Л. В. Омонимия слов как абсолютная лингвистическая универсалия. Ин. языки в высшей школе. М., 1977. Вып. 12. С. 94—98.
11. Торжинская Г. Ф. Пути развития генетически не связанной омонимии в английском языке XVIII — XX в. в. Автореф. дис. ...канд. фил. наук. М. 1972 г.
12. Gillieron J. Pathologie et therapeutique verbale. Paris, 1921.
13. Richter E. Uber Homonymie. Festschrift fur Paul Kretschmer. Wien; Leipzig, 1926. S. 167—201.
14. Menner R. J. The Conflict of Homonyms in English Language. 1936. Vol. 12, N 4. P. 229—244.

15. Williams E.R. The Conflict of Homonyms in English Yale Studies in English. New Haven; London, 1944. Vol. 100. P. 1—130.

16. Кукина Т. И. Устойчивость генетически не связанных омонимов в истории английского языка. Автореф. канд... дисс. М., 1974.

17. Galbraith G. G., Mosher D. L. Associative Sexual Responses in Relation to Sexual Arousal, Guilt, and External Approval Contingencies J. of Personality and Soc. Psychol. 1968. Vol. 10. P. 142—147.

18. Deese J. The Structure of Associations in Language and Thought.-.Baltimore, 1965.

19. Craik F. I. M., Levy B. A. Semantic and Acoustic Information in Primary Memory, JEP. 1970. Vol. 86, N 1. P. 77— 82.

20. Leah L. Homonyms and Synonyms as Retrieval Cues JEP, 1972, Vol. 96, N 2. P. 255—262.

21. Мельчук И. А. Строение языковых знаков и возможные формально-смысловые отношения между ними. Изв. АН СССР, Отд. лит-ры и языка. 1968. Т. XXVII, №5. С. 426—438.

22. Hall A.D., Fagen R.E. Definition of System General Systems. 1956. Vol. 1. P. 18—28.

23. Блауберг И. В. Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. М., 1969.

24. Кацнельсон С. Д. Содержание слова, значение и обозначение. М.; Л., 1965.

25. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973.

26. Воронцова Г. Н. Очерки по грамматике английского языка. М., 1960.

27. Kruisinga L. Grammar and Dictionary English Studies. 1931. Vol. 13. P. 7—14.

28. Мухин А.М. Об омонимии переходных и непереходных глагольных лексем в английском языке. Вопросы лексикологии и стилистики английского языка. Пятигорск: изд-во

Пятигорск, ун-та, 1974. — С. 41 — 48.

29. Абдурахманова Н. А. Омонимия однопереходных глаголов в современном английском языке. Л. 1975. М., 1975а. Ч. 2. С. 10—22.

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Кюрегян М. П., доцент

LANGUAGE AS A MEANS OF SOCIAL COMMUNICATION

Kyuregyan M. P., assistant professor

В данной статье автор рассматривает язык как социальный инструмент для общения. Современная концепция социальной коммуникации — это не вновь возникшее явление. Оно базируется на ряде уже хорошо известных понятий таких, как социальная взаимность, социальные и языковые навыки и т. д. Диалог — это сотрудничество, которое затрагивает как вербальные, так и невербальные механизмы общения. При этом любая фраза имеет не только лексическое значение, но и передает чувства, эмоции говорящего. Являясь многофункциональным, высказывание, для его полноценного восприятия, необходимо рассматривать в социальном контексте, учитывая социальные роли участников коммуникации.

In this article the author considers the language as a social tool for communication. The modern concept of social communication is not a new phenomenon. It is based on a number of well-known concepts such as social reciprocity, social and language skills, etc. Dialogue is a collaboration that involves both verbal and nonverbal communication mechanisms. At the same time, any phrase does not have only a lexical meaning, but it also expresses the feelings and emotions of the speaker. Being multi-functional, any saying, for

its full perception, should be seen in a social context, taking into account the social roles of communication participants.

Ключевые слова: речь, социальное окружение, социальное взаимодействие, вербальное и невербальное поведение, языковые навыки.

Keywords: speech, social setting, social interaction, verbal and non-verbal behaviour, language skills.

Насколько бы все люди, живущие на планете, не отличались друг от друга, есть явление, которое их объединяет. Это — общение. А оно стало возможным благодаря тому, что существует язык. С того момента, как Чарльз Дарвин сформулировал свою теорию эволюции, ученые пытаются ответить на вопрос, как же появился язык. Возник ли он эволюционным путем из простых звуков, издаваемых животными, или был дан человеку Богом. К сожалению, до сих пор нет единой теории появления такого уникального явления, как человеческий язык.

На сегодняшний день существует множество определенных данного явления. Так, например, Энциклопедический словарь под языком понимает «важнейшее средство человеческого общения». Оно неразрывно связано с мышлением и является средством хранения и передачи информации, а также одно из средств управления человеческим поведением [2]. В Википедии мы можем найти другое определение. «Язык — сложная знаковая система, естественно или искусственно созданная человеком, и соотносящая понятийное содержание и типовое звучание (написание)». А вот известный американский психолог Майкл Томаселло, ведущий мировой специалист в области развития коммуникации, настаивает на том, что под языком следует понимать способность во время общения разделять намерения других [3].

Безусловно, язык это многофункциональное явление,

но все его функции проявляются в коммуникации. Здесь нельзя не вспомнить известное библейское предание о том, как Бог решил помешать замыслу возгордившихся людей построить город и башню до небес. Он смешал языки древних строителей так, что они перестали понимать друг друга. Грандиозное строительство прекратилось, а разноязыкие строители разбрелись по всей земле. Говоря современным языком, нарушилась межличностная коммуникация, то есть процесс обмена информацией между людьми.

Основная цель коммуникативного процесса — обеспечение понимания информации, которая является предметом обмена. Однако сам факт обмена информацией не дает гарантии эффективности общения тех, кто участвует в обмене. Известно, что существует четыре группы потребностей человека: личные, социальные, экономические и творческие. Нет сомнения, что цели коммуникации обслуживают личные и социальные потребности.

Социальная коммуникация — это относительно новый термин, который возник в течение последних десятилетий. Существует несколько определений, но, как правило, они сводятся к следующему.

Социальная коммуникация — это
передача информации, идей, эмоций посредством знаков, символов;
процесс, который связывает отдельные части социальных систем друг с другом;
механизм, посредством которого реализуется власть (власть, как попытка определить поведение другого человека) [4].

Это может казаться новой концепцией, однако, на самом деле это перегруппировка и повторная категоризация ранее известных концепций, таких как социальная взаимность, социальное взаимодействие, социальные навыки, общение или коммуникативные навыки, язык или языковые навыки. Многие признают, что поведение социальной взаимности

(социальное взаимодействие, социальные навыки), поведение общения и языковое поведение частично совпадают и приводят к способности общаться социально, т.е. к социальной коммуникации.

Социальная коммуникация лучше понимается через знание и понимание определения социальной взаимности и коммуникации.

Социальная взаимность — это социальное взаимодействие, и оно отображается посредством использования совместного внимания для того, чтобы поделиться опытом и эмоциями с другим человеком по поводу различных событий и в разнообразных контекстах. Совместное внимание способно координировать визуальное внимание через зрительный контакт, пристальный взгляд, жесты с социальным партнером относительно объекта или события. Ожидается, что человек ответит, а также независимо будет инициировать поведение совместного внимания, чтобы отразить способность действовать в социально взаимной манере. Социальный партнер ожидает, что человек будет реагировать на интересы и потребности социальных партнеров, а не только на свои собственные интересы или личные потребности.

Общение включает в себя три основных компонента: речь, язык и прагматичный язык [6]. Речь — это выразительное производство звуков для того, чтобы произнести слова и фразы. Язык — это понимание и использование слов, фраз и грамматических структур, чтобы эффективно понимать и передавать сообщения при различных взаимодействиях в различных контекстах и с различными людьми. Прагматичный язык относится к цели, функциям речи и языка. Прагматичный язык является совместным использованием невербального и вербального поведения речи и языка для того, чтобы выразить и реагировать на такие задачи, как просьба об удовлетворении основных потребностей, просьба о помощи, выражение протеста и убеждения

и т. д. Невербальное поведение включает мимику, жесты и телесную близость. Вербальное поведение содержит в себе голосовую просодию, голосовое ударение и интонацию голоса. Вербальным поведением можно манипулировать, чтобы изменить смысл и намерение звуков, слов и фраз в устной форме, выраженных при социальной взаимодействии. А прагматичное использование языка основано на социально опосредованных правилах, которые позволяют другим интерпретировать и понимать намерения и мотивы другого человека, и дополнительно повышает значение определенной социальной коммуникации взаимодействий.

Сегодня признана необходимость рассматривать социальную взаимность и общение как одну концепцию, так как навыки, необходимые для обоих значительно совпадают и действуют в обоюдной манере. Социальная взаимность использует общение, и общение происходит при наличии социальной взаимности. Поступки коммуникативного общения необходимы, чтобы эффективно побудить к совместному вниманию и обмену эмоциями и переживаниями с другими людьми при социальном взаимодействии. В дополнение к этому, символический язык в виде слов, фраз, предложений и абстрактный язык, например, идиоматические выражения, образный язык и сарказм, включены в вербальное и невербальное поведение для участия в эффективном социальном взаимодействии.

Язык основан на встрече лицом к лицу. Один человек непосредственно обращается к другому или другим. Электронные средства массовой информации, такие как радио и телевидение, конечно, исключения. Но даже там мы можем представить себе кого-то у микрофона, воображая аудиторию, к кому направлено обращение. При столкновении лицом к лицу обращение не ограничивается словами. Выступающие используют широкий спектр дополнительных вербальных механизмов от ударения и драматических пауз до изменения тона или темпа. Они также используют широ-

кий спектр невербальных намеков, «говорят» своими глазами и своими телами, используя жесты и мимику, чтобы донести свои идеи. И говорящие реагируют на подобные сигналы от своих слушателей — кивки и междометия, которые, в сущности, говорят «я тебя слышу», или озадаченный вид, что говорит «я не понимаю».

Когда мы овладеваем языком, мы также узнаем невербальные обычаи этого языка — движение плечами, надутые губы или улыбка. Таким образом, речь часто включает в себя не только встречу лицом к лицу, но и встречу умов. Стивен Пинкер, известный канадско-американский ученый, специализирующийся в области экспериментальной психологии, психолингвистики и когнитивных наук, отмечал: «Диалог требует сотрудничества» [7].

Слушатели предполагают, что говорящие передают информацию, имеющую отношение к тому, что они уже знают или чего они хотят знать. Это позволяет им слышать между строк, чтобы уловить значения неопределенных и неоднозначных слов и заполнить невысказанные логические образы. Говорящий и слушатель в курсе знаний, интересов, предубеждений друг друга. Они могут интерпретировать замечания в рамках общей социальной среды, в которой они находятся. Это понимание, «быть на одной волне», часто отсутствует в письменном общении. Здесь информация, которую автор расценивает, как известную читателю, должна быть включена в текст. Писатели должны свои мысли выражать четко, чтобы убедиться в полном понимании критическим читателем. А читатели, не имея возможности читать язык тела, должны подвергать тексты пристальному рассмотрению, чтобы «читать» отношения или предубеждения, лежащие в основе текста.

Речь является средством социальной коммуникации. Мы понимаем произнесенные фразы в контексте обмена идеями между рациональными и эмоциональными существами в социальной ситуации. Мы осознаем не только то, что один

говорит, но и то, что он делает, произнося данную фразу, а также и эффект, который может иметь это высказывание. Фраза может служить выражением чувств и идей. Посмотрите на данное высказывание.

Don't give it another thought.

Это больше, чем команда не думать о чем-то. Это заявление означает: «Я позабочусь об этом сам». Люди не только заявляют о своих мыслях, они могут угрожать, интересоваться или даже бросать вызов. Они могут быть ироничными и саркастичными.

Can you pass the ketchup?

Данное высказывание имеет форму вопроса, но по функции — это запрос.

Если кто-то говорит: «I can't find the ketchup», он, вероятно, не только объявляет о своей неспособности найти эту приправу. Он скорее просит о помощи.

Язык может быть использован в различных целях: для запроса, убеждения, обещания, оскорбления и т. д. И в большинстве случаев вызывает ответное действие. Часто высказывания передают идеи, которые выходят за рамки их буквального смысла. В этом случае слушатели должны сделать вывод о неявном значении. Например,

The government once classified ketchup as a vegetable in the school lunch program.

Говорящий, вероятно, не просто сообщил нам информацию о программе школьных обедов. Он демонстрирует нам пример бюрократической глупости.

Слушатели делают заключение о высказывании в контексте социальных ролей и окружения. Таким образом,

смысл высказывания может изменяться в зависимости от случая, отношений говорящего и слушающего (или писателя и читателя) или от ожиданий слушателя цели высказывания говорящего. Вот еще один пример:

Do you have the time to help me?

Этот вопрос несет разную смысловую нагрузку в зависимости от того, кто произносит его: работодатель или подчиненный. Если это работодатель, то замечание является настоятельной просьбой о помощи, которую нельзя проигнорировать. Когда он звучит из уст подчиненного, то это более вежливая просьба о помощи.

Рассмотрим еще одну ситуацию. Утверждение о том, например, что в армии Соединенных Штатов есть расизм, принимает разный смысл и значение, если это утверждает чернокожий солдат (обвинение), белокожий генерал (признание), армейский отчет (официальное признание) или мусульманский священник в Иране (осуждение). Тоже самое высказывание приобретает другие значения исходя из места, где оно произносится: в баре, в зале заседания Сената или в школьном классе.

Есть интересная цитата, которая принадлежит Лорду Деннингу, самому известному и колоритному судье 20 века: «Когда дипломат говорит „да“, это означает „возможно“. Когда он говорит „может быть“, он имеет в виду „нет“. Когда он говорит „нет“, он не дипломат. Когда дама говорит „нет“, это означает „возможно“. Когда она говорит „может быть“, это значит „да“. Но когда она говорит „да“, она не леди». Это сексистски и политически неверное утверждение, тем ни менее показывает, каким сложным социальным инструментом для общения является язык [7].

В вышеприведенных примерах мы видим разницу между тем, что сказано, что сделано и тем, что имелось в виду. Это наглядно можно увидеть на следующем примере:

I left my watch home.

В этом предложении я *говорю* о том, что я оставил свои часы дома. Заявляя это, я что-то *делаю*: я описываю, где мои часы, или, что я без них. И наконец, я передаю следующий *смысл*: я не знаю, сколько сейчас времени.

* сказано: я оставил свои часы дома,

* сделано: я описал, где мои часы,

* передано: я хочу знать, сколько сейчас времени.

Подводя итог сказанному, хочется вспомнить популярную русскую поговорку: «Слово не воробей — вылетит не поймаешь!». Народная мудрость говорит о том, что прежде, чем произнести что-то, надо серьезно подумать о том посыле, который мы отправляем нашему собеседнику.

Библиографический список

1. Бабосов Е. М. Общая социология: Учебник — Минск: ТетраСистемс, 2004. — 640с.

2. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь\Ред. кол.:В.И.Бородулин, А.П.Горкин, Ф.Ф.Гусев, Н.М.Ланда и др. — М.: Большая Российская энцикл., 2000. — 912с.:ил.

3. Томаселло, Майкл Истоки человеческого общения\Пер. с англ. М. В. Фаликман, Е.В.Печенковой, М.В.Синициной, Анны А. Кибрик, А.И.Карпухиной. —М.:Языка славянских ультур, 2011. — 328с.

4. Федотова Л. Н. Социология массовой коммуникации. Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2003. — 400с.

5. Фролов С. С. Социология: Учебник — М.: Гардарики, 1999. — 344с.

6. Cook Barbara What is social communication?

7. Kurland Daniel J. Non-verbal and social aspects

of language.

ОСОБЕННОСТИ ВЕДЕНИЯ ДЕЛОВЫХ ПЕРЕГОВОРОВ С ФРАНЦУЗАМИ

Туманова С. А., старший преподаватель

THE FEATURES OF BUSINESS NEGOTIATIONS WITH THE FRENCH

Tumanova S. A., senior teacher

В статье рассматриваются особенности ведения деловых переговоров с французами. Также рассматриваются вопросы кросс-культурной коммуникации.

The article deals with the recovering of the peculiarities introduction of some business talks in French. The author discovers some questions of the cross-culture communication.

Ключевые слова: французский язык, деловые переговоры, кросс-культурная коммуникация.

Keywords: French, business talks, cross-culture communication.

Искоренение проблем, связанных с культурными особенностями той или иной нации, является одной из наиболее актуальных задач в деловой сфере в ходе ведения переговоров. Как показывает практика, одной из наиболее трудных проблем в личных и деловых отношениях является проблема признания права других культур на самобытность суждений, поступков, действий, которые отличаются от нашей позиции и взглядов. Так, по словам выдающегося лингвиста и специалиста в области кросс-культурной пси-

хологии, главы Центра по изучению кросс-культурного взаимодействия «Richard Lewis Communications», имеющего филиалы в более 30 странах мира, где бизнесмены из крупнейших корпораций мира обучаются навыкам делового общения с представителями других культур Р. Д. Льюиса, «очки» своей культуры затуманивают взор собеседников разной национальности». Поэтому деловые партнеры, не принимающие во внимание культурные особенности и обычаи их иностранных коллег, нередко не могут прийти к соглашению и в бизнесе.

Однако важно помнить, что каждый партнер всегда остается представителем именно своей нации, носителем традиций своей страны. И попытки сломать их стереотипы и навязать свой образ мыслей лишь губительно скажется как на деловых, так и на личных отношениях партнеров.

Рассматривая российских и французских партнеров, стоит отметить, что по классификации Льюиса Франция, так же как и Россия, относится к полиактивной культуре. Так, полиактивные культуры, как правило, очень активны. Это культуры, привыкшие выполнять несколько дел одновременно, при этом не следовать расписанию и не соблюдать временные рамки. Льюис выделил следующие черты, присущие представителям полиактивной культуры:

- График непредсказуем,
- Планирует только в общих чертах,
- Любопытный,
- Словоохотливый,
- Общительный,
- Непунктуальный,
- Дает проектам накладываться друг на друга,
- Меняет планы,
- Эмоционален,
- Часто перебивает,
- Несдерживаемая жестикуляция и мимика,
- Смешивает социальное и профессиональное.

Такое сходство, безусловно, изначально дает возможность российским и французским партнерам лучше понимать друг друга. Однако есть и различия, которые необходимо учитывать во взаимодействии с представителями французского народа.

По мнению Филиппа Пегорье, экономического и торгового советника посольства Франции и президента Французской торгово-промышленной палаты в России, залогом успеха при ведении бизнеса в России служат хорошие личные отношения с местными партнерами. Так, например, «установили контакт с губернатором Калужской области — проводим там заседание российско-французской комиссии по экономическому сотрудничеству».

По словам президента Французской торгово-промышленной палаты в России Эммануэля Киде, «если во Франции бизнес — это процесс, то в России — отношения, хотя без отношений невозможен любой процесс. Во Франции, опираясь на традиции, стабильное законодательство и понятные всем правила игры, можно заниматься бизнесом самостоятельно. В России же развитие любого бизнеса подразумевает, в первую очередь, наличие отношений и связей на разных уровнях государственного и частного секторов».

Поэтому для более полной и быстрой адаптации к культурным особенностям России экономический и торговый отдел посольства Франции проводит для своих бизнесменов своеобразный «курс молодого бойца» — семинары о местном менталитете и особенностях ведения бизнеса. Ежегодно курс проходят представители восьмисот французских фирм, которым посольство помогло освоиться с реалиями российского бизнеса. Первый же совет в составленной для французов памятке звучит так: «Чтобы зайти на российский рынок, надо отбросить предубеждения».

В связи с этим необходимо разобраться в особенностях французской психологии в деловой сфере. А это, в свою очередь, позволит российским и французским партнерам гра-

мотно и бесконфликтно сотрудничать, заключать взаимовыгодные сделки и реализовывать совместные перспективные проекты.

Французы очень чтят свою страну, ее историю, культуру и язык. Поэтому в них заложено непоколебимое убеждение в собственном превосходстве над всеми другими нациями.

Логика и аргументация являются ключевым аспектом жизни французов. Так, например, возмущенные пассажиры ждут, чтобы им непременно объяснили причины опоздания автобуса, они готовы тут же оценить состоятельность и несостоятельность доводов водителя, несмотря на то, что из-за этого автобус, да и они сами опоздают еще больше. Подобное стремление к рационализации и ценности знаний было описано великим французским философом и математиком Рене Декартом еще в XVII веке.

Основой его рассуждений служило «сомнение во всем». И только вооружённый достоверными средствами мышления (интуицией и дедукцией) человеческий разум может достигнуть во всех областях знания полной достоверности. Так, и по сей день логика французов строится на выработанных Декартом принципах:

Допускать в качестве истинных только такие положения, которые представляются ясными и отчётливыми, не могут вызвать никаких сомнений в их истинности;

Разделять каждую сложную проблему на составляющие её частные проблемы или задачи;

Методически переходить от известного и доказанного к неизвестному и недоказанному;

Не допускать никаких пропусков в логических звеньях исследования.

Также важно отметить, что Франция является в некотором смысле страной противоречий. Здесь нельзя выделить единую манеру поведения, единые нравы и обычаи. Цитируя известного французского поэта XX века Луи Арагона «Франция — результат столкновения противоположных сил, веко-

вой борьбы великих бедствий и великих мечтаний. В ней на ограниченной территории можно увидеть больше разнообразия и контрастов, чем в любой другой стране. Франция объединяет целую сотню, если не больше, стран».

Такие противоречия могут встречаться не только в повседневной жизни каждого француза, но и в деловой среде. Так, теоретически бизнес-культура Франции довольно иерархична, сотрудники одной компании никогда не называют друг друга по имени. Общепринятой формой обращения к мужчине является «Месье» (Monsieur), а к женщине — «Мадам» (Madame). Но, несмотря на это, приветствие коллег может выражаться не только рукопожатием, но и поцелуем в щеку.

Также для французов существует несоизмеримая пропасть между государственными законами и неписаными нормами поведения: первые следует игнорировать, а последние, напротив, непрекословно соблюдать.

Особым качеством французов является их неторопливость, вследствие чего они никогда не приходят вовремя. По их мнению, опоздать на пятнадцать минут — абсолютно нормально, а поэтому они уверены, что не опаздывают никогда.

Одежда во французских деловых кругах не является показателем занимаемого положения. На работу французы нередко надевают деловые костюмы, скорее смахивающие на униформу. Однако и такая одежда не лишена свойственного французам щегольства и изобретательности.

Речь французов отличается высокой скоростью, а разговоры — непринужденностью. В то же время в ходе беседы французы нередко перебивают друг друга, что может показаться неэтичным с точки зрения русского человека. Однако для француза это означает большую вовлеченность в тот или иной разговор, участливость и заинтересованность.

Язык мимики и жестов, придуманный, как и все остальное, никем иным, как французами, играет огромную роль.

Во время беседы их руки никогда не бывают спокойными, ибо именно они и придают мыслям очертания и объем, характеризуют душевное состояние человека. Поэтому французы считают невежливым прятать руки в карманах в ходе беседы и более того, даже во время совместного с французом обеда руки должны лежать на столе, даже если человек не ест. Согласно старой традиции, человеку, держащему руки на коленях под столом, не доверяют.

В целом, французы считают, что все должно делаться «*comme il faut*» (так, как надо, как следует). Ведь существует установленный порядок вещей, придуманный, безусловно, ими же самими, и этот порядок необходимо поддерживать.

На основе перечисленных выше привычек и нравов французского народа стоит еще раз сакцентировать внимание на их особенностях. Так, в ходе деловых переговоров французские партнеры:

Используют официальное обращение по фамилии,

Рассаживаются в соответствии со статусом,

Редко принимают важные решения в ходе переговоров, так как нередко тот, кто отвечает за принятие решений, отсутствует,

Гордятся быстротой своего мышления, но не любят, когда их торопят в принятии решений,

Быстро привязываются к любому нелогичному высказыванию партнера и не идут на уступки до тех пор, пока их собственная точка зрения и логика не будут аргументировано опровергнуты,

Пребывают на встрече в официальной деловой одежде, демонстрируя при этом отменный вкус и стиль.

Так как в большинстве случаев французы основательно готовятся к предстоящим переговорам, изучая все аспекты конкретного дела, необходимо быть не менее подготовленными и осведомленными, чтобы с легкостью оперировать фактами и отстаивать свою позицию.

Несмотря на то, что многие французы, особенно в дело-

вой среде, говорят по-английски, использование их родного языка куда более предпочтительно на переговорах, так как этот жест сразу привлечет их внимание и благоприятно скажется на взаимоотношениях.

При работе с французами не стоит быть чересчур фамильярными, но и необходимо следить за тем, чтобы не выглядеть мрачными и насупленными. Главное — быть приветливыми и вежливыми.

Также важно учесть, что переговоры с французами длятся намного дольше, чем с представителями других наций. Поэтому необходимо набраться терпения и заложить достаточно времени для того, чтобы заключить сделку.

Визитки желательно подготовить на английском и/или французском языках с указанием должности и ученой степени, если она есть. Двусторонние визитки использовать не принято, так как на обратной стороне иногда записывается дополнительная информация и делаются пометки. Принимая визитку от французского партнера, стоит сразу положить ее именно в визитницу или бумажник, но никак не в карман.

Для установления личных отношений между партнерами обычно устраивается бизнес-ланч, который начинается в 12:30 или 13:00 и заканчивается около 15:00. Сама сделка, как правило, не обсуждается во время ланча. Но если же Вы хотите обсудить дела, то необходимо дождаться подачи десерта. В целом же бизнес-ланч посвящен обсуждению истории, политики, культуры, кухни. При этом, однако, не стоит упоминать о войне 1812 года, критиковать Наполеона или спрашивать, за кого голосовал Ваш французский коллега на последних выборах. А вот показать, что Вы разбираетесь во французских винах и сырах, просто необходимо!

Важно также обратить внимание на то, что проявление щедрости и теплоты между деловыми партнерами, в отличие от России, во Франции не приняты. Поэтому в случае, если Вы хотите преподнести подарок французскому коллеге,

то он должен быть достаточно скромен и преподнесен лишь после заключения какого-либо решения. В противном случае подарок может быть воспринят как взятка или подкуп. Визитки также не принято вкладывать в подарок.

Таким образом, рассмотренные и проанализированные теоретические и практические особенности ведения переговоров с французскими партнерами дают нам возможность наиболее правильно построить деловые и личные отношения с представителями этой нации, избежать курьезов и завоевать их уважение. А принимая во внимания все тонкости французской культуры, можно надеяться на успешное проведение переговоров и заключение взаимовыгодной сделки.

Библиографический список

1. Долгова, Зуев, Малышев. Введение в психологию внешней торговли. — М.:ВАВТ, 2008. —490с.
2. Долгова, Малышев. Психологические особенности межкультурной коммуникации во внешней торговле. — М.:ВАВТ, 2008. —188с.
3. Технологии внешнеторговых сделок. Под общ. ред. Холопова, Савинова. — М.:ВАВТ, 2010. —615с.
4. Фулье. Психология французского народа. — СПб.:изд. Павленкова, 1899—125с.
5. Япп, Сиретт. Эти странные французы. — М.:Экмонт Россия Лтд, 1999—72с.
6. Журнал «Проблемы современной экономики» №1 (2006)
7. Журнал «Менеджмент в России и за рубежом» №1 (1998)
8. Центр Р. Льюиса «Richard Lewis Communications»: <http://www.crossculture.com/>
9. Институт корпоративной культуры: <http://corpculture.ru/>

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Ожерельева В. С., старший преподаватель

METHOD OF LINGO AND COUNTRY SPECIFIC STUDIES OF GERMAN PHRASEOLOGICAL UNITS

Ozherelieva V.S., Senior Teacher

В статье рассматривается вопрос использования фразеологических единиц немецкого языка при обучении страноведению. Автор статьи приводит примеры и подчеркивает коммуникативную значимость отдельных групп фразеологизмов с национально-культурной семантикой.

The paper deals with the issue of using German phraseological units by the training of country specific studies. The author of the article makes examples and shows communicative importance of some phraseological groups with the national-cultural semantics.

Ключевые слова: фразеология, страноведение, национально-культурная семантика, типы классификаций.

Keywords: phraseology, country specific studies, national-cultural semantics, types of classifications.

Интерес к образу жизни чужих народов существует издавна. Люди всегда стремились познать особенность быта и жизни другого народа. И одним из путей такого познания является познание через язык, в частности, через фразеологию. В любом фразеологизме заложено своеобразие восприятия мира через призму языка и национальной культуры. Если изучение лексики как источника страноведческой информации имеет давнюю традицию, то фразеология

и афористика в этом аспекте до сих пор продолжают оставаться мало изученными, хотя отдельные замечания о том, что во фразеологии отражаются жизнь и культура народа, содержатся в многочисленных работах отечественных филологов. Постановка проблемы исследования фразеологии языка в лингвострановедческом аспекте стала возможной в связи со становлением теории страноведения, введением понятия «культурный компонент значения», который представлен в работах Е.М.Верещагина, В.Г.Костомарова, Н.Г.Комлева, Г.Д.Томашина, А.Д.Райхштейна и других ученых. При лингвострановедческом подходе к исследованию фразеологизмов главную роль играет содержание иноязычных единиц, обусловленное экстралингвистическими факторами. Лингвострановедческий анализ фразеологических единиц немыслим без увязки с историей страны, народов, живущих и живших на ее территории, с ее природно — географическими особенностями, историей, культурой, традиционным бытом и т. д. В области фразеологии страноведческая специфика проявляется очень отчетливо, в ней находит отражение национальное своеобразие жизни и быта того или иного народа. Факты истории страны, географии, экономики, образа жизни представлены в семантике многих фразеологических единиц, что позволяет говорить об их национально — культурной семантике.

В некоторых работах предлагается тематическая систематизация фразеологического материала немецкого языка. Примером подобных исследований могут служить работы Д. Г. Мальцевой, в которых прослеживаются способы и методы отбора, тематической классификации и систематизированного описания фразеологии немецкого языка в лингвострановедческом аспекте. Фразеологические единицы с национально-культурной семантикой группируются автором [5] по следующим тематическим разделам:

— фразеологизмы, отражающие особенности природно-географической среды (основанные на названиях деревьев

и кустарников, на образах животного мира);

— фразеологизмы, отражающие факты и события из истории страны;

— названия немецких денежных единиц, мер длины и веса и их отражение в фразеологизмах;

— фразеологизмы, отражающие различные стороны традиционного быта, образа жизни немцев: ремесло; жизнь крестьян; письмо; язык; студенческую жизнь; игры; названия кушаний и напитков; традиционные приветствия и пожелания; названия праздников и предметов одежды,

— фразеологизмы, отражающие старинные обычаи, поверья, приметы;

— фразеологизмы, отражающие национально-специфичные жесты;

— фразеологизмы, отражающие развитие военного дела в Германии;

— фразеологизмы, содержащие топонимы, антропонимы и оттопонимические образования и т. д. [5]

Лингвострановедческий анализ фразеологических единиц с национально — культурной семантикой помогает уточнить значение, а, следовательно, и перевод ряда фразеологизмов современного немецкого языка. Так, фразеологизм *ein weisser Rabe* традиционно переводится на русский язык фразеологическим эквивалентом «белая ворона». При полном внешнем совпадении (если не считать расхождения в роде существительного: ворон — ворона) у фразеологизмов наблюдается серьезное различие в семантике. Немецкий фразеологизм имеет значение «нечто редкое, удивительное, исключительное». Он употребляется по отношению к человеку, резко отличающемуся от других, но в положительном плане. В русском фразеологизме нет этого оттенка «редкости», «исключительности». «Белая ворона» — это человек, резко выделяющийся чем-либо среди окружающих его людей, отличающийся чем-либо, не похожий на них. Человек характеризуется часто с негативной стороны, как,

например, в следующем случае: Он не разобрался в специфике деятельности ..., среди профессионалов выглядел «белой вороной». Поэтому при переводе немецкого фразеологизма необходимы дополнительные смысловые пояснения, если в качестве переводческого эквивалента используется фразеологизм «белая ворона». Таким образом, из-за недостаточного знания фактов реальной действительности, из-за недостаточного внимания к национальной специфике фразеологических единиц могут быть допущены неправильности и неточности в переводе фразеологизмов, а это ведет к неполному восприятию той информации, которая содержится в тексте.

Географическое положение Германии, особенности климата, почв, ведения сельского хозяйства нашли свое отражение в целом ряде фразеологических единиц, образность которых, определенная окружающим предметным миром уходит корнями в историю народа, в историю его образа жизни. Итак, фразеологизмы современного немецкого языка, отражающие национальную специфику истории и культуры народа-носителя языка, могут рассказать, прежде всего, о 1) природно-географической среде страны: *von einem Streiche fällt keine Eiche* — от одного удара дуб не валится; за один раз дерево не срубишь; *viele Streiche fallen die Eiche* — множество ударов и дуб свалят, в русском языке — капля по капле и камень точит; 2) они могут рассказать о некоторых подробностях жизни народа, его быта, обычаев: Фразеологизм *fechten gehen* — ходить по миру (отправляться фехтовать) восходит также к средним векам, когда отставные ландскнехты и цеховые подмастерья ходили по деревням и, показывая свое фехтовальное искусство, зарабатывали себе на пропитание. Можно предположить, что в возникновении этого фразеологизма сыграло определенную роль такое явление в истории европейских стран, как бродяжничество. В современном разговорном языке фразеологизм употребляется в значении: пойти стрельнуть что-нибудь

(сигарету). 3) об исторических событиях: очень хорошо известен фразеологизм *nach Kanossa gehen* идти в Каноссу (идти с повинной, унижаться). Восходит к следующему историческому событию. Каносса — замок в Северной Италии, куда в 1077 году германский император Генрих 4, отлученный своим противником римским папой Григорием 6 от церкви, пошел пешком, чтобы принести покаяние. Три дня простоял германский император перед воротами замка и испросил у папы прощения. «Идти в Каноссу» стало означать согласиться на унижительную капитуляцию. Национально-культурный аспект исследования языковых единиц позволяет углубить и расширить содержательную сторону богатейшего фразеологического материала современного немецкого языка, а конкретный анализ отдельных фразеологических единиц позволяет ответить не вопрос, где и в какой степени проявляется наиболее ярко национальное своеобразие немецких фразеологизмов относительно фразеологии русского языка.

В немецком календаре важное место занимали религиозные праздники. Этот момент не мог не найти отражение в языке. Название религиозных праздников сохранились в целом ряде устойчивых словосочетаний немецкого языка и до наших дней. Так, Рождество для немцев издавна считалось самым большим праздником: *über Weinacht kein Fest, übers des Adlers kein Nest* — нет праздника больше Рождества, как нет гнезда выше орлиного. Так значение рождества объясняется не только тем, что это был большой церковный праздник, но до 17 в. оно было началом года, а в прошлом в это время имел место у древних германцев большой праздник середины зимы — *Mittwinterzeit*. *Weisse Weihnachten* — «белое Рождество»; так говорят, когда на Рождество выпадает снег. В этом фразеологизме нашли отражения особенности климата в это время года в Германии: снег в декабре выпадает не каждый год, а если и выпадает, то он долго не лежит и быстро тает. *Grüne Weihnachten* — «зеленое Рож-

дество»; так говорят, когда на Рождество не выпадает снег. *Sich freuen wie ein Kind auf Weihnachten* — очень радоваться чему-либо. *Wenn Ostern und Pfingsten zusammenfallen (auf einen Tag fallen)* никогда; после дождичка в четверг; когда рак на горе свистнет (когда Пасха с Троицей на один день придутся). *Ostern* и *Pfingsten* подвижные церковные праздники, не имеют точно зафиксированной даты, но совпасть они никогда не могут. *Ostern* празднуется в марте — начале апреля, а *Pfingsten* на 50—51 день после Пасхи.

Происхождение многих фразеологизмов немецкого языка связано с особенностями повадок, поведения диких и домашних животных, птиц, насекомых. С именем многих животных в разных странах связаны более или менее сходные образы или символы. Лиса обычно является символом хитрости, змея — коварства, лев — силы и великодушия, осел — глупости, упрямства и т. д. Особенности поведения животного порождают одинаковые исходные образные идеи и определяют близкие формы вербального выражения у различных народов. Символика обычно совпадает в разных языках только в самой общей своей части, но может серьезно отличаться в деталях и в функционировании символа. Для фауны Германии было характерно большое количество зайцев и диких кроликов, что нашло отражение в немецкой фразеологии. Кролики бегают обычно вертко, так что поймать взрослого кролика трудно даже опытным собакам. Зайцы стараются спутать следы, делая громадные скачки в стороны и назад. На наблюдении заячьих повадок основываются прототипы фразеологизмов: *wissen, wie der Hase läuft* — знать толк (разбираться) в деле; знать, как взяться за дело (знать, как бегают заяц); *sehen, wie der Hase läuft* — смотреть, как идут дела, в каком направлении развиваются события (смотреть, как бежит заяц); *Wie werden ja sehen, wie der Hase läuft* — посмотреть по ходу дела (что делать и т.п.). В этом же плане следует рассматривать фразеологизм *ein alter Hase* — (старый) опытный работник;

мастер своего дела; отличный специалист (старый, взрослый заяц). В выражении подчеркивается профессиональный опыт, знание человеком дела. В современном немецком языке рассматриваемые фразеологизмы с опорным словом Hase связываются не с понятием «трусливый», «трусишка», а с опытом, умелостью взрослого зайца (в отличие от молодого). Понятие «трусишка» передается сочетанием Hans Hasenfuss (заячья душа; труслив как заяц). В немецком языке во фразеологизме выделяются другие стороны «заячьего характера». Опытному зайцу противопоставляется: ein heuriger Hase — маленький ребенок; младенец; неопытный человек (заяц нынешнего года); jmd. ist kein heuriger Hase mehr — кто-то уже не ребенок; кто-либо уже не маленький, кто-либо уже взрослый человек.

Существует большое количество устойчивых сравнений с компонентом Dachs. Ein junger Dachs — о неопытном молодом человеке (в профессиональном отношении); воен. молодой, неопытный солдат; arbeiten wie ein Dachs — работать как вол (работать как барсук). Следует заметить, что перевод «работать как вол» не вполне адекватен. Фразеологическая единица arbeiten wie ein Dachs подчеркивает, что кто-либо очень трудолюбив, настойчив, въедлив, в то время как фразеологизм «работать как вол» указывает на тяжелый характер работы, на чью-либо выносливость. Schlafen wie ein Dachs — много спать. Традиционный перевод «спать как сурок» представляется не совсем точным, зимняя спячка у барсука не такая продолжительная и глубокая, как у сурка. Фразеологизм — sich wehren wie ein Dachs — защищаться как барсук; er beisst um sich wie ein Dachs — кусаться как барсук — отражают способность барсуков защищаться при нападении, а иногда зверек может сам броситься на человека и укусить, если ему угрожает опасность. Барсук редко покидает свою нору. И эта черта образа жизни барсука была подмечена и закреплена во фразеологизмах: immer zu Hause sein wie ein Dachschen, er kaltnäusert (hockt daheim) wie ein

Dachs im Loche — сидеть сиднем дома. Фразеологизмы — fett (feist) wie ein Dachs — жирный как барсук; von seinem eigenen Schmalz leben wie ein Dachs, er zehrt von seinem Fett wie ein Dachs — он живет за счет своего жира, как барсук; essen wie ein Dachs — отъедаться как барсук — отражают некоторые особенности образа жизни барсука: ему как и ежу кормиться зимой нечем: оба зверька приспособились с осени отъедаться, накапливать жир, а зимой спать.

Таким образом, экскурс в историю страны и знакомство с природными условиями жизни народа-носителя языка помогает понять более четко и рельефно, как и почему мог сложиться тот или иной прототип, легший в основу фразеологизма, а это в свою очередь помогает лучше понять и усвоить значение фразеологической единицы. Лингвострановедческий подход позволяет уточнить значение целого ряда фразеологизмов современного немецкого языка, их коннотации и правила употребления.

Библиографический список

1. Арсентьева Е. Ф. Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте (на материале русского и английского языков). Казань, 2006. — 172 с.

2. Белявский С. Н. Фразеологизмы говорят о многом: Образная фразеология немецкого языка. — Мн.: Вышш. шк., 1997—224с.

3. Денисенко С. М. Фразеобразование в немецком языке. — Львов: Вышш. шк., 1988—194с.

4. Мальцева Д. Г. Германия: страна и язык: Landeskunde durch die Sprache: Лингвострановедческий словарь. — М.: 1998—384с.

5. Мальцева Д. Г. Страноведение через фразеологизмы. Пособие по немецкому языку. — М.:Вышш. шк., 1991—173с.

6. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. — М.: Академия, 2001. — 208 с.

7. Место фразеологической парадигмы в лингвистической науке // Вестник: Сборник научных трудов. Серия: «Гуманитарные науки». — Ставрополь: Изд-во Северо-Кавказского государственного технического ун-та, 2004. — №2 (12). — С.145—147.

8. Черданцева Т. З.. Язык и его образы. — М.: 1977

9. Шарипова А.В. Phraseologie der deutschen Sprache. Kasan, 2009 — 44 с.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЕ ИСТОКИ РУССКОГО ДОН-КИХОТИЗМА

Серова Т. О., к. филол. н., доцент

MORAL ORIGINS OF RUSSIAN DON-KIKHOTIZM

Serova T. O., PhD (Philology), assistant professor

Статья посвящена проблеме русского дон-кихотизма, то есть литературной и внелитературной жизни в России образа Дон Кихота. Рассматриваются причины популярности этого персонажа в России, связанные с такими понятиями русской культуры, как юродство, страстотерпчество, странничество, утопическое сознание.

The article is devoted the problem of Russian don-kikhotizm, that to literary and unliterary life in Russia of appearance Don Kikhot. Reasons of popularity of this character are examined in Russia, related to such concepts of the Russian culture, as madness, strastoterpchestvo, strannichestvo, utopian consciousness.

Ключевые слова: Дон-кихотизм, утопическое сознание, юродство, страстотерпчество, странничество.

Keywords: Don-kikhotizm, utopian consciousness, madness, strastoterpchestvo, strannichestvo.

Роману Сервантеса исполнилось 400 лет, столько же — «хитроумному идальго», одному из самых грандиозных и дискуссионных образов в мировой литературе. Текст романа, по своему характеру рыцарского и плутовского, романтического и сюрреалистического, определил развитие европейской романистики на много столетий вперед. В главном герое романа видели воплощение жертвенной добродетели и лжепророка, зовущего на баррикады, безумца и философа, юродивого и странника. Образ со временем обрел и внелитературное бытие: термин «кихотизм» встречается во всех языках наряду с такими терминами, как «гамлетизм», «донжуанство», «байронизм», «фаустовский дух».

Амплитуда оценок романа колебалась от восторженного поклонения до полного неприятия. Столь же разноплановым было его прочтение. Лорд Байрон, например, считал книгу «самой печальной из всех повестей и тем более печальной, что заставляет нас смеяться» [1]. Гейне увидел в романе «величайшую сатиру на человеческую восторженность и одушевление» [2]. Европейцы Нового времени толковали роман, исходя из противопоставления образов идальго и его оруженосца. Склонные к рационализму, они акцентировали вечный контраст между мечтой и материей, альтруизмом и грубым здравым смыслом. Такие версии высказывали Шеллинг, Вордсворт, Гюго.

История приключений безумного идальго в России начинается в 1769 году, когда роман был переведен на русский язык и двухтомник Сервантеса занял почетное место чуть не в каждой усадебной библиотеке. В главном герое романа, «худощавом человеке лет пятидесяти», в России увидят пророка и лжепророка, искушение и надежду на разрешение всех проблем.

Если говорить о предпосылках кихотизма в России, пре-

жде всего это сказки об Иванушке-дурачке, юродство, странничество, страсотерпчество как важная особенность русской святости. Рассмотрим все эти составляющие.

Юродство как сложный и многогранный феномен русской культуры было заимствовано из Византии, но в XV — XVI веках становится исключительно русским национальным явлением. В это время православный Восток уже не почитает юродивых, а Римско-католическому миру феномен юродства всегда был чужд. Юродство связано с сознательным отрицанием красоты (ибо плотская красота — от дьявола), крайней аскезой, мнимым безумием, обличением грехов сильных мира сего, презрением к общественным приличиям. Нетрудно заметить, насколько этот перечень добродетелей коррелирует с чертами Рыцаря Печального Образа. Несомненно, его жизнь в России должна была быть долгой и насыщенной.

Что касается страсотерпчества как преимущественно русского типа святости, то его особенности связаны с христианским смирением, любовью к врагам, отсутствием злобы и коварства. Умирая за правду, человек приобщался силе и жизни самого Христа, добровольно претерпевшего страдания и смерть ради спасения человечества. Первые святые страсотерпцы — братья Борис и Глеб, смиренно принявшие мученическую смерть.

Русскому самосознанию, как видим, были близки и понятны и мнимое безумие героя Сервантеса, и его борьба за спасение человечества, и нищета, и презрение к богатству.

Главным духовно-нравственным истоком необычайной популярности Дон Кихота на русской почве было такое явление русской культуры, как странничество. В культурологии странничество понимается как движение по чужому пространству и времени, где сняты ограничения «своего» мира. Устремленность на поиски Истины, особый духовный настрой помогают страннику рассмотреть нечто, неведомое

другим.

Странничество возникло как подражание подвигам первых христиан, в свою очередь подражающих Христу, и воспринималось русским сознанием как особое духовное состояние человека. Первыми странниками христианского мира были Христос и апостолы. Духовным знаменем странничества можно считать слова Христа: «Бросьте все и следуйте за Мной». Возникшее изначально в русле православной религиозной культуры, странничество ко второй половине XIX века приобрело светский характер, а к началу XX века стало объектом философского осмысления. Русская философская мысль представляет странничество как феномен, обнаруживаемый в разных слоях общества и выражающий сокровенные черты характера русского человека: устремленность вдаль, мятежность, духовность. Об этом культурном феномене писали В. В. Розанов, К. Н. Леонтьев, С. Булгаков, Н. А. Бердяев, И. А. Ильин и другие. Русских мыслителей привлекает особая форма странничества — духовное странничество. Под этим углом зрения рассматривалась жизнь и творчество Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского и других русских писателей.

К странникам можно отнести людей религиозно-восторженного склада, которым свойственны аскетизм и подвижничество во имя абсолютной правды. Нравственными составляющими странничества являются духовная тревога (беспокойство), жажда свободного выбора, обостренное чувство справедливости, искание истины. По мысли ведущих русских мыслителей, русские люди не поглощены «земным благоустройством», они по натуре своей странники. Желание дать душе простор, выйти из привычного порядка в широкий мир — неотъемлемая черта русского характера. Странничество — это не путь из одной точки в другую по горизонтальной оси, это своего рода духовное восхождение, связанное в русской культуре с лестницей христианского подвига. Русский странник проявляет мужество в преодо-

лении искушений и угроз материального мира и отказывается от жизненного «успеха» ради ценностей высшего порядка. Страннику свойственно бескомпромиссное «переворачивание» привычного жизненного уклада, неистовая устремленность к истинным ценностям. Цель странника — напомнить себе и обществу, что под повседневностью скрыто ослепительное сияние вечности. Есть ли в жизни странника место одиночеству? Он одинок наедине с целым миром, поэтому не осознает свое одиночество как трагедию.

Странничество на Руси стало мощным накопителем духовной энергии, включающим в себя строгую аскезу и высочайшие полеты духа, принятие чуда и мягкость в соприкосновении с миром. Странничество в русской культуре выступает как источник интеллектуальной свободы. Поэтому существовало так называемое странничество в миру, часто проявляющееся как поиск духовного братства, единения людей.

Для странника открываются и многочисленные соблазны: странничество может из богомолья превратиться в блуждание, бродяжничество, не озаренное светом высших истин. Путь с земли на небо, от плоти к духу может стать поиском богатства или приключений.

В основе странничества лежит концепт пути, передающий идею движения как сущности бытия. Этот путь может рассматриваться как поиск смысла жизни или путь к Богу. Путь странника начинается с «ухода», которым он сообщает миру об абсолютном неприятии окружающей его действительности, и проходит через следующие стадии: падение (потеря смысла жизни) — преображение (поиск его) — воскресение (обретение смысла жизни). Движение есть форма, цель и смысл жизни странника. Дорога воспитывает смирение и восприятие мира как милостивой благодати Бога. Путь предполагал близость к земле и природе, ведь путешествие пешком было неспешным. Ощущение бесприютности и бездомности также неразрывно связано с феноменом

странничества.

Странничество на Руси было своеобразной народной религией, а странники — народными святыми, свободными от власти (религиозной или государственной). Поэтому так популярны были в народе легенды об уходе императора Александра I, выбравшего для себя жизнь странника Федора Кузьмича. Реальный уход в странствие Льва Толстого в конце жизни всколыхнул все слои российского общества.

Христианство сформировало установку видеть в каждом нищем страннике Христа. Отсюда идет русская традиция странноприимства, осуществлявшаяся как на уровне отдельного человека, так и на уровне строительства странноприимных домов.

Необходимо отметить также, что долгой и активной жизнью романа Сервантеса в России способствовала склонность русского человека к утопизму, то есть конструированию и воплощению альтернативной действительному бытию картины мира. Утопическое сознание ориентировано на трансцендентную наличному бытию идеальную реальность, полагаемую им в качестве совершенства, находится в принципиальной оппозиции с действительностью, которая воспринимается им как ущербная.

Так утопическое сознание выступает в качестве амбивалентного и универсального явления, связанного с конструированием и воплощением альтернативной действительному бытию картины мира, влияющего на мотивацию социально значимых действий, на выбор целей, средств и способов деятельности социальных групп. Утопия же выступает как производный продукт утопического сознания, выражая в виде более или менее разработанного социального проекта комплекс коллективных установок сознания, идей переживаний. Сознание утописта, будучи ориентировано на трансцендентную наличному бытию идеальную реальность, полагаемую им в качестве совершенства, находится в принципиальной оппозиции с действительностью, которая воспри-

нимается им как ущербная.. Будучи постоянным спутником человеческого развития, утопическое сознание играет важную роль: преодолевая онтологическую незавершенность бытия, оно борется со всеми формами отчуждения, используя для этого потенциал критики актуальной реальности. Эта роль утопического сознания позволяет рассматривать его в качестве важного условия и предпосылки социальной динамики.

Приведем некоторые примеры, связанные с прямым упоминанием Дон Кихота в произведениях русской литературы и публицистики.

В «Исповеди» Бакунина, написанной в Петропавловской крепости и адресованной императору Николаю I, идеолог социального анархизма пытается объяснить: «Я считал священным долгом восставать против всякого притеснения, откуда бы оно ни происходило и на кого бы ни падало. Во мне всегда было много донкихотства: не только политического, но и в частной жизни; я не мог равнодушно смотреть на несправедливость, не говоря уж о решительном утеснении; вмешивался, часто без всякого призвания и права и не дав себе времени обдумать, в чужие дела» (3).

Русские критики-демократы склонны были видеть в донкихотстве никчемное геройство. Так, В. Г. Белинский подчеркивал в этом мифе утрату чувства действительности, причем при ощущении своей непогрешимости донкихотство становится идеальной почвой для радикальных протестов. Н. В. Добролюбов писал о безумии мудрости, противопоставлял идеализм трезвому подходу к жизни.

В статье А. С. Пушкина «Александр Радищев» имя безумного идадьго ни разу не названо, но читатель без труда прочитывает столь очевидную для него аллюзию: «Поступок его всегда казался нам преступлением, ничем не извиняемым, а „Путешествие в Москву“ весьма посредственную книгу; но мы не можем не признать в нем преступника с духом необыкновенным; политического фанатика, заблуждающе-

гося, конечно, но действующего с удивительным самоотвержением и с какой-то рыцарской совестью» (4).

Особую страницу в истории кихотизма в России представляет осмысление великого романа Ф. М. Достоевским. «Во всем мире нет глубже и сильнее этого сочинения, — писал о „Дон Кихоте“ Достоевский. — Это пока последнее и величайшее слово человеческой мысли, самая горькая ирония, которую только мог выразить человек. ...Эту самую грустную из книг не забудет взять с собою человек на последний суд Божий. Он укажет на сообщенную в ней глубочайшую роковую тайну...» (5). Интерес Достоевского к роману Сервантесу не случаен. Так же, как Сервантес, Достоевский пережил тюремное заключение, ужас смертной казни, прижизненную славу и непонимание. Вопрос Сервантеса, прозвучавший в романе: можно ли спасти мир, полагаясь на свое личное разумение и чувство справедливости — был центральным в творчестве Достоевского. Человеческая и божественная природа Христа, жертва, совершенная для людей — это сквозная идея романа «Идиот» и многих других произведений Достоевского. Князь Мышкин — герой, родственник Дон Кихоту не только своим намерением самоотверженно творить добро, но и результатами своих самоотверженных деяний... Проблема личностных пределов человека оказывается очень актуальной для русской литературы. Тяга к всемирному счастью, противостояние миру, который «во зле лежит», мечта о «золотом веке» — все это составляющие утопического сознания, свойственного русскому человеку. Миф о благородном рыцаре, бросающемся на помощь людям (которые его об этом не просили) был особенно востребован многими поколениями русских интеллигентов, возлагавших на себя задачу переделки мира.

Образ Дон Кихота в России был обречен на активное литературное и внелитературное существование в силу своей необыкновенной близости к русскому менталитету. Отважный защитник идеалов, бунтарь и безумец — такое

соединение очень понятно русскому человеку. Черты безумного идадьго можно найти во многих героях Лескова, Тургенева, Чехова, Белого. Это тема отдельного исследования, рамки данной статьи не позволяют раскрыть ее в полном объеме.

Библиографический список

1. Байрон Д. Г. Избранные произведения. М., 1953, с. 123.
2. Гейне Г. Собрание сочинений в 10 т. М.: Художественная литература, 1956—1959 г. Т.6, с. 95.
3. Бакунин М. А. Собрание сочинений и писем. М., 1935. т.4, с. 87.
4. Пушкин А. С. «Александр Радищев», 7 доп. Том сочинений. Спб., 1851, с. 55.
5. Достоевский Ф. М. Собрание сочинений в 15 т. Л., Наука, 1988, т.6, с.165.

ЯВЛЕНИЕ ПОЛИСЕМИИ В ТЕРМИНОЛОГИИ

Чистякова С. Л., старший преподаватель

THE POLYSEMY IN TERMINOLOGY

Chistyakova S. L., senior teacher

Выделение в качестве предмета исследования полисемии обусловлено, в первую очередь, возрастающим интересом к изучению терминологии, что связано с распространением научно-технических терминов за пределы ранее свойственных им сфер. В статье указаны причины, повлиявшие на появление новых значений, описаны типы взаимоотношений между значением терминов, выделены характерные лексико-грамматические группы, выявлены основные словообразовательные модели. Большое внимание уделено также взглядам лингви-

стов на смысловую структуру слова. Многие ученые считают, что ее элементы связаны друг с другом сложными иерархическими отношениями. Явление полисемии в терминологии рассматривается как крайне нежелательное явление, и это порождает разногласие среди различных лингвистических школ. В работе рассмотрены основные точки зрения относительно причин наличия многозначности в терминологии.

Isolating polysemy as a problem to be researched may be explained by the growing interest to scientific and technical terms which exceed the bounds of their initial use. The article dedicates the reasons which influence the conception of new meanings of terms, describes the types of relations between terms having the same forms but different meanings, most typical grammar-lexical groups and main word-building models. Great attention is also paid to the views of linguists on the semantic word structure. The scientists believe that the latter is connected with others with complicated hierarchical links. The polysemy is an objectionable thing in terminology and it gives rise to the difference of opinion among linguistic schools.

Ключевые слова: полисемия, терминология, термино-система, иерархические связи.

Keywords: polysemy, terminology, hierarchical links.

Термином принято называть слово или словосочетание, служащее для точного выражения понятия, специфичного для какой-нибудь отрасли знания, производства или культуры и обслуживающее коммуникативные потребности в этой сфере человеческой деятельности.

Для того чтобы слово стало термином, оно должно иметь определение, принятое называть дефиницией. Значение термина не зависит от дистрибутивной формулы и не содержит эмоционального компонента, но при логическом ком-

понентном анализе оказывается многоэлементным. Именно это последнее свойство и оказывается специфичным для однозначных слов, то есть имеющим несколько признаков, и лишенным эмоциональной окраски [7, с.65]. Требования, предъявляемые к терминам и терминологии, были сформулированы еще в 30-х годах в многочисленных работах основоположника терминоведения Лотте Д. С., который показал, что однозначность не возникает сама по себе, а является следствием или должна быть следствием работы над термином тех, кто создал терминологию [5, с. 45]. Он выдвинул и обосновал следующие применяемые к термину требования: краткость, однозначность, мотивированность, простота, согласование с другими имеющимися в терминологии терминами, то есть системность, предпочтение уже введенным терминам [5, с.50].

Специфика терминов, как особого вида слова состоит, прежде всего, в особенностях его семантической структуры, которая для собственно термина содержит только свободное значение, являющееся прямым и номинативным, имеющим четкие семантические границы благодаря определению. В пределах специального употребления термин не меняет своего значения, пока благодаря новым открытиям и изобретениям не изменится обозначаемое или понятие о нем. Как уже было указано выше, одно из основных требований, предъявляемых к термину, является его однозначность. Однако на практике оно далеко не всегда полностью реализуется. По поводу многозначности термина в современном языкознании существуют противоположные точки зрения. Одни ученые [4, с.266] полагают, что в терминологии такое явление, как полисемия однозначно исключено, в то же время ряд других лингвистов наоборот допускают наличие многозначности [1 с.118], [7, с.257]. Однако в последнее время признается, что полисемия присуща терминам в не меньшей степени, чем общелитературным словам [7, с. 102].

Афанасьева С. П., анализируя семантическую структуру

полисемантических существительных со значением процесса, на основе строительной терминологии, приходит к выводу, что «полисемия — характерное для терминологии явление» [1, с.118]. Однако автор указывает на различие между научно-технической терминологией и литературным языком, что проявляется, в первую очередь, на уровне соотношения лексико-семантических значений в структуре термина. Для общелитературного языка характерны такие комбинации как действие — субъект, действие — объект, действие — результат, действие — средство, действие — инструмент, действие — способ действия, действие — время, действие — место. В строительной терминологии картина несколько иная. Соотношение лексико-семантических вариантов с вариантом со значением процесса отличается от тех соотношений, которые имеют место в семантической структуре от общезыковых слов меньшим разнообразием, но типы регулярных связей в них сохраняются. Это — процесс — результат, процесс — материал, процесс — место, процесс — средство [1, с.162].

Арнольд И. В. полагает, что многозначность терминов объявляется главным недостатком терминологии. Многозначность, однако, не мешает пониманию, если разные значения слова относятся к разным специальностям и поэтому не могут в одном контексте затруднить понимание. Осмысление термина, может быть осложнено, если термин многозначен в пределах одной какой-либо отрасли науки. Так, слово «plane» в авиации может обозначать «самолет», «крыло самолета» и «плоскость» [2, с. 252].

В лексикологии вообще и в терминоведении, в частности, большее внимание уделяется понятиям и отражаемым этими понятиями реалиям языка, обозначаемым терминами «лексическая система» и «терминосистема», что означает «совокупность терминов, связанных друг с другом на понятийном, лексико-семантическом, словообразовательном и грамматическом уровнях [4, с.270].

В терминосистеме составные термины могут образовывать ряды по общности модели, общности грамматических значений терминов-элементов, общности логико-семантических отношений между элементами, наконец, по участию одного и того же однословного термина в построении нескольких родственных дериватов.

Термины играют все более важную роль в развитии языка. Подавляющее большинство новых слов, входящих в состав языка, составляют именно термины. Это явление, прежде всего, связано с возрастающей ролью науки и техники в жизни современного общества.

Взаимное влияние общеразговорной и специальной лексики выражается в том, что последняя заимствует у первой большую часть своего состава, по-новому комбинируя и переосмысляя материал, но затем, в свою очередь, передает обратно ряд слов в их новых значениях.

Все больше лексики, связанной с банковской и финансовой сферой, входит в повседневную жизнь, что связано с расширением услуг, оказываемых населению, все большая группа населения является владельцами ценных бумаг и акций. Таким образом, все слои современного общества включены в финансовые отношения, где банковские услуги играют главную роль. В связи с этим лексикон населения пополнился новыми словами, ранее использовавшийся исключительно в банковской сфере. Например, *share* — акция, более ранее значение — доля), *deposit* — вклад, более ранее значение — хранилище и т. д.

Автор статьи придерживается точки зрения, что явление полисемии является естественным процессом пополнения словарного запаса того или иного языка. Как уже было неоднократно сказано, в языке большинство слов имеет не одно, а несколько значений, что заставляет нас рассмотреть семантическую структуру слова.

Арнольд И. В. определяет семантическую структуру слова как упорядоченное множество лексико-семантических

вариантов. Множество называется «упорядоченным», поскольку лексико-семантические варианты связаны между собой не только тем, что они выражаются одним и тем же комплексом морфем, но и тем, что каждый вариант может быть объяснен хотя бы через один из остальных [3,с.31]

Семантическая структура слова представлена таким образом, в виде некоторой обобщенной абстрактной модели, в которой лексико-семантические варианты противопоставлены друг другу и характеризуются относительно друг друга. Модель, следовательно, определяется чисто внутриязыковыми отношениями, а не предметной отнесенностью вариантов или свойством денотатов.

Важно отметить, что семантическая структура определена Арнольд И. В. не как множество присущих слову значений, а как множество возможных для слова лексико-семантических вариантов, являющихся элементами семантической структуры слова [3, с.52]. Термин «лексико-семантические варианты», введенный Смирницким А. И., Арнольд И. В. определяет лексико-семантический вариант слова, как двусторонний языковой знак, являющийся единством звучания и значения и сохраняющий при этом лексическое значение в пределах своей парадигмы и системы синтаксических связей [4, с.32].

Арнольд И. В. также уточняет, что лексико-семантические варианты слова сохраняют все свойства языкового знака, то есть имеют звучание, морфолого-синтаксическую характеристику и значение. Последнее является языковым обобщением встречающихся в речи одинаковых контекстуальных значений. Мы можем говорить о разных лексико-семантических вариантах слова в тех случаях, которые относятся к одной и той же части речи, но к разным лексико-грамматическим разрядам, а поэтому характеризуются морфологическими особенностями, специальными грамматическими категориями или различиями в синтаксических функциях. Другими словами, разные лексико-семантические

варианты слова находятся в отношениях дополнительной дистрибуции, то есть один из элементов, встречается в таком окружении, в котором другой никогда не встречается. В современном языкознании преобладает точка зрения, высказываемая такими лингвистами как Уфимцева А.А., Арнольд И. В., согласно которой смысловая структура слова включает разные типы отдельных значений. Это система, в которой значение, употребительность и сфера лексической сочетаемости лексико-семантических вариантов зависит от того, является ли связь слова с обозначаемым прямой или переносной, и от характера связи этого слова со словами, которые составляют семантический компонент.

Идея выделения наиболее устойчивых элементов в смысловой структуре слова в истории отечественной науки восходит к семасиологическим исследованиям Потебни А. А. и Покровского М. М., в зарубежной — к работам Пауля Г. Эрдмана К., и. Стерна П.

Под основным значением слова академик Потебня А. А. понимал то, что «господствующее представление, по которому происходит наименование предметов, явлений данным словом и которое в тех случаях, где произошло его забвение как „исходной точки“, помогает удержать слово в „памяти народной“, то есть обуславливает истинный смысл слова, выступая в нем как отношение предыдущего представления к последующему» [8 с.256].

Покровский М. М. называл основным значением то «общее содержание представлений, которое является основанием для ассоциации слов по сходству или противоположности и позволяет словам проходить параллельную или сходную историю в своем развитии». Таким образом, понятие устойчивых элементов в смысловой структуре слов, как оно находит свое отражение в работах Потебни А. А. и Покровского М. М., может быть принято лишь по идее, а не по самой сущности, так как первый подводил под него так называемую «внутреннюю форму» слова, второй — лишь

общие признаки, вызывающие ассоциации слов и связанных с ними понятий. По мнению Уфимцевой А. А. такое понимание основного значения слова Потевни и Покровского проистекало из их методологических убеждений, а, соответственно, и тех задач, которые они перед собой ставили, исследуя смысловую сторону слова [8, с.257].

Наблюдения над способами объединения разных значений в слове, а также над закономерностями словоупотребления привели разных учёных к выводу, что не все значения слов однородны и однотипны, что есть качественные различия в структуре разных видов лексических значений, поэтому в литературе, посвященной вопросам значения, имеются различные классификации, отражающие разницу в подходах к семантической структуре слова и к связям между её элементами.

Так, Виноградов В. В. выделяет значения прямые, номинативные, как бы непосредственно направленные на «предметы», явления, действия и качество действительности, отражающие их общественное понимание. Номинативное значение слова — опора и фундамент всех других его значений и применений. Основные номинативные значения слов, особенно тех, которые принадлежат к основному словарному фонду, очень устойчивы. Эти значения можно называть свободными, хотя их свобода обусловлена социально исторически. Функционирование этих значений слов обычно не ограничено и не связано узкими рамками тесных, фразеологических сочетаний. У слова может быть несколько свободных значений, в которых непосредственно отражаются разные предметы и явления действительности. Однако по отношению к основному номинативному значению все другие значения этого рода в слове являются производными [8, с.241].

Суть классификации основных типов лексических значений слов, предложенной академиком В. В. Виноградовым отличается от точки зрения, поддерживаемой И. В. Арнольд,

которая, говоря о вторичных значениях, определяет их «переносными» (метафоричные, образные, фигуральные). В то время как В. В. Виноградов высказывает противоположную мысль, что производность вторичных значений нельзя смешивать с метафоричностью и образностью. При рассмотрении семантики слова противопоставляются общему (основному) значению — частные, как бы подчинённые ему. Однако, данное определение лишено четкости, так как не разграничено, что следует понимать под общим значением — понятийное содержание слова или его инвариантное значение, реализующиеся в разнообразных употреблениях, но и в том и в другом случае совершенно неясно, каким образом понятие «общего значения» может быть реализовано и применено к конкретным лингвистическим проблемам [6, с. 134].

Лексикологами, при анализе соотношения слова в языке и речи, были заимствованы из логики понятия «интенциональное значение», то есть значение слова как единицы языка, и «экстенциональное» — приобретаемое словом в контексте его речевого употребления [6 с. 135].

Медникова Э. М., вводя понятие исходные (первоначальные) значения и производное, указывает, что при такой классификации возникает необходимость в выделении промежуточного значения, таким образом, семантическая структура слова представляется в виде иерархических связей ее элементов [6, с. 133].

Наличие иерархических отношений между вариантами рассматривается различными лингвистами с разных сторон:

1. В структурной организации семантики многозначного слова существует иерархия; отдельные значения полисемантических слов не равноправны (Виноградов).

2. Значения многозначных слов равноправны и не знают деления на основные — неосновные; прямые — переносные и т. д.

3. В одних случаях значение многозначного слова равно-

правны, в других — неравноправны.

Из многочисленных точек зрения, касающихся разграничения лексико-семантических вариантов слов, можно заключить, что проблема смысловой структуры слова состоит, главным образом, в поисках эффективных методов, позволяющих установить связи, возникающие между значениями многозначного слова.

Полисемия порождает сложную и многоаспектную проблему смысловой структуры слова, под которой подразумевается не простая совокупность значений и употреблений слова, а некоторая «система взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов» [8, с.83]. Иначе говоря, элементы смысловой структуры слова связаны друг с другом сложными иерархическими отношениями. Наличие таких отношений признавалось и признается представителями различных лингвистических школ (Виноградов В. В., Блумфилд Л., Пауль Г.)

Как уже было рассмотрено выше, значения многозначного слова подразделяются на основные и производные, таким образом, между этими типами значений существует определенная корреляция, а именно: основное значение чаще всего является прямым, стилистически нейтральным и несвязанным (свободным), в то время как второстепенные значения чаще всего являются переносными, стилистически окрашенными и фразеологически связанными.

Центральная и наиболее сложная проблема, с которой сталкивается лексикология при изучении смысловой структуры слова, сводится к поиску разграничения различных лексико-семантических вариантов слова.

Библиографический список

1. Афанасьева С.П. Регулярная полисемия абстрактных существительных со значением процесса. Дис. канд. филол. наук — Л. ЛГПИ, 1984. — 162с.
2. Арнольд И. В. Лексикология современного английского

языка/ Пособие для студентов английских отделений. — Л. Просвещение, 1959. — 319с.

3. Арнольд И. В. Семантическая структура слова в современном английском языке и методика его исследования. — Л. Просвещение, 1966. — 192с.

4. Березин Ф. М. История лингвистических учений. Учебник для филологических вузов 2-е изд. — М., Высшая школа, 1984. — 319с.

5. Лотте Д. С. Как работать над терминологией. Основы и методы. — М., 1986. — 76с.

6. Медникова Э. М. Значение слова и методы его описания. — М., Высшая школа, 1974.-202с.

7. Татаринов В. А. История отечественного терминоведения. Очерк и хрестоматия. — М., Московский Лицей, 1994. — 408с.

8. Уфимцева А. А. Опыт изучения лексики как системы (на материале английского языка). — М.: Изд-во Академия наук СССР, 1962. — 284с.

ГЛАВА 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

ПЕРЕВОДНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Арутюнян Д. Д., к.п.н., доцент

EXERCISES IN TRANSLATION AND THEIR TYPES AS A MEANS OF COMMUNICATION COMPETENCE DEVELOPMENT WITH STUDENTS OF NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS

**Arutyunyan D. D., PhD (Pedagogical), assistant
professor**

В данной статье переводные упражнения рассматриваются как эффективное средство обучения иностранному языку на начальном этапе. Представлены оптимальные виды этих упражнений.

The article deals with exercises in translation as effective means in foreign language teaching. Different types of the given exercises

are presented

Ключевые слова: переводные упражнения, восприятие и понимание, порождение речевого высказывания, интерференция, инструкция алгоритмического характера, оптимизация.

Keywords: exercises in translation, perception, realization, interference, algorithmic instruction, optimizing.

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к изучению иностранных языков у обучающихся на неязыковых факультетах. Исходный уровень владения иностранным языком у обучающихся не всегда оказывается достаточным для успешного формирования соответствующих навыков и умений. Задача состоит в том, чтобы в **ограниченные сроки** сформировать у обучающихся необходимые навыки и умения во владении иностранным языком, что может послужить основой для реализации главной цели — формирования речевых компетенций.

Ряд исследований, проведенных за последние десятилетия, показал большую эффективность переводных упражнений особенно на начальном этапе при недостаточно сформированных навыках и умениях у обучающихся, имеющих низкий исходный уровень владения иностранным языком.

Перевод текстов с иностранного языка связан с развернутой умственной деятельностью — восприятием и узнаванием слов, разбором синтаксической структуры предложений, пониманием общего смысла фраз, идиом и т. д. Переводные упражнения для обучения восприятию и пониманию иноязычных текстов способствуют упорядочиванию и автоматизации действий, лежащих в основе операций, составляющих акт восприятия текста. Еще более сложная развернутая умственная деятельность осуществляется при переводе с родного языка на иностранный особенно на этапе станов-

ления навыков, когда в сознании обучающегося отсутствуют готовые эквиваленты связных отрезков высказывания. В данном случае этот процесс начинается с уточнения контекстуального значения слов одного языка, а также более точного установления их синтактико-морфологических связей с другими словами и т. д. И только потом происходит сознательный поиск на основании знания грамматических и лексических закономерностей иностранного языка, необходимых эквивалентов, способных наиболее корректно выразить смысл переводимого текста. Если процесс перевода иноязычного текста на родной язык связан с процессом восприятия и понимания текста на родном языке, то процесс перевода с родного языка на иностранный можно сопоставить с процессом порождения речевого высказывания на родном языке. Исследователи предлагают в качестве оптимального пути изучения иностранного языка построение такого алгоритма осознания грамматической структуры родного языка, который может быть автоматизирован и перенесен на иностранный [1].

Близость процессов восприятия и понимания, а также порождения текстов на родном языке с процессами соответственно переводов с иностранного и родного языков говорит о том, что на *начальном* этапе и при *коррекции* навыков более эффективными для обучения рецепции будут переводные упражнения с иностранного языка на родной, а для обучения репродукции — с родного на иностранный. (Сказанное не исключает правильность точки зрения ряда других исследователей о том, что для обучения тому или иному явлению языка следует использовать также и упражнения, «которые по своей направленности противоположны искомому усвоению» [2]).

При выполнении переводных упражнений осознание особенностей выражения мысли на родном и иностранном языках, а также правил их взаимодействия внутри каждого из языков и правил оперирования при замещении средств

одного языка средствами другого делает возможным при появлении затруднений или ошибок вывести на уровень актуального осознания причины возникновения трудностей или ошибок и найти наиболее эффективные пути их устранения, что особенно важно на начальном этапе становления и коррекции навыков. Кроме того, при овладении иностранным языком обучающиеся пользуются теми умениями и навыками, которые отработаны у них на материале родного языка. Это явление переноса происходит независимо от попыток ограничить его с помощью беспереводного обучения. При использовании только одноязычных упражнений не происходит наблюдения над речью на родном языке, перенос большей частью осуществляется для обучающегося стихийно и может иметь как положительный, так и отрицательный эффект. Отрицательный эффект, или интерференция, является причиной большого количества типичных ошибок. Следовательно, для того чтобы избежать интерференции, т.е. отрицательного переноса, проявляющегося в виде ошибок порой весьма стойких, процесс преподавания должен быть организован так, чтобы неизбежно учитывалось присутствие родного языка в сознании обучающихся, и корректность связей между мыслью и новыми средствами ее выражения не нарушалась бы под влиянием этого присутствия [1].

Анализ переводных упражнений в ряде учебников английского языка для неязыковых вузов, проведенный по параметрам учета роли текста, соответствия предтекстовых и послетекстовых упражнений своему целевому назначению, принципа градации трудностей, т.е. соблюдения поэтапности и последовательности в преодолении узлов межъязыковой и внутриязыковой интерференции, последовательности и преемственности в системе переводных упражнений с точки зрения становления искомых навыков, характера объяснения и способов презентации языкового материала показал, что недостатки переводных упражнений

вызваны характером упражнений и отсутствием определенной системы в их использовании, недостаточным насыщением текстов должным количеством нового языкового материала, отсутствием целевой направленности упражнений на выработку навыков в определенном виде речевой деятельности.

Необходимость учитывать присутствие родного языка в сознании обучающихся и необходимость устанавливать связи между выражаемым содержанием и средствами иностранного языка для того, чтобы избежать interfering влияние родного языка требуют:

выявить возможные области интерференции, в результате которой имеет место:

а) недифференциация, проявляющаяся в игнорировании какого-либо отличительного признака в иностранном языке ввиду его отсутствия в родном языке;

б) сверхдифференциация — привнесение отличительного признака родного языка в иностранный при его отсутствии в иностранном языке;

в) реинтерпретация, проявляющаяся в переоценке важности некоторых незначительных признаков в иностранном языке под влиянием аналогичных отличительных признаков, являющихся важными в родном языке. [3]

2) проанализировать нарушения нормы в речи обучающихся на иностранном языке, причиной которых может являться:

а) различная степень сформированности навыка владения иностранным, а иногда и родным языками;

б) влияние ранее усвоенного на иностранном языке материала на усваиваемый, что также проявляется в типичных ошибках, возникающих под влиянием внутриязыковой интерференции.

Сопоставительный анализ структур родного и иностранного языков может помочь предсказать возможные узлы интерференции, а анализ типичных ошибок позволит опре-

делить характер ошибок. Наложение результатов лингвистического анализа на результаты анализа ошибок позволит выявить реальные узлы интерференции и на основании этого определить причины возникновения ошибок. Выделенные узлы интерференции и причины возникновения ошибок могут помочь в выборе того или иного упражнения.

Как известно, в начале обучения обучающийся должен пройти этап опосредованного владения иностранным языком. Это означает, что в сознании обучающегося, особенно взрослого, образуется некая система, которая носит черты как иностранного языка, так и родного, и по мере овладения иностранным языком все больше приближается к системе иностранного языка.

В этой связи переводные упражнения помогают вынесению «в светлую точку» сознания процессов перехода с одного языка на другой. Эти процессы в свою очередь, являются весьма сложными, и облегчить их можно на основе управления умственной деятельностью обучающегося.

Управление деятельностью предполагает, с одной стороны, знание структуры и особенностей нормального функционирования механизма мыслительной деятельности обучающегося, и, с другой стороны, знание характерных нарушений и состояний данного механизма /4. с.10–11/.

Для возможности управления этой деятельностью особенно важно знать, как думает, рассуждает обучающийся, с помощью каких процессов он приходит к конечному результату, и поэтому важно также исправлять не саму ошибку, а устранять причину, ее вызывающую, и тем самым предотвращать появление ошибки в будущем.

Отсюда вытекает необходимость вычленять причины, порождающие те или иные ошибки, необходимость выявлять те процессы и операции, которые «не срабатывают» в данной деятельности, т.е. необходимость диагностировать процессы с целью предупреждения неправильных операций, протекающих в сознании обучающегося. Это позволит,

с одной стороны, построить обучение так, чтобы предупредить появление «неправильностей», «дефектов», «сбоев», а с другой стороны, ликвидировать уже появившиеся.

Таким образом, диагностирование будет включать в себя: определение самого механизма протекания психического процесса и определение причин отклонений в этом процессе.

В результате подобного диагностирования «возможно построение алгоритма обучения, адаптивного к психологическим причинам ошибок» [4, с. 18—19], что позволит «своевременно устранять именно те причины, которые порождают ошибки у обучающихся».

Операционный подход, используемый при диагностировании, позволяет преподавателю надежно осуществлять контроль, в данном случае, за процессом перевода у обучающихся. Разложение операций во времени способствует развитию самоконтроля у обучающихся.

Для управления процессами перекодирования при переводе с родного языка необходимо:

- разложить процесс перевода с русского языка на иностранный на составляющие его операции;

- определить, какая из этих операций выпадает и проводится неправильно и, тем самым, является причиной ошибки;

- провести на этой основе анализ реально сделанных ошибок.

Затем построить развернутое правило в форме указаний на последовательность операций, приводящих к правильному конечной результату, и на этой основе осуществить обучение.

Вычленение операций и их последовательность в процессе перевода, который используется для обучения правильному структурированию предложений, обосновывает целесообразность использования переводных упражнений.

Проведенные эксперименты с целью выявления эффективности переводных упражнений с рассуждением (с инструкцией алгоритмического характера) показали высокий уровень закрепления языкового материала. Упражнения с осознанием операций в процессе перевода способствуют положительному проактивному и ретроактивному переносу при коррекции навыков использования языкового материала, что объясняется тем, что обучающиеся овладевают процессом правильного рассуждения и тем самым могут контролировать себя в момент возникновения трудности, т.е., другими словами, данная форма упражнения подготавливает к самоконтролю, поскольку переводные упражнения с инструкцией, предотвращая влияние ранее усвоенного на усваиваемый, предотвращают внутриязыковую интерференцию.

Современные зарубежные методисты также рекомендуют использование переводных упражнений в качестве наиболее эффективных («to create performance in English you should use translation») [5].

Эффективность переводных упражнений только в том случае может быть достигнута, если они будут лишены черт, которыми они обладают, будучи использованными в «традиционной» учебной практике: перевод изолированных и разрозненных предложений; отсутствие учета особенностей и специфики изучаемого явления, т.е. отсутствия учета узлов интерференции; отсутствие учета градации трудностей; отсутствие целевой направленности на овладение определенным видом речевой деятельности; отсутствие коммуникативности; отсутствие синхронности перевода и т. д. [6].

Оптимизировать переводные упражнения можно, используя сюжетно связные тексты, а также используя упражнения, «в которых перевод коммуникативно обличован (например, игра в переводчика) или носит конкретно-подготовительный характер к последующим актам комму-

никации» [5]. Коммуникативность представляет собой отражение реальной или отображаемой действительности, а упражнения «по внешней форме похожи на речевые акты», и все упражнение построено на основе сюжетно-смысловой связи [6].

Использование синхронного переводного упражнения, которое представляет собой продуцирование иноязычного текста обучающимся при чтении русского текста глазами или, воспринимая его на слух, ведет к свертыванию внутреннего перевода, таким образом, повышая эффективность данного упражнения [7].

При использовании переводных упражнений следует учитывать и соотношение объемов родного и иностранного языков [8], что в свою очередь позволит использовать подсистему: условный перевод — частичный перевод — полный перевод.

Условный перевод с родного языка на иностранный отдельных отрезков в связанных контекстах позволяет обучающимся лишь называть средства, которые следует употребить на иностранном языке (артикли, видо-временные формы глагола) [9].

Частичный перевод с родного языка на иностранный имеет целью перевод отдельных отрезков в связанных текстах.

Совершенствованию навыков перехода с родного языка на иностранный способствует быстрый перевод однотипных словосочетаний, предъявляемых на родном языке в устной форме. Такое упражнение обеспечивает актуализацию данных словосочетаний в устной речи.

Быстрый устный или устно-письменный перевод небольшого связного текста с родного языка на иностранный способствует построению связного сообщения. Быстрое письмо практически совпадает с несколько замедленным внутренним проговариванием. Такой вид перевода, диктант-перевод, также служит средством проверки уровня владения языковым материалом и подготовленной по содержа-

нию устной речи [10].

Быстрый полный перевод с родного языка на иностранный в письменной форме может быть предназначен для нескольких целей: контроль сформированности навыков говорения и письма, а также обучение письменной передаче сообщения на иностранном языке и говорению. Проведение данного вида переводного упражнения требует определенной предварительной подготовки. На первом этапе студентам предлагается для записи под диктовку связный текст на родном языке. Вначале данный текст зачитывается преподавателем, а затем диктуется по предложениям без повторений. Такой вид работы требует некоторого времени, чтобы обучающиеся научились удерживать в памяти целые предложения. На втором этапе им предлагается письменный перевод с родного языка на иностранный. Текст диктуется по предложениям без повторений. Вначале такая форма работы является для обучающихся непривычной. Однако практика ее использования показывает эффективность данного вида переводного упражнения и, в частности, когда результаты перевода анализируются и обсуждаются сразу после его проведения.

Упражнение-игра в переводчика помогает актуализировать навыки построения вопросов, ответов на них, сообщений.

Внимания заслуживает и обратный перевод, проводимый в два этапа: перевод иноязычного текста на родной язык, и последующий перевод с родного на иностранный язык данного текста. Этот вид работы может использоваться для самостоятельной работы обучающегося. В аудитории обратный перевод можно использовать на основе небольших связных текстов, текстов — диалогов, материал которых предназначен для дальнейшего использования в устной речи.

Рациональное использование переводных приемов и сочетание их с беспереводными может способствовать

формированию у обучающихся необходимых коммуникативных компетенций при овладении иностранным языком.

Библиографический список

1. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. — М., 1970.

2. Цветкова З. М. Выступление на дискуссии в Институте методов обучения АПН РСФСР. — Иностранные языки в школе, 1954, №3.

3. U. Weinreich. Languages in Contact. Prolems and Findings, the Hague, 1963.

4. Юдина О. Н. Диагностика психологических причин ошибок учащихся средствами программы: Автореф. дисс. на соискан. учен. степ. канд. психол. наук. — М., 1973. — 20 с. АПН СССР. Научн. — исслед. Ин-т общей и пед. психологии.

5. Barry Tomalin — Video Interview. Teaching English.www.teachingenglish.org.uk/blogs/barry-tomalin/.2009.

6. Гурвич П. Б. Проблема переводных упражнений. — В кн.: Проблемы обучения иностранным языкам. Владимир: изд-во Владимирского гос. пед. ин-та им. П. И. Лебедева-Полянского, 1976.

7. Никитина А. Д. Экспериментальное исследование эффективности переводных упражнений в зависимости от их коммуникативного характера и синхронности.-В кн.: Проблемы обучения иностранным языкам. Владимир: изд-во Владимирского гос. пед. ин-та им. П. И. Лебедева-Полянского, 1976.

8. Павлова И. П. Переводные приемы обучения иностранному языку (функции перевода как средства обучения в различных компонентах УМК). — в кн.: Вестник МГЛУ 538, — М.,2007.

9. Цветкова З. М. О преподавании иностранных языков в средней школе. — М.: изд-во АПН РСФСР, 1949.

10. Цветкова З. М. Письменные приемы контроля владения устной речью и их место в структуре занятия по гово-

рению. — В кн.: Проблемы организации учебных занятий в структуре занятий на факультетах иностранных языков: Межвуз. сб. научных трудов РГПИ, Рязань, 1986.

ФУНКЦИИ МЕТАФОРЫ В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Бондаренко Т. Н., к. филол. н, доцент

METAPHOR'S FUNCTIONS IN SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS

Bondarenko T. N., PhD (Philology), assistant professor

Статья представляет собой исследование языкового феномена метафоры, в частности, исследование проявления метафоры в научно-технической литературе, установление её функции в данном стиле. Поскольку метафора используется в качестве источника для создания терминов, которые являются характерным признаком научно-технических текстов, в статье рассматриваются примеры метафоризации терминов.

The article investigates metaphor in scientific and technical text as a linguistic phenomenon and its stylistic functions. Since metaphor serves as a source to build terms describing features of such texts the article sees patterns of metaphorical terminology.

Ключевые слова: метафора, научно-техническая литература, термины, метаморфизация терминов.

Keywords: metaphor, scientific and technical literature, terms, metaphorical terminology.

В течение многих столетий метафора изучалась исклю-

чительно как троп, но с зарождением в XX веке когнитивной теории было установлено, что метафора пронизывает все сферы языковой деятельности человека, тесно связана с мышлением и познанием мира. В этой связи можно говорить о частотном и оправданном наличии метафор в текстах научно-технической направленности. В научной деятельности необходима способность человека сопоставлять различные объекты и явления между собой. На первый план в научном дискурсе выходит метафора в её познавательной, коннотативной и смыслообразующей функциях. Не менее важна и номинативная функция метафоры, которая делает возможным создание новых терминов путём метафоризации уже существующих слов.

Если понимать метафору как «один из способов выражения значения» [1, с. 376], то наличие метафоры в текстах научно-технической направленности обуславливается тем, что:

Существует широкий пласт стёртых метафор, которые используются во всех сферах языковой деятельности человека, в том числе и в научно-технических текстах;

В некоторых жанрах научно-технического стиля (лекции, учебник, статья в научно-популярном журнале) метафоры используются для привлечения внимания аудитории, для иллюстрации примеров, для обеспечения наилучшего понимания читателем предлагаемого материала;

С помощью метафор можно перефразировать информацию в более сжатом виде, в том числе при создании терминов для обозначения понятий, которые обозначаются развёрнутым определением.

Терминологичность является общей чертой всех научных текстов [2, с. 424] Термины, образованные при помощи метафоризации, отличаются краткостью и проводят аналогию с уже знакомыми объектами, явлениями и процессами. Они заключают в себе широкое поле уже известных смыслов. Это означает, что при знакомстве с метафорическим терми-

ном человек, даже не владеющий специальными знаниями, познаёт обозначаемый данным термином объект во всём многообразии его характеристик. В этом случае речь идёт о познавательной и смыслообразующей функции метафоры или, по определению Питера Ньюмарка, о коннотативной функции [4, с. 156]. Для подтверждения данного постулата был выполнен функциональный анализ метафор на материале научной статьи «Global Fire Monitoring», взятого с информационного портала НАСА «NASA Earth Observatory». Целью анализа является выявление случаев употребления метафоры в научно-техническом тексте. Входе анализа статьи обнаруживается наличие в тексте целого ряда терминов, образованных метафоризацией.

Globally, fires may play an important role in climate change, emitting both greenhouse gases and smoke particles into the atmosphere.

Пожары оказывают влияние на климат всей планеты. Продуктами горения органического вещества являются парниковые газы и сажистые частицы.

Для перевода данного метафорического термина был использован приём калькирования, поскольку имеет место совпадение метафор в русском и английском языке.

Другим примером употребления метафорического термина может служить следующее предложение:

Different satellites provide observation and measurement capabilities for monitoring different fire characteristics: areas that are dry and susceptible to wildfire outbreak, actively flaming and smoldering fires, burned area, and smoke and trace gas emissions.

Различные спутники представляют возможности для наблюдения, измерения и контроля над пожарами. Объектами исследования могут быть сухие участки, восприимчивые к стихийным пожарам, активно пылающие и тлеющие пожары, выжженные территории, дым и выбросы газообразных веществ.

Примером смыслообразующей и коннотативной функций метафоры служат следующие предложения:

Unlike «good» ozone in the stratosphere (upper atmosphere) that acts as a shield to screen out the sun's harmful ultraviolet rays, ozone in the troposphere is a pollutant that, when breathed, damages lung tissue and is also harmful to plants.

В отличие от «хорошего» озона стратосферы (верхних слоёв атмосферы), который является щитом, отражающим вредные ультрафиолетовые излучения Солнца, озон в тропосфере — это загрязнитель. При вдохе повреждается ткань лёгких. Кроме того, такой озон вреден для растений.

Greenhouse gases — such as carbon dioxide, methane, and nitrous oxide — are mostly «transparent» to incoming solar radiation; that is, they rarely interact with sunlight.

Парниковые газы — такие, как углекислый газ, метан и закись азота — главным образом «прозрачны» для поступающей солнечной радиации. Это означает, что они редко взаимодействуют с солнечным светом.

Смыслообразующая функция обнаруживается и в примере:

Over the long term, does fire render the boreal ecosystem a «source» or «sink» of carbon?

Какую же роль играют северные леса? Являются ли они источником или «хранилищем» углерода?

Анализ текста подтвердил тот факт, метафоры в научно-техническом тексте выполняют самые различные функции. Помимо номинативной функции — основной функции терминов, встречаются также познавательная, смыслообразующая, коннотативная.

Научно-техническая литература — самая благодатная почва для появления новых терминов, которые порождаются путем метафоризации общеупотребительной лексики. Поэтому актуальной остается проблема перевода таких терминов. Они могут переводиться с помощью таких приемов, как калькирование, транскрибирование, транслитерация,

описательный перевод, встречающая метафора. Примером использования приема калькирования при переводе может служить предложение «Forest is a green lung» — «Лес как зеленые легкие», взятое из проанализированного текста. Данное предложение — это метафорическое обозначение идеи о том, что наличие лесных массивов на нашей планете способствует очищению воздуха. Прием калькирования использован, так как метафора «зеленые легкие» по отношению к растениям вообще и к лесу в частности понятно как представителям англоязычной культуры, так и представителям русскоязычной, хотя в русском языке данная метафора употребляется во множественном числе, то есть «легкие», а не «легкое».

Что касается использования приемов транскрипции и транслитерации не во всех случаях оно является желательным при переводе новых терминов в силу того, что термин является словом иноязычного происхождения, а человек, услышав его впервые, воспринимает его как нечто чужое и непонятное. Примером тому могут служить англоязычный термин «браузер» и русский термин «обозреватель» в применении к интернету и компьютеру. Англоговорящий человек может проследить образование термина от глагола «to browse» и понять значение метафоры. Английское слово «короча», чаще используется и, следовательно, чаще закрепляется в обыденной речи, несмотря на то, что русский термин понятнее.

Наиболее оптимальным способом перевода представляется встречающая метафора. Переводчик декодирует термин-метафору и создает свой вариант на основе иноязычной или принципиально новую метафору. Однако разница в грамматическом строе различных языков не всегда позволяет сделать возможным перевод абсолютно любой метафоры встречающей метафорой. Примером перевода метафорического термина с помощью встречающей метафоры является предложение из проанализированного текста: The largest, most

intense of boreal wildfires are called «crown fires». — Самые масштабные и интенсивные пожары в бореальных лесах называются верховыми.

Помимо калькирования транслитерации, транскрипции и встречной метафоры в лингвистической литературе упоминается такой прием перевода как описательный перевод [3, с. 95]. Описательный перевод может быть использован в тех случаях, когда вследствие каких-либо причин перевести основанный на метафоре термин встречной метафорой не представляется возможным. Однако, описанные подобным образом термины зачастую оказываются неудобными для использования в силу их громоздкости.

В целом очевидным является то, что существование метафор в научно-технической литературе является положительным явлением, служащим различным целям вопреки распространённому мнению об абсолютной безобразности научного текста.

Библиографический список

1. Арутюнова Н. Д. «Язык и мир человека», М.: «Языки русской культуры», 1999. — 896 с.
2. Гальперин И. Р. «Очерки по стилистике английского языка», М., 1958. — 459 с.
3. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода, М., 1996. — 208 с.
4. Шикалов С. В. «Способы перевода метафор в концепции Питера Ньюмарка», М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2010. — с. 156—162 (Вестник МГЛУ; вып. 9 (589). Сер. Языкознание).

НЕКОТОРЫЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АНГЛИЙСКОГО ТЕКСТА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Виниченко Н. В., старший преподаватель

SOME DIFFICULTIES IN TRANSLATING ENGLISH TEXTS INTO THE RUSSIAN LANGUAGE

Vinichenko N. V., senior teacher

В данной статье рассматриваются некоторые трудности перевода английского текста на русский язык, возникающие в силу структурных и социально-культурных различий двух языков. Излагается проблема перевода на русский язык экономических текстов и предлагаются способы их решения путем преобразования лексики, грамматических характеристик исходных единиц, включая особый пласт терминологической лексики. По мнению автора статьи, разрешение таких трудностей достигается благодаря существующим грамматическим справочникам, словарям, пособиям по культуре разных народов, но в большей степени — благодаря личному культурному опыту.

The article deals with some problems of translation of English texts into the Russian language which are usually based on the differences in structure and cultural peculiarities of both languages. Some difficulties in translation of economic texts are described. Ways of transformation of terms in the respect of linguistic, cultural and psychological factors are suggested. The usage of professional dictionaries, all kinds of grammar and culture references are recommended. The translation competence of a master is outlined.

Ключевые слова: проблемы перевода, текст, способы трансформации, грамматическая структура, термин, словарь, технологии перевода.

Keywords: problems of translation, text, ways of transformation, grammar structure, term, dictionary, technologies.

Перевод — это особый вид речевой деятельности, а именно — преобразование сообщения на исходном языке в сообщение на язык перевода.

Неправильный перевод текста зачастую говорит о непонимании смысла предложения из-за неумения ориентироваться в структуре английского слова, понять его связь с другими словами в предложении. Суть в том, что переводу подлежат не отдельные слова, а целые понятия. Ведь текст состоит из предложений, выражающих определенную мысль, согласно законам языка, на котором сообщается эта мысль. Перевод определяется, как вид языкового посредничества с целью максимально приблизить двуязычную коммуникацию к естественной. Перевод оригинального англоязычного текста предполагает анализ структуры слова и словосочетания, выделение типовых грамматических конструкций и синтаксических единств, определение значений лексических и фразеологических единиц на основе контекста, развитие смысловой и языковой догадки, хорошего владения родным языком, гибкости, общей эрудиции и даже чувства юмора.

Интересным феноменом в сегодняшнем английском является его многозначность. Давно известное и распространенное слово приобретает совсем другое, новое значение — от разговорной речи, жаргона до молодежного сленга.

Так, в **Oxford English Dictionary** указывается 76 значений слова **run**. У слова **set** 44 основных значения для глагола, 17 основных значений для существительного, 7 основных значений для прилагательного и еще множество других значений. К наиболее многозначным словам относятся также **point** (49 значений), **strike** (48 значений), **light** (47 значений) [9 с.176].

В результате бывает непросто подобрать нужное значение слова для данного контекста. Например, значение английского **great** варьируется, изменяется в зависимости от контекста:

1) **They lived in great style.** — Они жили на широкую ногу.

2) **It's a great thing to have Knowledge of foreign languages.** — Замечательно, когда знаешь иностранные языки.

3) **He is great on history.** — Он хорошо разбирается в истории.

Понятно, что выбор соответствия для таких слов будет зависеть от сочетания, в которое оно вступает с другими словами или от контекста: **variability of prices** — изменчивость цен; **variability of temper** — непостоянство характера.

Изучая иностранный язык, следует заучивать слова в наиболее устойчивых сочетаниях, присущих данному языку. Русский «крепкий чай» — по-английски будет «сильным чаем» (**strong tea**), а «сильный дождь» — «тяжелым дождем» (**heavy rain**), что естественно и привычно в родном языке, не понятно для иностранца.

Меняя свои значения, слова подчас преобразуются до неузнаваемости:

The shoe department — обувной отдел;

English department — кафедра английского языка;

Department of Health — Министерство здравоохранения.

успех перевода во многом зависит от уровня образования. Чтобы правильно переводить, необходимо знать не только данный язык, но и культуру его страны.

Соглашусь с З. Я. Красневской, что история английского языка столь же драматична и богата событиями, сколь сама английская история. С глубокой древности завоеватели волнами накатывались на Британские острова: легионеры Юлия Цезаря, викинги, англ, саксы, бриты, норманны во главе с легендарным Вильгельмом Завоевателем. И каждое вторжение, каждая новая иноземная экспансия оборачивалась бурным и стремительным становлением национального языка, который впитал в себя и многочисленные заимство-

вания из латыни и греческого, и диалекты англо- и саксонских, и куртуазную речь норманнской знати, которая на несколько столетий сделала французский язык официальным языком английского двора. Так, в историческом котелке варился и выкристаллизовывался тот английский язык, который мы знаем сегодня [8 с.3].

Особые сложности при переводе вызывают так называемые «ложные друзья переводчика» — это слова, которые очень похожи по произношению или по написанию на слова в родном языке, но имеют совсем иной смысл.

Например, слово **intelligent** переводят как интеллигентный, но оно имеет совсем другое значение — умный, сообразительный, смысленый.

Так **replica** — точная копия, а не реплика; **satın** — атлас, а не сатин; **sodium** — натрий, а не сода; **terminus** — конечная остановка, а не термин; **magazine** — журнал, а не магазин и т. д.

Такие слова являются подводными камнями при переводе и позволяют легко определить уровень владения английским языком.

В любом случае, лексические ошибки приводят либо к искажению смысла оригинала, либо к нарушениям стилистических норм языка, на который выполняется перевод.

Чтобы правильно понять язык и культуру других народов, необходимо постоянно интересоваться деталями из их речевой практики.

Неправильное употребление иностранного слова может привести к недопониманию, а иногда и курьезам.

В России бытует традиция, желая удачи, говорить «ни пуха, ни пера», а в ответ посылать «к черту». Англичане говорят «**Good Luck!**» или «**Best of Luck!**».

Есть много других интересных выражений, дословный перевод которых может поставить в тупик. Например, выражение «**break a leg**» (дословный перевод — «сломай ногу»). Считается, что это выражение родилось во времена Шекс-

пира. Актеры желали друг другу «сломать ногу» в надежде на то, что их вызовут на поклон, и им придется преклонить колено, т. е. — «сломать ногу».

Тем не менее, тексты, преимущественно основанные на общекультурных ценностях, вполне успешно переводятся. Когда мы переводим деловое письмо, английская форма обращения **Dear Sir** часто передается русским соответствием **Дорогой сэр**. Эта формула не является естественной для русского делового стиля, но, тем не менее, приемлема при переводе в силу большей толерантности русской культуры к иностранным заимствованиям [6 с.10]. Более естественной была бы формула **Уважаемый господин директор**, хотя оно не является адекватным переводом с точки зрения лексико-семантического состава исходной формулы. Но при переводе с русского на английский делового обращения **Глубоко уважаемый господин Смит** — ни дословный перевод, ни восклицательный знак будут не приемлемыми, и неточное воспроизведение традиционной формулы **Dear Sir** или **Dear Mr Smith** воспринимается как нарушение делового этикета [6 с.11].

Разрешение таких трудностей можно достичь благодаря существующим грамматическим справочникам, двуязычным словарям, пособиям по культуре разных народов, но в большей степени — благодаря личному культурному опыту.

И. В. Воеводина отмечает, что коммуникативный успех при относительной переводимости зависит от того, насколько правильно переводчик выбирает способ перевода, применяет соответствующую стратегию и определяет единицы перевода [3 с.78].

Т. А. Казакова выделяет тот факт, что в процессе чтения исходного текста и определения единиц перевода выделяют два типа текстовых единиц, подлежащих переводу: единицы со стандартной зависимостью от контекста и единицы с нестандартной зависимостью. Перевод единиц со стан-

дартной зависимостью сравнительно легко осуществляется на уровне лексико-грамматических соответствий. Преобразования исходных единиц такого типа носят стандартный характер и сводятся к межъязыковым соответствиям [6 с.50].

Т. А. Казакова обращает внимание на то, что единицы с нестандартной зависимостью требуют особой переводческой технологии, так как их структура и функции могут существенно различаться в двух языках и в условиях различных социально-культурных традиций, а также индивидуального опыта автора исходного текста. При переводе этих единиц требуются специальные приемы преобразования, при этом важно учитывать сочетание таких факторов, как языковой, культурологический и психологический.

Языковой фактор выражается в применении транслитерации, калькирования, модификации, замены, переводческого комментария.

Культурологический фактор выражается в определении меры информационной упорядоченности переводимого элемента в рамках и за пределами исходного текста.

Психологический фактор выражается в переводческой оценке меры информационной упорядоченности данного элемента на основании личного опыта автора исходного текста [6 с.51].

Нельзя не согласиться с тем, что с языковой точки зрения, для перевода таких единиц исходного текста, для которых стандартные соответствия не пригодны, в распоряжении переводчика имеются три основных группы приемов: лексические, грамматические и стилистические.

Т. А. Казакова подчеркивает, что лексические приемы применимы, когда в исходном тексте встречается нестандартная языковая единица на уровне слова, например: имя собственное, присущее исходной языковой культуре и отсутствующее в переводящем языке; термин в той или иной профессиональной области; слова, обозначающие предметы, явления и понятия, характерные для исходной культуры или

традиционного именованя элементов третьей культуры, но отсутствующие или имеющие иную структурно-функциональную упорядоченность в переводящей культуре.

Наиболее распространенными приемами перевода нестандартных лексических элементов исходного текста являются: транслитерация/транскрипция, калькирование, семантическая модификация, комментарий, смешанный перевод.

Грамматические приемы применимы, когда объектом перевода с нестандартными зависимостями является та или иная грамматическая структура исходного текста, от морфемы до сверхфразового единства. Преобразования могут затрагивать любые грамматические формы. К числу наиболее распространенных приемов в этом случае относятся: функциональная замена и добавление, грамматическая трансформация, антонимический перевод, нулевой перевод и ряд других.

Стилистические приемы перевода могут применяться в тех случаях, когда объектом перевода служат стилистически отмеченные единицы исходного текста. Некоторые из них вообще не могут быть переведены, другие требуют существенных преобразований. И лишь незначительная часть стилистически отмеченных элементов получает при переводе стандартное соответствие. К числу наиболее распространенных стилистических форм относится метафора, перевод которой во многом зависит от того, насколько близки или далеки культурно-речевые традиции исходного и переводящего языков.

Трудности при переводе, особенно экономических текстов, может вызывать конверсия — способ словообразования, по которому от одной части речи образуется другая без каких-либо изменений во внешней форме слова. Важнейшей причиной такого феномена можно считать особенность английского языка, которая состоит в почти полном отсутствии в этом языке морфологических показателей частей

речи [1 с.156]. Это явление приводит к многозначности слова. Для грамотного перевода необходимо определить каким членом предложения является данное слово, обращая внимание на сопутствующие ему артикли, предлоги и т. д. Понятно, что только после определения части речи данного слова можно искать в словаре соответствующее лексическое значение и подбирать наиболее подходящий вариант перевода.

Необходимо отметить, что в последние годы заметно расширились политические, экономические и научные связи нашей страны с зарубежными странами. Резко увеличился поток англоязычной информации о достижениях науки, техники, экономики стран всего мира. Ученые все активнее вливаются в международное научное сообщество, принимают участие в симпозиумах, научных конференциях. читают лекции за рубежом, обмениваются при этом своим опытом с зарубежными коллегами. В этой связи, огромную важность приобретает проблема перевода на русский язык научно-технических текстов, содержащих разнообразные специальные термины.

Бурное развитие науки и техники в современном мире вызвало к жизни огромное количество терминологической лексики, в том числе и экономической.

Вот почему экономическая терминология считается по общему признанию важнейшей проблемой экономического перевода.

Слово «термин» восходит к латинскому *terminus*, что значит «конец, предел, окончание». В средние века это слово приобрело значение «определение, обозначение», а в старофранцузском языке *terme* имело значение «слово».

Итак, в прошлом «термин» обозначал слово. Действительно, это — слово, но слово специфическое.

Термины и терминология уже давно стали объектом пристального внимания лингвистов, которые высказывали и высказывают различные точки зрения на природу и роль

терминов и терминологии.

Что же представляет собой термин вообще и экономический термин в частности?

Можно заключить, что основное в термине — его способность строго логически обозначать предметы, явления, свойства, отношения, процессы... в определенной специальной области производства, науки, техники, общественной жизни. Какие же свойства отличают терминологическую лексику от обще употребляемой?

А. А. Реформадский отмечал, что термин в идеале максимально абстрактен, однозначен, стоит вне экспрессии, международен, логичен и систематичен.

А. Н. Щукин подчеркивает, что одни термины утратили сугубо специальный характер и широко вошли в различные стили речи, другие сохраняют узкоспециальное употребление. Слово, выступающее в качестве термина, часто имеет эквивалент в другом языке, его семантизация ощущается с помощью перевода [10 с.340].

И так, максимальная абстрактность, однозначность, отсутствие экспрессии и эмоциональной окраски, строгая логичность и системность — основные черты термина. И это признают большинство лингвистов, отмечая при этом, что всеми этими чертами обладает лишь идеальный термин.

Многие ученые считают, что однозначность является важнейшим критерием правильно построенного термина. Но в языке есть немало терминов, которые имеют более одного значения. Так, например слово «bond» переводится как «связь», «узы». С развитием биржевого дела у него появилось новое значение, зафиксированное в словарях как «облигация» — долговое обязательство. Есть и еще одно значение — «таможенная закладная», а в Шотландском законодательстве этот термин обозначает «выдачу ссуды под залог».

Следовательно, сложно говорить об абсолютной однозначности термина. Скорее всего, однозначность — это

не свойство, а лишь требование, которому должен соответствовать идеальный термин.

Вот почему термины представляют собой достаточно сложный и интересный объект для перевода. Наиболее часто при переводе экономических терминов с английского языка на русский и с русского на английский используются:

- перевод при помощи термина-аналога имеющегося в языке;

- перевод при помощи заимствования, образованного транскрипцией или транслитерацией: *economy*, *export*, *import*, *inflation*;

- калькирование: *high-speed* — высокоскоростной;

- описательный перевод.

Выбор варианта перевода зависит от типа текста и от новизны термина. В специальных текстах чаще всего предпочтение отдается заимствованию термина или калькированию. Если это перевод статьи из обычного журнала, можно использовать описательный перевод [5 с.94]. Иными словами, переводчик вправе сам создать массив слов, на основе изучения которого он может делать содержательные выводы. А в отношении терминов, уже закрепившихся в языке и вошедших в словари, проблема перевода сводится к нахождению словарного эквивалента.

Большое значение приобретают в настоящее время терминологические словари разных видов, как составляемые для автоматизированных систем переработки текстовой информации, так и для пользования человеком, редактором, переводчиком, просто специалистом, пишущим научную статью. Задача терминологических словарей — упорядочить научную коммуникацию, нормируя употребление слов-терминов.

Двуязычные и многоязычные переводные словари известны с давних времен, поскольку профессия переводчика является одной из древнейших. Словарь — важное вспомогательное средство при переводе. Если при использова-

нии толковых словарей человеку помогает существующее у него «фонное» знание, то в двуязычном словаре он ищет переводное соответствие, практически не имея такого «фона». Семантика слова, отраженная в словарной дефиниции, многогранна и может служить самым разным целям, в зависимости от исходного текста.

И так, современные условия выдвигают новые требования к переводу. Термины, связанные с экономическими преобразованиями в стране постоянно встречаются в нашей жизни. Знание этих терминов сегодня становится обязательным не только для специалистов. Терминология составляет отдельный пласт любого национального языка, тесно связанный с профессиональной деятельностью. Термины каждой отрасли науки, техники, производства формируют свои системы. Поэтому переводчику научно-технической литературы недостаточно иметь познания в области терминологии и специальной лексики. Как и любой переводчик, он должен хорошо владеть всеми богатствами языков, с которыми ему приходится иметь дело [7 с.115].

Библиографический список

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. — М: Высшая школа, 1996. — 295с.
2. Новый большой англо-русский словарь/Под общим руководством академика Ю. Д. Апресяна. — М. Изд-во «Русский язык», 1999.
3. Воеводина И. В. Проблемы перевода. Виды преобразования при переводе.//Научный потенциал — кооперации: Материалы международной научной конференции профессорско-преподавательского состава и аспирантов кооперативных вузов стран СНГ. — М: «Наука и кооперативное образование», МУПК, 2005. — 436 с.
4. Гарбузова Т. М. Трудности перевода — Ростов-на-Дону: Изд-во Феникс, 2015.
5. Иванов О. А. Безэквивалентная лексика. — СПб.: Изд-

во С.-Петербур. университета, 2006. — 192 с.

6. Казакова Т. А. Практические основы перевода/Учебное пособие/ — С-Петербург: Изд-во «Союз», 2005. — 320 с.

7. Комиссаров В. Н. Теория перевода. — М.: Высш. школа, 1990. — 253 с.

8. Красневская З. Я. Занимательный английский. — Минск: «Амалфея», 2000. — 176 с.

9. Матвеев С. А. Самый лучший самоучитель английского языка. — М.: АСТ, 2014. — 312 с.

10. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. — М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. — 746 с.

**УЧЕБНЫЕ ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ
И ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ
К ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Воеводина И. В., старший преподаватель

**ROLE-PLAYS AND THE REQUIREMENTS TO THEIR
ORGANIZING**

Voevodina I. V., senior teacher

В статье автор касается подходов к выбору деловой игры в процессе преподавания иностранных языков и требований, которые необходимо соблюдать при подготовке деловой игры к использованию на занятии. Для успешного решения педагогических задач, которые непременно ставятся в процессе обучения, автор считает необходимым определить комплексные цели педагогического характера, к которым, по его мнению, относятся познавательная цель, воспитательная и развивающая цели. В статье указываются способы достижения этих целей. Особое внимание уделяется факторам, которые необходимо учитывать в процессе работы над деловой игрой,

а так же формату деловой игры. Определяется формат игры, который можно считать наиболее подходящим в той или иной ситуации. В статье также описываются разные модели игры, предлагаются правила их проведения. Особое внимание уделяется роли системы оценивания конечных результатов игры. Автор также указывает, что наряду с бесспорным положительным эффектом, который деловая игра оказывает на процесс обучения, существуют также и некоторые отрицательные моменты, связанные в основном с процессом подготовки игры.

The article refers to some approaches to choosing different types of role-plays in teaching foreign languages. Special attention is attached to the requirements necessary to follow while working out and preparing the role-play to be used in class. The author thinks that to gain success in achieving pedagogical tasks in teaching process complex targets of pedagogical character must be defined properly. Regarding these targets as cognitive, educative and developing, the author gives ways to gain positive effect in trying to achieve them. The article also deals with different models of role-plays and the format of this or that role-play the most suitable in different situations. The role of correct estimating the results of the role-play in class is also touched upon. Some negative features of the process of preparing a role-play for using in class are considered.

Ключевые слова: деловые игры, педагогическая задача, комплексные цели, модель игры, система оценки, положительный эффект.

Keywords: role-plays, pedagogical tasks, complex targets, estimating the results, positive effect.

Усвоение обучающимися знаний и умений в контексте профессии способствует приобретению ими и профессио-

нальной, и социальной компетенции. Под этим мы подразумеваем освоение навыков взаимодействия в производственном коллективе, навыков управления людьми и навыков профессионального общения, которое можно осуществить через проведение деловой игры. Как считает Вербицкий А. А., деловая игра представляет собой модель процесса принятия решений [1]. Проводя эту модель в игровой форме, деловая игра помогает учащимся реализовать себя интеллектуально и эмоционально, развивая в них качества присущие специалисту той или иной области деловой активности. По словам Шмакова С. А. деловая игра — это модель определенных условий, содержания, отношений внутри какой-либо деятельности [7]. Деловая игра имитирует профессиональную деятельность, в ходе которой возникает необходимость принимать различные решения, предвидеть последствия этих решений. Как правило, здесь широко используется компьютер, без которого было бы сложно рассчитывать и анализировать близкие и отдаленные последствия принимаемых решений.

Существуют психолого-педагогические принципы, которым необходимо следовать при разработке деловой игры. К ним можно отнести следующие:

- динамика производства, конкретные условия производства, содержание профессиональной деятельности должны подвергаться имитационному моделированию;

- так как каждой данной профессиональной деятельности характерны свои проблемные ситуации, их требуется воссоздать, применяя систему заданий, которые содержали бы некоторые противоречия и вызывали бы у учащихся определенные затруднения;

- важным принципом считают совместную деятельность учащихся в условиях взаимодействия в игре, когда имитируются функции специалистов в различных деловых обстоятельствах;

- принцип создания условий диалогического общения

и взаимодействия участников игры, что является необходимым для решения учебных задач, подготовки и принятия решений;

— принцип двуплановости игровой учебной деятельности.

В процессе подготовки деловой игры необходимо учитывать ее технологию, которая состоит из следующих этапов:

— этап подготовки, когда преподаватель подбирает языковой и речевой материал по теме игры, создает сценарий игры, организует речевую профессионально ориентированную подготовку обучающихся;

— ввод в игру, когда происходит ориентация участников и экспертов, определяется режим работы, главная цель, обосновывается постановка проблемы, выбор ситуации;

— этап проведения, т.е. сам процесс игры, когда уже никто не может вмешиваться в ход игры и не может изменять ход игры;

— рефлексивный этап или этап обсуждения, который является особенно важным, т.к. здесь анализируется коммуникативная компетентность участников, оцениваются отдельные ситуации и игра в целом, организуется обмен мнениями.

Деловая игра представляет собой одну из форм контекстного обучения. Целью деловой игры является научить анализировать определенные практические ситуации, научить принимать решения в том или ином контексте [3]. Отсюда следует, что выбирая ее, мы должны, прежде всего, решать педагогические задачи. К ним мы относим следующие:

— формирование полного представления о профессиональной деятельности, полного представления о динамике этой деятельности;

— обучение принятию индивидуальных и коллективных решений, что способствует приобретению проблемно-профессионального и социального опыта;

— развитие практического мышления, теоретического

мышления, необходимого любому специалисту в профессиональной сфере;

— создание условий появления профессиональной мотивации чему во многом способствует формирование познавательной мотивации.

Следовательно, для игрового моделирования подходит не любое содержание профессиональной деятельности. Для этого подойдет та профессиональная деятельность, которая несет в себе проблемность, при этом это содержание не может быть усвоено индивидуально.

В использовании деловых игр существует много положительных моментов, влияющих на результаты обучения. У обучающихся имеется высокая мотивация, которая стимулируется эмоциональной окраской процесса усвоения знаний и удовольствием, которое при этом испытывается. Учащиеся понимают, что они учатся применять свои знания на практике, отрабатывают умения, которые, несомненно, будут полезны в будущей профессиональной деятельности. Положительно на процесс усвоения и закрепления полученных знаний влияет обсуждение хода игры и ее результатов непосредственно после самой игры.

В процессе деловой игры достигаются и комплексные цели педагогического характера, такие как познавательные, воспитательные, развивающие. К положительным факторам можно отнести и познавательную эффективность деловой игры. В процессе игры, обучающиеся работая с проблемой, применяют диалектические методы исследования, углубляя тем самым свои знания. При этом осваивают профессиональные функции уже на личном опыте.

Немаловажной функцией является и функция воспитательная, которая заключается в следующем:

— формирование у обучающегося сознания, что он принадлежит к коллективу;

— при решении коллективных задач формируются и закрепляются взаимосвязи;

— формирование критического подхода к себе, сдержанности, умения прислушаться к чужому мнению и уважать его, внимания к коллегам, — все это происходит в процессе коллективного обсуждения общих проблем и вопросов.

Развивающая функция также очень эффективна. Нельзя не упомянуть, что при использовании в процессе обучения деловой игры, у обучающихся развивается логическое мышление, а также совершенствуется речь и деловой этикет. Также формируется способность искать и найти нужный ответ на поставленный вопрос.

Безусловно, существуют и отрицательные моменты использования деловых игр и, в первую очередь, здесь следует упомянуть, что для преподавателя процесс подготовки к занятию бывает достаточно трудоемким. Преподаватель должен уметь проводить деловые игры, а это не у всех получается на хорошем уровне. В процессе игры преподаватель находится в постоянном напряжении, так как этот вид занятия является высоко творческим. Преподаватель должен выполнять несколько функций, а именно, быть одновременно и актером и режиссером, руководителем всего процесса, чтобы, если потребуется, перенаправить ход игры в нужное русло. Кроме этого сами учащиеся могут быть не готовы к занятиям с использованием деловых игр, т.к. таким занятиям должна предшествовать большая предварительная работа, требующая не одного занятия. Решив использовать деловую игру в ходе обучения, преподаватель должен понимать, что она часто требует очень много времени, а поэтому необходимо специально изменять расписание занятий.

В связи с этим, следует учитывать ряд факторов, влияющих на успех такого типа занятий.

Применение деловой игры возможно с наибольшей эффективностью только там, где она, по мнению Виниченко Н. В., действительно необходима и когда учащиеся уже владеют достаточной коммуникативной компетенцией [2]. Это применение обусловлено задачей приобретения

опыта предстоящей профессиональной деятельности.

Разрабатывая игру необходимо всегда следовать определенной системе с учетом того, какое влияние она может оказать на другие работы с учащимися.

Важно также учитывать, как другие преподаватели могут отнестись к необходимости, например, изменить свое расписание для того, чтобы деловая игра могла состояться.

Поскольку предметная и социальная компетентность абсолютно необходимы в процессе проведения деловой игры, требуется определенная работа, связанная с подготовкой, которую следует начать с анализа некоторых конкретных ситуаций, связанных с производством. Особое внимание следует уделить разучиванию и разыгрыванию ролей участников игры. То есть, начать подготовку к игре следует именно с анализа конкретных производственных ситуаций и разучивания ролей. Это и приведет к формированию предметной и социальной компетенции.

Для успешного проведения игры необходимо заранее начать формировать у учащихся культуру ведения дискуссии.

Структурным компонентам игры следует уделять особое внимание. Их необходимо очень продуманно сочетать и сочетать таким образом, чтобы деловая игра не превратилась ни в азартную игру, ни в тренажер.

Существует еще ряд требований, предъявляемых к подготовке и проведению деловой игры абсолютно обязательных как для преподавателя, так и для обучающихся — участников игры. К ним относятся следующие требования:

— саморегулирование. Саморегулирование — это принцип, на котором должна обязательно строиться деловая игра. Роль преподавателя здесь очень велика и перед игрой, и до начала учения, и в конце игры, и при анализе игры. Огромная подготовительная работа должна предшествовать самой игре, а это требует и теоретических и практических навыков конструирования.

— режим работы. Работа учащихся в процессе деловой игры должна подчиняться моделируемому производственному процессу, поэтому нужно понимать, что деятельность учащихся на этом занятии не будет соответствовать их традиционному поведению. В первую очередь режим работы должен подчиняться производственному процессу, который моделируется в ходе игры.

— компактность игры. Самым подходящим форматом деловой игры считается компактная игра продолжительностью четыре часа. Лучшим временем для проведения такой игры могут быть последние часы последнего дня учебной недели. Это требование определяется тем, что деловая игра несет в себе большой эмоциональный заряд и требует после себя определенного вдумчивого осмысления.

Чтобы разработать деловую игру, необходимо сначала составить две модели — модель имитационную и модель игровую. Эти модели игры впоследствии должны быть встроены в сценарий игры. Отсюда следует, что первый принцип деловой игры следует реализовать на начальном этапе. Прототипом модели как раз является имитационная модель, которая представляет собой предметный контекст деятельности специалиста в учебном процессе.

Социальный контекст задается игровой моделью. Игровая модель это работа участников деловой игры с имитационной моделью.

Такие структурные компоненты как цель, предмет игры, графическая модель взаимодействия участников, система оценок представляют собой имитационную модель.

Роли и функции игроков, правила, цели, сценарий являются примером компонентов игровой модели.

Что же может быть объектом имитации? Этим объектом может быть эпизод из профессиональной деятельности, который чаще прочих встречается в практике и требует системы в применении разнообразных навыков и умений и как раз ими учащийся должен овладеть еще до начала

игры.

Что же касается деловой игры на иностранном языке, то ее можно применять в качестве метода контроля на завершающем этапе изучения темы. Успешно применяется деловая игра и на продолженном этапе обучения в высшем учебном заведении.

Существует ряд правил, которым необходимо следовать в процессе проведения деловой игры без чего бывает трудно добиться хороших результатов и практически невозможно достичь поставленных целей. Каким же правилам подчиняется проведение деловой игры? Они следующие:

- количество участников игры, которое может рассматриваться как оптимальное — 10—16 человек;

- ряд лексических, грамматических речевых и условно-речевых упражнений должен быть проделан неоднократно еще на подготовительном этапе деловой игры;

- необходимо указать на особенности той или иной ситуации, той или иной роли в игре и по возможности разрешить самим учащимся распределить эти роли;

- в правилах игры должны быть указаны ограничения, которые касаются технологии игры, регламента процедур, системы оценок, ролей и функций, которыми будут наделены преподаватели — ведущие;

- правила игры необходимо представить присутствующим с помощью технических средств и этих правил не должно быть очень много, обычно пять — десять;

- реальный и деловой контекст игры должен быть поддержан характером правил игры;

- система стимулирования и инструкции игрокам должны быть отражены в правилах;

- преподаватель в деловой игре сводит свою роль к роли консультанта;

- что же касается ошибок, которые могут быть допущены в ходе деловой игры то исправлять их в ходе игры не разрешается.

Обеспечить контроль принимаемых решений должна система оценивания. Она же обеспечивает и самоконтроль, а также дает содержательную оценку. Роль системы оценивания заключается в обеспечении соревновательного характера игры и может оценить деятельность и личные качества участников. Успешность работы игровых групп также входит в систему оценивания. В первую очередь эта система должна быть системой самооценки и уже во вторую очередь она рассматривается как система оценки преподавателем — ведущим.

Основной обучающей и воспитательной нагрузкой игры является ее разбор преподавателем и анализ участниками своих навыков на заключительном обсуждении. Фактические результаты игры и их анализ проводятся в заключительной части, которая не должна быть простым подведением итогов.

Без хорошо разработанного методического обеспечения невозможно провести деловую игру успешно, поэтому необходимо уделить достаточное внимание параметрам игры и игровой документации. Чем сложнее объект имитации, тем выше должна быть степень детализации методических рекомендаций, которые также должны учитывать и характеристику контингента, задействованного в игре.

Библиографический список

1. Вербицкая А. А. Методика разработки и использования деловых игр как формы активного обучения студентов. М.: НИИ ВШ, 1981. 36с.
2. Виниченко Н. В. Использование коммуникативных игр при обучении студентов ФТА иностранным языкам. Сборник трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Инновационные и приоритетные направления в обучении иностранным языкам в неязыковых вузах». Королев, 2014. 41.
3. Воеводина И. В. Деловые игры при обучении иностран-

ному языку. Сборник трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Инновационные и приоритетные направления в обучении иностранным языкам в неязыковых вузах». Королев, 2014. 49с.

4. Емельянов С. В. и др. Метод деловых игр. Обзор/ Емельянов С. В., Бурков В. Н., Ивановский А. Г. М., 1976. 58с.

5. Когтева Е. В. Некоторые подходы к обучению иностранным языкам в вузе в свете модернизации образования. Сборник трудов по материалам Международной научно-практической Интернет-конференции «Современные образовательные технологии, используемые в очном, заочном и дополнительном образовании», 2013, с.167—173.

6. Красикова Т. И. Приоритетные направления в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. Сборник трудов по материалам Международной научно-практической Интернет-конференции «Современные образовательные технологии, используемые в очном, заочном и дополнительном образовании», 2013, с. 197—200.

7. Шмаков С. А. Игры учащихся — феномен культуры. М.: Новая школа, 1994, 240 с.

РОЛЬ ВИДЕОФИЛЬМОВ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Демская Н. В., доцент

VIDEO FILMS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Demskaya N. V., senior teacher

В данной статье говорится о том, что одним из методов формирования коммуникативной компетенции является применение видеофильмов при обучении иностранным языкам. В фильмах студенты слышат реальную иностранную речь, наблюдают реальные ситуации, реакцию героев фильма и у них

формируются социолингвистические навыки.

In this article it is said that video films can be applied in teaching foreign languages and help to develop communicative competence. In films students can hear a real foreign speech, watch real situations, film heroes' reactions and it helps to create their sociolinguistic skills.

Ключевые слова: видеофильмы, изучение иностранных языков, коммуникативная компетенция, социолингвистические навыки.

Keywords: video films, teaching foreign languages, communicative competence, sociolinguistic skills.

Изучение иностранных языков дело нелегкое и поэтому преподаватели всех стран стараются находить все новые приемы работы со студентами. Главная задача обучения иностранному языку — это развитие коммуникативных навыков, формирование лингвистической компетенции, изучение культуры страны изучаемого языка. Трудно научиться всему этому, не видя и не наблюдая реальной ситуации и реакции людей на неё, людей, говорящих на изучаемом языке.

Преподаватели обязаны не только обеспечить студентов определенной суммой знаний, что, конечно же, немаловажно, но должны помочь сформировать целую систему знаний, умений и навыков поведения в стране изучаемого языка. Понятно, что в каждой культуре имеются своя логика поведения, свои привычки и религиозные представления, что немало важно для посещающих ту или иную страну.

Видеофильмы являются своеобразным показателем поведения, реакции на какую-либо жизненную ситуацию и демонстрируют различный уровень языка в соответствии с образовательным уровнем говорящего, в фильмах показы-

вается реальная среда общения, вербальное и невербальное общение.

Важно, конечно, выбрать соответствующий фильм. Он должен соответствовать уровню обучаемых, так как слишком сложный фильм будет непонятен, а, следовательно, не интересен. Он должен содержать и воспитательный аспект (борьба добра и зла), что важно при его обсуждении. Хорошо, если в фильме будет показано или историческое, или современное общество, что является важным также для его обсуждения.

Одним из таких фильмов является фильм «Моя прекрасная леди», классика изучения английского языка, так как он веселый, там много диалогов, разговорной речи разного уровня, сюжет близок студентам и соответствует их возрасту, помогает понять своеобразный английский юмор.

Большим успехом у студентов пользуются учебные фильмы к пособию «Market Leader». Сначала автор статьи изучает со студентами лексику по данной тематике (Sale, Marketing, Culture и т.д.), а затем мы смотрим учебные фильмы, в которых используется изученная ранее лексика, которая студентам понятна и все фильмы содержат юмористические ситуации, которые только прибавляют им интерес.

Но, конечно же, прежде чем показать фильм, преподаватель должен подготовиться к его показу. Нужно обязательно просмотреть фильм самому преподавателю, выделить сложные для понимания студентами места, прокомментировать их, составить задания к отдельному эпизоду фильма (ответить на вопросы, составить похожий диалог, пересказать от своего или от имени героя и т.д.)

После просмотра эпизода фильма студенты пересказывают его содержание, сравнивают культуры двух стран, выделяют клише речевого этикета, повторяют реплики за персонажами, переводят отдельные фразы из текста, создают ролевые игры.

Язык, конечно же, постоянно меняется, поэтому для

старших курсов или для хорошо подготовленной группы можно показывать современные фильмы с современным языком, останавливая его и комментируя те или иные места. Автор показывает такие фильмы, как «Король говорит» и «Черный лебедь», получившие престижную награду Оскар.

Я считаю, что просмотр видеофильмов играет важную роль в формировании социолингвистических навыков студентов, так как помогает узнать социо-культурные правила использования языка, закрепить нормы культуры страны изучаемого языка, помогает реализовать коммуникативные намерения, понять ситуацию общения, роль говорящих в той или иной ситуации, понять социальную роль собеседника и, конечно же, суметь использовать услышанное.

Библиографический список

1. Исенко, И. А. Использование аутентичных фильмов для формирования социолингвистической компетенции/ И. А. Исенко// ИЯШ. — 2009. — №1. — С. 78—83.

2. Маргус, Т. О социолингвистической компетенции студентов/ Т. Маргус// Высшее образование в России. — 2007. — №24. — С.5—7.

3. Чистякова С. Л. Социально-ориентированные технологии в обучении профессиональному общению, Королев, 2014.

4. Туманова С. А. Использование компьютерных технологий на уроках английского языка, Королев, 2014.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Когтева Е. В., доцент

CERTAIN PECULIARITIES OF TEACHING A SECOND

FOREIGN LANGUAGE IN THE NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Kogteva E.V., assistant professor

В статье рассматриваются вопросы различий в подходах к преподаванию иностранных языков студентам-лингвистам и студентам неязыковых вузов; выявляются методические и организационные особенности организации процесса обучения и самой деятельности преподавателя с учётом специфики нелингвистического профиля вуза. Исходя из того, что в процессе обучения контактируют три языка: родной и два иностранных, отмечается необходимость определения зон их интерференции и переноса, учёта их особенностей, что сделает процесс обучения намного интенсивнее.

The article deals with the issues of differences in approaches to teaching foreign languages to the students-linguists and students of non-linguistic universities. The methodical and organizational peculiarities of the organization of the learning process and the teacher's activity taking into account specifics of the non-linguistic structure of the university are determined. Accordingly the three languages are interacted in the learning process: the native language and two foreign languages; the necessity to identify areas of its interference and transfer, consideration of its features are noticed, that it will make the learning process more intense.

Ключевые слова: второй иностранный язык, коммуникативная компетентность, интерференция, когнитивность, деятельность.

Keywords: a second foreign language, communicative competence, interference, cognition, development, activity.

Стремительное развитие телекоммуникационных техно-

логий, глобализационные процессы, стирающие границы, разрушающие препятствия для коммуникации людей привели к ужесточающейся конкуренции на рынке труда, что в свою очередь ведёт к растущей роли языковой компетенции и межкультурной коммуникации в профессиональной сфере. На современном рынке труда владение одним иностранным языком является не преимуществом, а обязательным условием получения работы, а вот тем самым преимуществом считается билингвизм и плюрилингвизм.

Этот вопрос стал актуальным не только для лингвистов, но и для специалистов разных профилей, что является важным аргументом в пользу введения такой дисциплины как «второй иностранный язык» в учебные планы подготовки студентов различных направлений. Противники введения второго иностранного языка приводят свои аргументы, в том числе отсутствие гарантий хорошего усвоения языка, так как его изучают «с нуля», а также нежелание жертвовать часами в учебном плане в ущерб основным дисциплинам. Несомненно, эти аргументы веские, но профессиональная деятельность специалистов по некоторым направлениям, например «Таможенное дело», «Мировая экономика», «Менеджмент», «Туризм и гостиничное дело» предполагает вступление в межкультурную коммуникацию, а значит одним из фактором их профессиональной успешности является владение двумя или несколькими иностранными языками. Это также является составляющей частью образованной, всесторонне развитой личности, владеющей информацией, умеющей сопоставлять разные факты и точки зрения и способной сформировать свой взгляд на вещи, так как может получать информацию из различных источников.

Необходимо отметить также специфику преподавания иностранного языка в неязыковых вузах. Несмотря на то, что уровень владения языком несомненно выше у студентов-лингвистов, преподавать язык труднее именно студентам нелингвистического профиля.

Преподаватель, работающий с такой категорией студентов должен во-первых владеть базовыми профессиональными знаниями, терминологией, спецификой дисциплины, следить за изменениями, происходящими в данной области, а также помнить, что студенты-лингвисты изучают только сам язык, а не лингвистику, т.е. науку о нём., что они получают лингвистическую подготовку, а не лингвистическое образование. [6] Это подразумевает практическое освоение языка, имеющее прикладное значение для каждой конкретной специальности. Естественно, что фонетика, грамматика, лексика, словообразование есть неотъемлемые части при изучении иностранного языка, но обучение им носит не теоретический, а практический характер.

В отечественной методике преподавания иностранных языков, таких как французский, немецкий освещены гораздо хуже чем английского, и на то, есть свои причины, но ещё хуже изучены проблемы изучения и преподавания второго иностранного языка.

Может показаться, что не существует разницы в подходах, принципах в обучении первому и второму иностранным языкам и многие преподаватели придерживаются именно такой точки зрения. На мой взгляд, это ошибочное представление. Очень кратко и выразительно эту разницу определила А. В. Щепилова, сказав, что при изучении первого языка превалируют вопросы *как* и *почему*, а при обучении второму — *зачем*.

Если же речь идёт о цели преподавания второго иностранного языка, то обычно выделяют два аспекта: прагматический и педагогический. [2]

С прагматической точки зрения, целью обучения второму иностранному языку является формирование у студента коммуникативной компетенции, позволяющей ему использовать язык на базовом уровне в наиболее типичных социально детерминированных ситуациях и в ситуациях делового непосредственного и опосредованного общения, соот-

ветствующей его реальным потребностям и интересам. Чтобы овладеть этим уровнем коммуникативной компетенции, студент должен:

- знать систему языка и навыки оперирования языковыми средствами общения данного языка;

- иметь коммуникативные умения т.е. уметь понимать и порождать высказывания на иностранном языке в соответствии с конкретной сферой, тематикой и ситуацией общения.

В свою очередь, это обеспечит студенту способность:

- устанавливать и поддерживать контакт с партнером по общению в устной и письменной форме, сообщать и запрашивать информацию различного объема и характера, логично высказываться и адекватно реагировать на высказывания партнера по общению;

- использовать различные стратегии извлечения информации из звучащего или письменного текста для интерпретации полученной информации.

Студенты должны владеть всеми видами речевой деятельности на базовом уровне и быть готовыми к реализации речевой коммуникации в своей профессиональной деятельности.

Педагогический аспект цели обучения второго иностранного языка состоит в совершенствовании языковых способностей, уже имеющих у студента, в развитии способности понимать общность родной культуры и культур стран первого и второго языков и дифференцировать их.

В процессе обучения второму иностранному языку студент приобщается к языковой картине мира носителей этого языка, к их духовному наследию, национально-специфическим способам достижения межкультурного взаимопонимания; он учится объяснять их образ жизни, поведения, и за счет этого критического осмысления другого образа жизни расширяется его индивидуальная картина мира.

Обучение второму иностранному языку должно опи-

раться, прежде всего, на следующие основные принципы: коммуникативность, когнитивность, сознательность, контрастивность (учёт особенностей родного и первого иностранного языков), интенсификация и рационализация. [5]

Обоснованность использования этих принципов объясняется тем, что к моменту начала изучения второго иностранного языка студент уже:

- имеет навыки работы с иностранным языком во всех видах речевой деятельности (навыки перевода, аудирования и др.);

- знает систему языка и уже умеет переключаться с одной системы на другую (родной-иностранной)

- владеет навыком самостоятельной работы с языком, владеет различными мнемоническими приёмами, находя конкретные ориентиры;

- располагает разработанным артикуляционным аппаратом, слухом, быстро дифференцирующим факты и явления разных языков и культур

- обладает достаточно развитым механизмом догадки (значение суффиксов, префиксов при словообразовании)

- имеет более развитое лингвистическое мышление, что позволяет ему быстро осмыслить нового языкового явления;

- находится на более высоком уровне абстрагирования по сравнению с тем, кто не изучал язык сознательно, т.е. не владеет иностранным языком;

- способен к рефлексии и самооценке, может самостоятельно определить свои недочёты и заняться их устранением;

- обладает основными общеучебными умениями, то есть «умениями учиться»: умеет организовать свой труд, рационально распределить своё время и др.

Несмотря на перечисленные факторы, способствующие более эффективному усвоению нового языка, а также учитываемая интерферирующее воздействие родного и первого иностранного языков, не следует забывать о привлечении ком-

плекса мотивационных средств для поддержания интереса обучаемых на достаточно высоком уровне, что, в конечном счёте, обеспечит более прочный результат на выходе. [5]

Нельзя упускать из вида, что в процессе обучения контактируют три языка: родной и два иностранных, что является отличительной чертой этого процесса. Исходя из этого, необходимо определить зоны их интерференции и переноса, что сделает процесс обучения намного интенсивнее, что в условиях нехватки времени, отведённого на изучение второго языка, является немаловажным.

Так как в вузах чаще всего изучаются языки индо-европейской группы, это позволяет преподавателю использовать беспереводный метод подачи некоторых лексических единиц, совпадающих по значению и звучанию с лексемами первого языка, опираясь при этом на положительный перенос и и догадку студента, но обращая внимание на так называемых «ложных друзей переводчика».

Речь организуется в рамках определённых лексических тем и облекается в соответствующие грамматические формы. На изучение грамматики первого иностранного языка уходит гораздо больше времени, так как человек впервые осваивает язык сознательно, у него нет представления о грамматической категории и её содержании, а вот при изучении второго языка он уже имеет такой опыт и понимание грамматической системы языка, особенно если речь идёт об индо-европейской группе языков, характеризующихся общностью семантических и грамматических категорий.

Однако преподаватель должен решить к какому из контактирующих языков стоит обратиться для переноса: к первому иностранному, либо к родному, опираясь на схожесть структур и схем. Например, при изучении пассивной формы во французском языке, можно опереться на принцип её образования в английском, так как формула «глагол „быть“ + причастие прошедшего времени» одинакова для двух языков, а выявление студентами черт сходства

и различия в образовании и догадка о значении, с опорой на языковой опыт в первом иностранном языке, проходит по принципу сознательности и когнитивности.

Стоит отметить, что овладение грамматическими навыками не является самоцелью обучения, они должны трансформироваться в умения, то есть студенты должны уметь использовать их в беседе, высказывании своего мнения и отношения к происходящему. [4]

Из-за того, что на изучение второго иностранного языка отводится мало времени, особенно важным представляется отбор лексики для усвоения, составление так называемого частотного словаря как общеупотребимой лексики, так и специальной терминологии, что позволит сэкономить время и повысить его эффективность. При отборе лексических единиц нужно учитывать такие критерии как частотность употребления, семантическая и словообразующая ценность, высокая сочетаемость, а подавать ЛЕ с антонимом, синонимом, в словосочетании, либо в устойчивом выражении. [3] Если преподаватель проведёт такую работу по организации учебного материала, то он одновременно подготовит основу для тренировочных текстов и упражнений и для восприятия и запоминания языкового материала с минимальными затратами.

Одна из важных целей обучения второму как и первому иностранному языку — научить студентов понимать иностранную речь. Отсутствие такого вида деятельности как аудирование на занятиях, приводит к тому, что студенты не могут воспринять живую аутентичную речь. Современные информационные и коммуникационные технологии позволяют преподавателю использовать в работе с аудированием подкасты, отобранные по нужной тематике, по достоверности информации, надёжности сайта, наличию упражнений, возможности выбора уровня сложности. Студенты могут сами выбрать тематику подкастов в дополнение к изученным, обогащая тем самым свой лексический

багаж. Можно использовать материалы подкастов в качестве домашнего задания, с дальнейшим обсуждением на занятии. [1]

Конечными целями обучения второму языку в неязыковом вузе являются формирование способности пользоваться языком как средством общения в различных ситуациях бытового и профессионального плана, формирование у студента языковой и межкультурной компетентности в рамках его подготовки как образованного специалиста. Для их достижения преподаватель должен опираться на принципы коммуникативности, когнитивности, сознательности, контрастивности (учёт особенностей родного и первого иностранного языков), интенсификации и рационализации, не забывая о важности мотивированности студентов.

Библиографический список

1. Дигтяр О. Ю., Танцура Т. А. Использование мультимедийных средств (podcasts) в обучении студентов на занятиях английского языка в неязыковом вузе. Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы: сборник научных трудов / отв. ред. М. В. Мельничук. — М.: Финансовый университет, 2014. — 320 с.

2. Золотарёва Т. А. Дидактические основы обучения второму иностранному языку. (<http://festival.1september.ru/articles/310386/>)

3. Когтева Е. В. Принципы обучения профессиональному иноязычному общению в неязыковом вузе// Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. ФТА-Королёв, 2013

4. Когтева Е. В. Некоторые подходы к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе в свете модернизации образования//Сборник трудов Международной научно-практической интернет-конференции, ФТА-Королёв 2013

5. Савчук Елена Александровна. Обучение испанскому языку как второму иностранному на базе французского в гуманитарном вузе неязыкового профиля: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Москва, 2004 331 с. РГБ ОД, 61:05—13/643

6. Флеров О. В. — Особенности преподавания второго иностранного языка в нелингвистическом вузе Журнал «Современное образование» Издатель: ООО <НБ-Медиа> №1, 2015

7. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук в виде монографии: 13.00.02 / Щепилова Алла Викторовна; 2003 [Моск. гор. пед. ун-т]

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Никитин В. В., доцент

PECULIARITY IN TEACHING BUSINESS ENGLISH

Nikitin V. V., assistant professor

В статье анализируются практические стороны обучения деловому английскому языку. В тексте обсуждаются навыки общения на деловом английском языке, small talk, ведение презентации, переговоров. Сообщается о письменном деловом английском языке при составлении отчетов, разного рода писем, документов. В данной работе рассматриваются разные точки зрения на преподавание делового английского языка. В группах слушателей могут быть люди с разным уровнем английского языка. Это — серьезная трудность для преподавателя. Слушатели с низким уровнем языка сдерживают естественное желание к дальнейшему развитию других слушате-

лей с более высоким уровнем языка. Тем не менее, все сводится к одной концепции — у тех и других должна быть цель и мотивация. В статье рассматриваются разные подходы подготовки преподавателя к занятиям.

The article looks at practical aspects of teaching business English. The text involves the communication skills in business English and speaking skills, as socializing, small talk, presentations, negotiations, as well as written skills such as letter writing, making reports, documents. This article discusses various points of view on teaching Business English. Groups of listeners can encompass people of different levels of the English language. Those with a low level of English handicap natural desire of the rest listeners of a higher level of English to further development. However, everything boils down to the single concept — both must have goals and motivation. The article considers teacher's various approaches to teaching Business English.

Ключевые слова: деловой английский язык, презентация, переговоры, письменный деловой английский язык, интернет — вебсайт, ролевая игра.

Keywords: Business English, presentation, negotiations, written Business English, Internet website, role-play.

При изучении делового английского языка необходимо использовать разнообразные методики, позволяющие наиболее эффективно овладеть навыками как устной, так и письменной речи. Преподаватель, составляя план урока, предполагает упражнения на изучение нового материала, повторения предыдущей темы, закрепление знаний. При употреблении коммуникативного метода желательно максимально разнообразить виды деятельности студентов на занятиях: беседы, диалоги, ответы на вопросы, презентации. Дженнифер Мун, адъюнкт-профессор Борнмутского

университета в Англии, автор многих работ, в том числе и пособия «Короткие курсы и семинары» (Short Courses and Workshops), в котором она делится разными приемами, которые можно употреблять при обучении делового английского языка. Это приемы, которыми можно активизировать знания, демонстрировать понимание материала; приемы, служащие для закрепления учебного материала; приемы, которые развивают способность анализировать полученный материал и синтезировать его.

Деловые люди во всем мире пользуются в своей профессиональной деятельности английским языком, подтверждая тем самым тезис о международном статусе английского языка. Деловое сотрудничество — это внешнеэкономическая деятельность, международная торговля, обмен и использование ресурсов. Предпринимательство не обходится без финансовых средств, производства товаров и предоставления услуг. Бизнес объединяет людей для достижения поставленных целей, которых невозможно добиться в одиночку. Бизнес — это сотрудничество, переговоры, а иногда и споры. Общаются деловые люди между собой на английском языке. Преподавание делового английского языка в неязыковом вузе, в котором обучаются студенты разным специальностям, является в современном мире актуальным. Вопрос в том, готов ли учащийся к обучению, не имея ни представления, ни опыта в бизнесе. Студент учебного заведения, посещающий уроки делового английского языка, думает ли о карьере в бизнесе. Если да, то в этом случае выучить деловой английский язык ему помогает преподаватель. У студентов могут быть разные отношения к таким занятиям в зависимости от уровня английского языка. Некоторые из них считают изучение английского языка далеко не приоритетным делом по сравнению с другими дисциплинами. Как правило, такие студенты испытывают сомнение в практическом использовании английского языка в будущем. Студенты, имеющие средний (intermediate) уровень знаний английско-

го языка, пытаются понять язык, участвуя в простых беседах о ежедневных делах, получают и выдают информацию путем вопросов и ответов. Но деловые люди говорят не только о работе. Они обсуждают и бытовые вопросы. Такой вид беседы называется small talk. Как организовать small talk в небольших группах с разным уровнем английского языка? А как научить будущих работников такому виду разговора как разговор по телефону? Такой вид работы требует заучивания телефонных фраз, характерных для носителей языка. По мнению преподавателя английского языка, Эвана Френдо (Evan Frendo), «студенты, изучающие деловой английский язык на старших курсах, должны иметь навыки разговорного языка и применять их при общении с деловыми партнерами в будущем. Сюда можно отнести встречи и приветствия. Но есть и профессиональный язык, помогающий партнерам и коллегам понимать друг друга. На изучение делового английского языка влияют многие аспекты лингвистики и менеджмента. Это язык коммуникативной компетенции. Языку обучаются через взаимодействие, выполняя разные задания». Эван Френдо предлагает на занятиях, где отрабатываются телефонные стандартные лексические фразы носителей языка, раздавать студентам заготовленные образцы телефонного разговора на бытовые темы и попросить одного из них позвонить другому и поговорить, а другому ответить. Еще одним важным элементом общения по его же мнению является презентация. Поскольку, на старших курсах преподается деловой английский язык, то для преподавателя не будет сложным назвать тему, которую студент представит в виде информации. При презентации, считает Эван Френдо, информацию следует разделить на три части: введение, главная мысль и заключение. Есть мнение, что ключевым аспектом презентации являются не слова или схема презентации, или хорошие слайды, а звучание голоса. Главное не то, что говорит выступающий, а как он говорит, часто это — успех процесса презентации. Здесь важны инто-

нация, ударение и выделение синтагм — единицы речи, образуемой группой слов в составе предложения, демонстрирующих смысловые и ритмические связи. На мой взгляд, самым важным и трудным, в некотором смысле, являются деловые встречи. Есть официальные деловые встречи, и есть неформальные встречи. Встречи с заказчиками — не то же самое, что встречи с партнерами. Во время встреч участники обычно обмениваются информацией, убеждают, защищают свою позицию. Деловые люди обсуждают коммерческие предложения, контракты, цены, сроки поставок, таможенное оформление грузов, банковские операции, экономику. Такому деловому английскому языку обучают тех, кто работает и им необходимы знания делового английского языка. Такие люди мотивированы своей деятельностью и знают, что им необходимо общаться и с заказчиками и с партнерами как на деловом языке на официальных встречах, переговорах, так и уметь беседовать не на профессиональные темы. Не каждый рядовой бухгалтер, экономист, таможенник и т. д. будет вести деловые переговоры, но каждый может общаться со своим коллегой на профессиональные темы. Формальные деловые переговоры — прерогатива топ менеджеров. В этом случае ролевые игры, с использованием лексических фраз и профессионального языка, не заменимы и здесь на первый план выдвигается профессиональная компетенция. Наряду с профессиональными деловыми беседами широко используется письменная речь — деловое письмо. Деловые письма отличаются по характеру изложения информации от отчетов или планов мероприятий. Деловые письма могут быть письмо-заявка, письмо-намерение, письмо — подтверждение, письмо — коммерческое предложение. Существует множество видов письменной корреспонденции, от записок и электронных сообщений до официальных юридически-оформленных контрактов и масса разных видов писем и коммерческих документов. В коммерческой переписке используются спе-

циальные термины, с которыми преподаватель знакомит студентов. О результатах запроса составляются отчеты об исследовательских работах, о посещении предприятия, технических проверках, об анализе технико-экономического обосновании строительства промышленного объекта, протоколы о проведенных переговорах. Знание делового английского языка для студентов — основа их карьеры в будущем.

Подводя итоги анализа данной работы, следует отметить практическую работу с карточками при телефонном разговоре, использование ролевых игр на профессиональные темы и презентации.

Чем отличается преподавание делового английского языка от обычного? Как преуспеть в этой деятельности? Вот еще одно мнение, с которым решила поделиться преподаватель Габриэлла Джоунз (Gabrielle Jones), которая является победителем блога British Council Teaching English. Г. Джоунз является квалифицированным экспертом по языку с 15-летним опытом работы, связанной с разработкой и составлением программ по изучению языка в компаниях. Она работала в Эквадоре, Испании и Германии, где преподавала английский язык и вела курс профессионального английского языка в интернациональных компаниях. В своей статье она пишет, что, как правило, деловому английскому языку обучаются взрослые люди, мотивированные на определенные цели. Задача преподавателя помочь таким слушателям определить их цели, проанализировав потребности слушателей. При этом стоит помнить, что деятельность людей развивается и меняется, следовательно, могут меняться приоритеты. Габриэлла Джоунз считает, что важной частью процесса анализа потребностей слушателей могла бы стать беседа о содержании курса. Необходимо, как пишет Г. Джоунз, четко уяснить цель слушателей при изучении делового английского языка. Необходимо выяснить, есть ли у них возможность общаться и обсуждать свою работу с кем-либо на английском

языке. Те, кто изучает английский язык с целью усовершенствования навыков беглой речи, их цели будут отличаться от тех, кто учит английский язык, чтобы руководить группой специалистов, работая в чужой стране. По мнению Г. Джоунз, «для того чтобы произвести правильное впечатление, необходимо преподавать язык по-деловому. Большое значение, считает она, имеет то, что вы говорите, как ведете и как одеваетесь. Если вы ведете курс делового английского языка в компании, в этом случае, важными в вашей работе будут пунктуальность, профессионализм и компетентность». Группы слушателей не однозначны в отношении языка. Г. Джоунз приводит такой пример: может так случиться, что группа менеджеров, которая только что вернулась после долгой служебной командировки, будет испытывать необходимость поддерживать английский язык на должном уровне. Такой слушатель будет стараться использовать любую возможность участвовать в заданиях, в которых требуется групповое участие и практика разговорной речи, По возможности чтение и письменная работа оставляется студентам для домашней работы. Когда речь идет о занятиях в классе, где студентам преподается обычный английский язык, они ожидают, что преподаватель будет приносить учебный материал в класс. Существует огромное количество книг и разных ресурсов в режиме on-line, но очень важно выбрать материал, который соответствовал бы ситуации в аудитории. Но, самым важным ресурсом, являются сами слушатели. Именно они должны приносить в аудиторию свой реальный материал, связанный с их реальной деятельностью, то, что они должны прочитать, понять и представить. Это могут быть рекламные листки, электронные сообщения, презентации. Самая важная задача — сосредоточиться на целях. Выясните, советует Г. Джоунз, почему эти ресурсы так важны для слушателей и что они хотят получить из данного урока. После этого решите вместе с ними, как достичь этих целей. У деловых людей могут быть большие надежды. Они могут попро-

сить проводить занятия до начала рабочего дня, во время обеденного перерыва или в конце рабочего дня. В этом случае у преподавателя может оказаться продолжительный рабочий день, начинаться с 7.30 утра и заканчиваться вечером. Кроме того, слушатели могут в последнюю минуту отменить занятия из-за непредвиденных обстоятельств: срочный телефонный звонок или опоздание из-за движения транспорта. Конечно, это не может не расстраивать преподавателя, но приходится принимать это как должное, при этом надо также помнить, что для работающих слушателей их деятельность приоритетна. Чтобы избежать таких ситуаций, необходимо заранее переговорить с руководством компании о недопущении таких фактов, о чем необходимо предупредить преподавателя за сутки или двое. Еще одним немало важным вопросом может стать количество слушателей в классе. Ничего необычного нет в том, что преподаватель готовится к занятиям с группой в 6—8 человек, а на занятиях присутствует только один. Надо попытаться организовать работу и в таких условиях. Не следует забывать, напоминает Г. Джоунз, что мы работаем со взрослой аудиторией. Это могут быть занятия с одним человеком или с большой группой. При этом, часть слушателей сама оплачивает обучение, а за других — платит компания. Слушатели, которые сами платят за обучение, будут проявлять к учебе больше интереса и будут более мотивированы. Самым важным для преподавателя является заинтересовать и увлечь аудиторию. Тогда слушатели на занятиях будут говорить больше, чем преподаватель. Это то, что по-английски означает Student Talking Time в противовес Teacher Talking Time. В самом начале, не следует ждать от аудитории большой активности. Но постепенно слушатели возьмут верх. Чтобы учебный материал заинтересовал каждого слушателя, надо предложить такой такую тему, которая была бы близка каждому и такой темой могла бы стать тема о занятости. Слушатели, может быть, начнут говорить, если пре-

подаватель начнет задавать им вопросы об их работе, рабочем графике. Всем известно, что большинство людей любят жаловаться, и это может стать причиной выражения своего недовольства. Выражая свое недовольство, слушатели, возможно, начнут говорить по-английски и добьются цели, которую преподаватель поставил перед собой с самого начала. Хорошо бы вытянуть из студентов слова, связанные с понятием занятость. Например, «контракт», «платежный чек», «безработный», «доход» и другие, которые преподаватель запишет на доске. Кстати, Г. Джоунз предостерегает: не вдавайтесь в личную жизнь слушателей и не спрашивайте, сколько они платят. Лучше сосредоточьтесь на вопросах, связанных с занятостью. Важно отказаться от негативного комментария относительно определенного работодателя. Лучше обсудить работу в положительном ключе. Теперь, имея в арсенале новые слова, было бы неплохо помочь слушателям и дальше. Можно предложить ролевую игру или устроить собеседование. У слушателей появиться возможность поговорить с воображаемым «работодателем» и ответить на вопросы на английском языке. В результате такого собеседования можно выделить больше слов из речи студентов. Новые слова помогут слушателям думать, а не только ждать подсказки от преподавателя. Теперь можно стимулировать работу слушателей парами. Дайте им тему или они могут предложить свою. Затем, попросите одного слушателя быть работодателем, а другого выступить в роли кандидата на вакантное место. Дайте «работодателям» несколько минут на формирование вопросов, которые они зададут «кандидату». После этого предоставьте слушателям около десяти минут для ролевых игр. Проследите, чтобы участники говорили по-английски и помогите тем, у кого проблемы с английским языком. Наблюдайте за ними, чтобы они говорили по-английски друг с другом и не пытались говорить на своем родном языке. Слушайте и ведите счет до самого конца, а затем завершите это упражнение. После этого

задайте вопросы слушателям. Какие знания показал слушатель X? Укажите на новые слова, произнесенные слушателем. Например, если слушатель произнес глагол купить, спросите его, знает ли он другие глаголы с таким же значением. Это поможет расширить словарь слушателей и заставит их задуматься. После того, как вы записали большое количество слов на доске, пришло время использовать их на практике. Пригласите двух слушателей к доске перед классом и попросите их повторить беседу между работодателем и кандидатом на должность. Дайте им несколько минут на подготовку, но в этот раз они должны использовать некоторые новые слова, которые вы написали на доске, и которыми слушатели пользовались во время первой беседы. Остальные могут расслабиться и наблюдать за действием. Тех, кого вызвали к доске попросите говорить громко и на английском языке. С другой стороны, кто-то может просто повторить ролевую игру, но с употреблением новых слов. Ключом к деловому английскому языку может быть обучение слушателей как пользоваться на практике новыми словами. Ролевые игры являются основополагающими для делового английского языка, поскольку они дают возможность слушателям выражать самих себя в определенной манере. Любое действие, особенно чтение конкретного текста, преумножает количество новых слов.

На мой взгляд, всё, что предлагает Г. Джоунз, интересно и полезно с практической точки зрения, особенно в той части её статьи, где она анализирует работу преподавателя с взрослой аудиторией.

В статье, опубликованной в виде обсуждения на сайте One stop English под заголовком English for specific purpose: how to teach business English using internet есть призыв не забывать при изучении делового английского языка еще один ресурс, интернет. Исходя из опыта авторов Macmillan's business English resource series, «пользуясь интернетом, преподаватель обогащает свои уроки, так как в интернете мож-

но найти аутентичные и современные материалы, которые помогут преподавателю подготовиться к занятиям. И не важно, какой у преподавателя опыт работы с интернетом, всегда можно найти в интернете материал, подходящий к уровню знаний английского языка для слушателей». Даже если преподаватель не располагает сведениями о работе слушателей, интернет — прекрасный источник, чтобы подготовиться к занятиям или встречи со слушателями. Если занятия проходят в компании, постарайтесь больше узнать о самой компании, о ее деятельности и предоставлении услуг, посмотрев вебсайт компании. Это придаст преподавателю уверенность, а слушатели оценят ваши знания об их работе и будут уважать ваш профессионализм. Те, кто учит деловой английский, хорошо знает свою работу. Преподавателю то же будет не лишним узнать, каков круг вопросов, которыми занимаются его слушатели. Задавая подробные вопросы, преподаватель демонстрирует свою осведомленность о работе того или иного слушателя, предоставляя им возможность активизировать лексику на английском языке. Основное различие в преподавании обычного английского языка и делового английского основывается на создании определенной профессиональной среды, в которой слушатели практикуют английский язык. Несмотря на то, что корпоративные вебсайты являются источником аутентичных материалов, они все же предназначены для носителей языка, и преподавателю следует адаптировать все виды деятельности к разным уровням знаний английского языка слушателей при использовании этих материалов. Преподаватель выбирает вебсайты компании, имеющие отношение к работе слушателей, и которые дают им возможность практиковать профессиональный словарь. Преподаватель готовит вопросы по содержанию вебсайта и дает возможность слушателям изучить такой вебсайт для получения нужной информации. Вне зависимости от уровня слушателей процесс изучение текста является идеальным способом,

поскольку они понимают каждое слово. Они могут работать с большим количеством сайтов. Например, преподаватель может выбрать несколько известных предпринимателей и приготовить вопросы об их деятельности. Затем слушатели могут составить свои вопросы и задать их остальному классу или приготовить воображаемое интервью с любым предпринимателем по их выбору. Конструкции вопросов, которым учат слушателей делового английского языка, в принципе такие же, как у слушателей обычного английского языка. Разница только в контексте и используемом словаре. В сети интернет также предлагается много текстов для письменной практики. Начинающие изучать английский язык и те, у кого продвинутый уровень языка, все имеют возможность практиковать свои письменные навыки на деловых текстах. Особенно это касается умения составлять деловые сообщения (emails). Правильный тон, конструкция предложений и расположение материала все это составляющие, которыми слушатели должны владеть. К тому же интернет отличное средство для исследований. Давая возможность слушателям исследовать определенную тему, используя интернет, они могут самостоятельно, или парами или небольшими группами приготовить презентацию или какой-нибудь текст в письменном виде. Презентации всегда чрезвычайно полезны, поскольку эта еще и умение кратко изложить доклад, создавая возможность слушателям пользоваться активным словарем. Самое важное в работе с интернет — это ставить перед слушателями конкретные цели и задачи. Презентация или письменная работа — это хороший результат работы с интернетом.

В этой статье рефреном звучит мысль о том, что только при желании (мотиве) слушатель может серьезно и сознательно изучать деловой английский язык и в этом ему должен оказать помощь компетентный преподаватель.

Заключение. Преподавание делового английского языка в неязыковом вузе и в компаниях представляет своего рода

трудности. Во-первых, это низкий уровень английского языка. Во-вторых, неудовлетворительное посещение занятий по английскому языку. В этих условиях преподавателю приходится учить студентов английскому языку практически с нуля. Особенно трудным являются уроки делового английского языка, который правильнее было бы назвать просто занятия английским языком. И другое дело, когда работающий человек осознает необходимость изучать деловой английский язык. Вот тогда у него возникает и цель и мотивация. В любом случае, при изучении делового английского языка, слушателям необходимо сконцентрироваться на ключевых навыках разговорного языка — общение с партнерами, умение вести Small talk, телефонный разговор, организация презентаций, встреч и переговоров, и умение составлять деловые письма, коммерческие документы, отчеты, контракты, протоколы, при этом использовать как коммуникативную, так и профессиональную компетенции. Работа с материалами из интернетовских сайтов — еще один вид усовершенствования профессиональных знаний для слушателей. Все рекомендации, освещенные в анализируемых статьях, имеют практическое применение при преподавании делового английского языка, в процессе которого огромную роль играет преподаватель.

Библиографический список

1. С. П. Пермякова Использование деловых игр в обучении студентов иностранному языку, г. Королев, 2014
2. С. Л. Чистякова Роль речевых моделей в обучении иностранному языку
3. С. Л. Чистякова Социально-ориентированные технологии в обучении профессиональному общению, г. Королев, 2014
4. Evan Frenedo How to Teach Business English, p.168, Pearson Education Limited, London, 2008
5. Gabrielle Jones Five tips for teaching business English,

статья от 26 March 2014, размещенную на вебсайте British Council

6. Статья в виде обсуждения на сайте One stop English: English for specific purpose: how to teach business English using internet. These resource materials are from Macmillan's business English resource series Business Builder and Reward Business Resource pack – Intermediate.

7. Moon Jennifer. Short Courses and Workshops – Improving the Impact of Learning, Teaching and Professional Development, p. 192, Published by Routledge, London, 2014

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Пермякова С. П., старший преподаватель

THE USE OF INTERNET-RESOURCES IN TEACHING BUSINESS ENGLISH STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Permyakova S. P., senior teacher

Данная статья акцентирует внимание на правильное использование интернет-ресурсов с целью обучения деловому английскому языку в высшем учебном заведении. Особое внимание уделяется развитию критического мышления, аналитических способностей студентов и умению работать индивидуально, парами и в группе.

This article points out the importance of using Internet resources in teaching Business English in Higher Educational Institution. Special attention is paid to the development of critical thinking, analytical abilities of students and their skills to work

individually, in pairs or in groups.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, деловой английский язык, критическое мышление, аналитические способности.

Keywords: Internet resources, Business English, critical thinking, analytical abilities.

Основной целью образования является умение самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию, чтобы рационально жить и работать в быстро изменяющемся современном мире. Студент вуза, будущий специалист, должен уметь самостоятельно пополнять свои знания, в то время как задача преподавателя — дать указания и рекомендации по организации самостоятельной работы и, соответственно, выполнять функции контроля и коррекции ошибок. Применение интернет-ресурсов в организации самостоятельной работы по английскому языку дает возможность студентам работать в индивидуальном режиме, в соответствии с интересами каждого студента, повысить ответственность в создании подлинно языковой среды на основе интенсивного общения с носителями языка, доступ к аутентичной литературе, прослушивание оригинальных текстов. Для использования интернет-ресурсов в процессе самостоятельной работы по английскому языку студенты должны иметь элементарные навыки работы с компьютером и веб-браузером, а также иметь базовые знания в рамках средней школы по английскому языку.

Анализируя педагогические условия, способствующие успешному внедрению информационных технологий в образовательный процесс, А. В. Багдужева выделяет их в три группы: дидактические, психолого-педагогические и организационно-методические. Дидактические условия — это те, при которых студенты овладевают теоретическими,

практическими и методологическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми для работы с информационными технологиями. Психолого-педагогические условия — это те, при которых развивается положительная мотивация к работе с интернет-ресурсами, развитие творческих способностей и индивидуальный и дифференцированный подход к процессу обучения. Организационно-методические условия подразумевают создание среды, благоприятной для применения интернет-ресурсов в системе иноязычного образования, обеспечение учебных аудиторий компьютерной техникой и высокоскоростным доступом в Интернет. Однако, при отсутствии этого условия, студенты могут выполнять эту работу дома самостоятельно.

Преподавая деловой английский язык в вузе, преподавателю необходимо моделировать ситуации, в которых студент может оказаться в процессе будущей работы. Интернет служит отличным источником аутентичных материалов, которые можно использовать при обучении деловому английскому языку. Одним из таких источников являются корпоративные сайты. Даже если эти материалы предназначены для носителей языка, их можно адаптировать и упростить для студентов разного уровня владения английским языком. Преподавателю нужно сначала ознакомиться с материалами сайта, отобрать материал, связанный с учебной темой, который позволит студентам применить приобретенные знания на практике. Преподаватель готовит вопросы о содержании сайта или задания на извлечение нужной информации, при этом необходимо задать временные рамки. Например, преподаватель выбирает пять известных бизнесменов и готовит вопрос: Which business did he found?, используя сайт <http://www.biography.com>

Веб-сайты помогают преподавателям создавать деловые ситуации, например, можно смоделировать деловую поездку, используя сайт <http://www.lonelyplanet.com>¹ или <http://www.businesstravel.com>² или www.ba.com³. Интернет

также является хорошим ресурсом для практики письменной речи, где студенты могут практиковать навыки делового письма. При этом необходимо учитывать правильную структуру письма и деловой стиль. Есть много сайтов, которые дают полезную информацию по этой теме, например, <http://goo.gl/BS0l6q>¹

Интернет — это отличный инструмент для исследований, который позволяет студентам искать, сопоставлять, анализировать материал по определенной теме и готовить презентации. Можно это делать одному, в паре или в группе. Там, где книги зачастую отстают от современной ситуации, интернет предлагает много новейшей информации о бизнесе, экономике, международных компаниях и путях ведения бизнеса в разных странах. Чрезвычайно важно развивать навыки, необходимые для презентаций того или иного материала. Для этого студентам нужно давать исследовательскую работу, связанную с поиском, сопоставлением и анализом аутентичных материалов. Студенты приобретают навыки составления презентаций и докладов и выступления с ними в аудитории. Если есть необходимость, то преподаватель может заранее отработать со студентами новую лексику и грамматические структуры, которые будут нужны для составления презентаций. Одно из важных требований к преподавателю — это ставить перед студентами конкретные цели и достижимые задачи. В этом случае презентации будут отличной кульминацией в исследовательской работе с помощью интернет-ресурсов.

Одной из задач в изучении делового английского языка с помощью интернет-ресурсов является знание интернет-

¹ <http://www.lonelyplanet.com/>

² <http://www.businessstravel.com/>

³ <http://www.ba.com/>

¹ http://owl.english.purdue.edu/handouts/pw/p_emaillett.html

терминологии. Необходимо, чтобы студент умел правильно сказать не только свой электронный адрес (объясняя, что @ произносится как at) но и мог понимать и использовать веб-сайты уверенно, преподавателю нужно уделять время на занятиях изучению студентами необходимой терминологии, связанной с интернетом. Данный веб-сайт имеет много полезной информации по данной тематике <http://www.netguide.co.nz>

Студенты, изучающие экономику, сталкиваются с такой проблемой, как анализ и сопоставление разных величин, цифровых значений и других данных. Есть сайты, например, <http://www.sony.net/SonyInfo/IR/>, предоставляющие аутентичные материалы, связанные с анализом цен, ростом или спадом продаж, снижением или увеличением товарооборота и т. д. Такие сайты помогут студентам отрабатывать языковые навыки делового языка с использованием аутентичных материалов, например, <http://www.officeworld.com>

Таким образом, эффективность работы студентов с интернет-ресурсами находится в прямой зависимости от качества ее организации. Правильная организация работы студентов по изучению делового английского языка посредством использования интернет ресурсов создает оптимальные условия по формированию и развитию межкультурной коммуникативной компетенции обучаемых за счет больших возможностей практики общения на изучаемом языке. Правильное и регулярное использование интернет-ресурсов позволяет эффективно формировать устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка, способствует совершенствованию самостоятельной творческой познавательной деятельности обучаемых.

Библиографический список

1. Васляева М. Ю. Модель организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка с использованием интернет-ресурсов. Молодой ученый. —

2014. — №13. — С.244—250

2. Багдуева А. В. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием интернет технологий: автореф. Дис. Канд. Пед. Наук. Улан Удэ, 2006 23с.

3. Мухитдинова С. А., Позилов А. А. Место инновационных технологий в процессе обучения иностранным языкам. Молодой ученый. 2015 №10 С. 408—409

ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В РАМКАХ КУРСА ДЕЛОВОЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Прищепа Е. Э., преподаватель

TEACHING TECHNICAL WRITING IN THE COURSE BUSINESS ENGLISH

Prischepa Yevgheny, teacher

В статье подчеркивается актуальность владения навыками и умениями технической коммуникации для специалистов различного профиля. Обучение техническому письму студентов неязыковых вузов осуществляется в рамках курса «Английский язык для специальных целей». Автор статьи дает обзор основных видов технических текстов и останавливается на некоторых стилистических особенностях технического письма.

The article focuses on the importance of technical communication for all kinds of specialists. Technical writing is part of ESP program. The author classifies technical texts and analyses their styles.

Ключевые слова: техническое коммуникация, деловой

английский язык, технические тексты.

Keywords: technical communication, Business English, technical texts.

Обучение иностранному языку, в том числе в сфере профессиональной коммуникации, должно базироваться на взаимосвязанном и сбалансированном обучении всем четырем видам речевой деятельности (чтение, говорение, понимание речи на слух, письмо) и являться коммуникативно-ориентированным и профессионально-направленным. В настоящее время в программах языкового образования в неязыковом вузе распространено направление деловой английский язык (Business English). В рамках этого направления происходит отбор содержания обучения в соответствии с потребностями будущих специалистов в определенных сферах профессиональной коммуникации [2], [3]. Данная статья делает краткий обзор сфер и ситуаций письменной технической коммуникации, а также отмечает основные стилистические особенности технического письма.

Традиционно, значительная часть учебного времени посвящается научно-техническому переводу, что нельзя отнести к техническому письму на иностранном языке, так как перевод выполняются с иностранного на родной язык. В последние годы учебные пособия содержат материалы по деловой корреспонденции, которую некоторые авторы также относят к техническому письму. Обучению ведению деловой переписки посвящено немало учебников и учебных пособий. Вместе с тем, недостаточное внимание уделяется созданию собственно технических документов по конкретной специализации, таких как технический отчет, инструкция, руководство пользователя и др.

Составлению некоторых видов писем, таких как бронирование или предложение о приеме на работу, вполне можно научиться в рамках стандартной программы. Тем не менее,

ведение деловой переписки, особенно в крупных компаниях, все-таки находится в ведении секретаря, имеющего специальное образование и опыт такой работы. Неграмотно написанное письмо может повредить репутации фирмы.

Актуальность обучения технической письменной коммуникации подтверждается все большей популярностью на рынке труда специальностей «технический писатель» и «технический редактор». В сферу обязанностей технического писателя входит: разработка, редактирование и перевод руководства пользователей, веб-страниц, технических бюллетеней, статей, брошюр, рекламных проспектов и пр., а также соглашений об оказании технических услуг.

Техническое письмо отличается от других стилей письма — личного, делового или академического. Для технического стиля характерен ясный и четкий язык, отсутствие излишних деталей, личных суждений, краткая, последовательная и логичная манера изложения. Техническое письмо должно облегчать понимание предмета. Автор должен иметь в виду конкретную целевую аудиторию — от этого зависит степень технической сложности текста, его насыщенность терминами и специальной информацией. Если доклад или другой документ предназначен широкой аудитории, необходимо преобразовать сложную информацию и пользоваться терминами, понятными этой аудитории.

Распространенными видами технических документов являются справочный **технический доклад** (background report) и **исследовательский доклад** (research report).

В справочном докладе излагается история вопроса или темы, например, «возобновляемые источники энергии». Такой тип доклада часто предназначается широкой аудитории и написан популярным языком с минимумом специальных терминов.

Исследовательский доклад, наоборот, предназначен специальной аудитории, в нем сообщаются не только различные данные и делаются выводы, но и методы исследования,

используемое оборудование и пр. Текст исследовательского доклада содержит много цифр, таблиц и специальных терминов.

Сложными видами технической документации являются обоснование, рекомендация и анализ. **Технико-экономическое обоснование** определяет, является ли проект практическим и технологически возможным. **Рекомендация** сравнивает две или больше альтернативы и рекомендует одну из них. **Анализ** или оценка определяет ценность и эффективность технического проекта.

Технические спецификации предусматривают обсуждение некоторого нового проекта в терминах его создания, материалов, функций, особенностей, действий и рыночного потенциала.

Несмотря на разнообразие технической документации можно выделить следующие общие характеристики, свойственные всем техническим документам: [4] факты, графика и ссылки. Текст спецификации должен быть детализирован и основан на фактах, содержать таблицы, графики и \ или рисунки и ссылки на информационные источники: статьи, интервью и переписку с экспертами.

Самые распространенные из всех типов технических документов — это **руководства пользователей** к приборам, оборудованию или программам, вплоть до кулинарных рецептов. Инструкции представляют собой пошаговые объяснения использования того или иного оборудования или устройства. Составление инструкций требует от специалиста следующих навыков и умений:

- ясная, простая манера письма

- полное понимание процедуры со всеми ее техническими деталями

- способность поставить себя на место читателя

- способность зрительно представлять весь процесс и умение изложить это на бумаге

- готовность проверять составленные инструкции на прак-

тике.

Остановимся на некоторых грамматических и стилистических особенностях технического письма.

В отличие от аналогичных русских текстов, в английских текстах рекомендуется пользоваться активным залогом.

Активный залог позволяет избежать неясности, двусмысленности, ухода от ответственности, так как известен агент действия.

Местоимения должны быть во множественном числе, так как местоимения в единственном числе (*he, she*) содержат смысловой компонент рода, что нежелательно. Также стараться подобрать существительные, не содержащие компонент рода.

Present Simple предпочтительнее прочих грамматических времен, так как четче и энергичней выражает идею.

Сокращения и акронимы должны иметь расшифровку при первом упоминании, даже если они хорошо известны целевой аудитории. В случае если таковых в документе много, следует поместить их список в приложении.

Предлоги Не следует заканчивать главное или придаточное предложение предлогом. Вместо *The subject we plan to write on* пишите *The subject on which we plan to write*. Это не касается фразовых глаголов.

Синтаксис. Больше применять простые утвердительные предложения. Сложные предложения с несколькими придаточными затрудняют восприятие информации.

Перечисления в виде списка организуют текст логически и графически, экономя читательское время и облегчают восприятие документа. Списки структурируют информацию, организуя в группы однородные данные. Однако, слишком большое количество списков могут также затруднить восприятие.

Цифры и таблицы визуализируют информацию, дают возможность сразу оценить или сравнить сложные данные. Таблицы должны быть достаточно просты, аккуратны

и комментировать в тексте. Комментарий не должен находиться далеко от цифр или таблиц. Таблицы должны быть пронумерованы. Для ссылки на таблицу следует пользоваться соответствующими цифрами, а не словами *above*, *below*.

Существуют разные стили, касающиеся чисел, но общепринятые требования таковы:

Числа менее 10 пишутся прописью, более 10, как количественные, так и порядковые — цифрами. This applies to both cardinal and ordinal (the first, the second, но 10th or 52nd). Время пишется в цифрах — 9:30 p.m..

Предложение не начинается с чисел. Если все-таки число находится в начале предложения, оно пишется прописью.

Очень большие числа пишутся цифрой и словами *миллион*, *триллион* и т. д. Это правило касается только текста. В таблицах числа пишутся цифрами.

Проценты, десятичные дроби, физические величины, меры длины, веса и пр. пишутся цифрами.

Редактирование текста. Просмотрите готовый текст: скорее всего там есть слова, от которых можно избавиться без ущерба для содержания.

Более краткий вариант — он же лучший. Например: *all of — all, at the present moment — now, in order to — to, the fact that — that, different opinions — opinions, etc.* Слова *different* и *very* часто избыточны и не сообщают никакой информации.

Таким образом, основные навыки, которыми должен обладать технический писатель, следующие: знание технического предмета, умение ясно и кратко формулировать мысль, в том числе для разной аудитории, владеть официальным стилем английского языка и необходимыми компьютерными знаниями.

Исходя из перечисленных ситуаций письменной технической коммуникации можно сделать вывод о целесообразности взаимосвязанного формирования как языковых навыков, так и навыков работы с различными информационными

ми источниками. В заключение подчеркнем, что обучение письменной технической коммуникации на английском языке является актуальным, и в частности перспективным представляется разработка курса дополнительного языкового образования в техническом вузе по специальности технический писатель.

Библиографический список

1. Васильева Л. Деловая переписка на английском языке. — М.: Рольф, Айрис-пресс, 1998. — 352 с.
2. Комарова А. И. Язык для специальных целей: содержание понятия // Вестник Московского Университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. №1. 1998. — С.70—82.
3. Поляков О. Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика М.:НВИ-ТЕЗАУРУС,2003.-188 с.
4. Типы научных и технических текстов и их лингвистические особенности. Методическое пособие. — М, 1984. — 50 с.
5. Technical Writing Guidelines// The Natchez Group, Inc. 2004

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ МЕТОДА ЭКСТЕНСИВНОГО ЧТЕНИЯ КАК КОМПЛЕКСНОГО ИНСТРУМЕНТА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Романов П. С., д.п.н., профессор

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF THE METHOD OF EXTENSIVE READING AS A COMPLEX LEARNING TOOL IN FOREIGN LANGUAGES FOR STUDENTS

Romanov P. S., Doctor of science (Pedagogical),

professor

В статье автор раскрывает междисциплинарный характер некоторых вопросов чтения, как комплексного инструмента при работе со студентами старших курсов технических специальностей. Автор рассматривает точки зрения целого ряда советских и зарубежных методистов, анализируется ряд многочисленных исследований экстенсивного чтения в неязыковых группах.

The article deals with the some effects of interdisciplinary problem's reading as a complex instrument with the students of senior courses in technical specialties. The author analysis some points of views soviet and foreign pedagogical specialist analyzing some investigations of extensive reading in non-linguistic groups.

Ключевые слова: экстенсивное чтение, технические специальности, иностранные языки, междисциплинарный характер.

Keywords: extensive reading, technical specialties, foreign languages, interdisciplinary character.

Период второй половины двадцатого века в методике обучения иностранным языкам отмечается как проявление чрезвычайно широкого интереса к теме чтения литературы на изучаемом языке, в том числе к экстенсивному чтению. Экстенсивное чтении в свою очередь представляет разнообразность общего чтения к его осмыслению следует подходить именно с глобальных позиций [3]. Чтение как явление, процесс и деятельность представляет собой чрезвычайно сложный феномен. Он изучается многими науками (книговедением, философией, педагогикой, психологией, физиологией, филологией и др.). Каждая из них изучает свой аспект, оперируя устоявшейся профессиональной термино-

логией, соответствующим понятийным аппаратом. Между тем, междисциплинарный характер самого феномена чтения требует от специалиста, работающего в теоретическом или практическом поле чтения, освоения всего наработанного знания, осмысления всех тех понятий, дефиниций, которые сформировались в рамках специальных научных областей. Без возможности увидеть проблему чтения во всей полноте невозможно глубоко постичь это явление, понять все тонкости взаимопроникновения различных факторов (физиологических, психологических, педагогических, книговедческих и др.) и зависимость от них качеств и особенностей чтения; выработать действительно эффективные, построенные на научной основе методы и методики, направленные на обучение чтению, приобщение к чтению, поддержку чтения и т. п.

Представление о российском читателе, сложившееся в советское время, было очень высоким. СССР называли «самой читающей страной» в мире. Проведенные в 1970–1980-х гг. социологические исследования чтения это, как будто, подтверждали: читателями были названы 92% жителей небольших городов и 78% жителей села. Однако такие высокие показатели были получены за счет применения методики, заметно отличающейся от той, которая была принята в зарубежных исследованиях. Так, если в Австрии в категорию постоянных читателей включаются только те, кто ежемесячно прочитывает хотя бы одну книгу, а не только газеты; если английские социологи не относят к числу читателей тех, кто читает только в профессиональных целях и т.п., то в российских социологических исследованиях данного периода такой дифференциации не применяли: идеология требовала от науки постоянного подтверждения первенства советского народа в области чтения. «Социология чтения (как, впрочем, и все другие направления социологии) могла существовать в СССР лишь в той мере, в какой она этот миф подтверждала» [1]. В связи с этим сегодня многие

результаты исследований, проведенных в советский период, в дальнейший научный оборот не вводятся.

Анализ результатов многочисленных исследований чтения, проведенных в различных российских регионах за последние 15–20 лет (конец 1980-х гг. — начало XXI в.), когда в стране произошли значительные перемены во всех областях и сферах жизни, позволяют говорить о том, что сегодня, с одной стороны, есть возможность более объективного изучения российского читателя, а с другой стороны, свободного осмысления процессов формирования «нового читателя».

Впервые такая возможность появилась во времена «перестройки». Чтение российского читателя времен «перестройки» характеризуется многими исследователями как «читательский бум». Благодаря одному из достижений «перестройки» — гласности — читателям стала доступна запрещенная прежде литература, прежде всего художественная (романы и повести И. Шмелева, Б. Пастернака, А. Солженицына, Б. Замятина, В. Гроссмана, В. Некрасова и многие другие). Особенностью читательских интересов этого периода было массовое увлечение публицистикой и документальной литературой (мемуарами, архивными материалами, дневниковыми записями и др.), в которой раскрывались заново многие страницы истории страны, имена и т. п. Уровень интереса российского читателя к этим публикациям был сравним с уровнем интереса к детективным произведениям, что является беспрецедентным в мировой культуре.

Как правило, все эти произведения печатались в периодике — журналах и газетах, что позволило им увеличить свой тираж в этот период в десятки раз. В библиотеках выстраивались очереди из желающих прочитать то или иное произведение.

Однако некоторые исследователи, глубоко изучавшие данное явление, связывают этот «читательский бум»

не с внезапно выросшими читательскими потребностями, а скорее с желанием «успеть» прочесть «дефицитную» книгу, о которой много говорят, «пока опять не запретили» [4].

В этот же период ярко проявился интерес и к прежде не издававшейся философской, психологической, экономической литературе, который, вспыхнув, довольно быстро — к началу 90-х гг. — угас. Таким образом, проявившийся так ярко массовый читательский интерес к «новой» серьезной литературе был весьма неустойчивым и довольно скоро сошел «на нет».

Реальная картина читательских интересов и потребностей, структуры массового чтения и т. д. возникает лишь сейчас, когда цензурные запреты заметно смягчены, а книгоиздание в нашей стране смогло победить книжный дефицит и предложить современному читателю широкий ассортимент чтения.

Исследования, проведенные в начале двадцать первого века, показывают, что основные характеристики чтения современного российского читателя вполне сравнимы с аналогичными параметрами чтения в других странах, полученными в ходе последних (2000–2004) исследований, проведенных в США Book Industry Study Group (Исследовательской группой книжной продукции); Reading Watch observatory; America Online, а также для Европейской Комиссии ЮНЕСКО. Прежде всего, в структуре чтения российского, как и зарубежного, читателя можно выделить «свободное» и «деловое» чтение. В зависимости от возраста и жизненной ситуации читателя в его чтении преобладает тот или иной тип чтения. Заметна тенденция к преобладанию в круге чтения россиян справочных, утилитарных изданий (пособий по домоводству, садоводству, воспитанию детей и т.д.), а также словарей, энциклопедий. Значительная номенклатура и высокие тиражи этих изданий восполняют существовавший ранее пробел в книгоиздательской политике.

В отличие от периода «перестройки» сейчас чтение жур-

налов и газет занимает весьма незначительное место в чтении большинства читательских групп. Определенное место в чтении россиян, как и читателей многих зарубежных стран, занимает мистическая литература: гороскопы, книги, раскрывающие различные религиозные практики и т. п. Исследователи связывают это явление с чувствами неуверенности и тревоги, характерной для современных жителей городов индустриальных стран. В круг чтения россиян вошли новые темы и жанры. Например, «любовный роман», широко распространенный за рубежом и недоступный ранее российским читательницам. В чтении практически всех читательских групп, вне зависимости от возраста и уровня образования, значительное место занимает детектив (разного уровня художественности), мелодрама, фантастика (в основном у молодежи). Подтверждая общемировые тенденции, весьма ослаб интерес российского читателя к поэзии, а также к произведениям военной тематики, историческим романам. Интересно, что в отличие от других стран в России не пользуется успехом такой жанр, как комиксы. Между тем во Франции комиксы популярны среди всех поколений, а в Японии наблюдается «бум» комиксов. Видимо, этот жанр не отвечает российской ментальности.

Однако исследования показывают, что и серьезная художественная литература теряет былую интеллектуальную роль в российском обществе, что заставляет многих исследователей говорить о «примитивизации» чтения, о возникновении «нечитающего поколения». Особую тревогу специалистов вызывает чтение подростков и молодежи.

Основным «соперником» книги видится электронная коммуникация (телевидение, видео- и аудиокассеты, CD, DVD и проч.) и Интернет.

Однако далеко не все исследователи оценивают современное положение с чтением в России как кризисное.

Несмотря на то, что большинство исследований действительно констатируют сокращение (в России, так же как

и в других странах) пространства книжной коммуникации, сегодня очевидно, что в российском обществе сохраняется высокий статус книги. Значительная часть молодежи, студенчества собирают личные библиотеки, регулярно покупают книги и т. п.

Кроме того, сегодня вокруг Интернета складывается новая читательская элита — «новый» виртуальный читатель, который получил свободный доступ к электронным каталогам и полнотекстовым базам традиционных библиотек всего мира, а также к электронным библиотекам, которые широко представлены в Интернете. Этот «новый» читатель читает книги (и не только деловые, но и художественные) с экрана, использует технические приспособления («электронные книги», PALM и др.) для чтения текстов.

Широкое применение нашла так называемая аудиокнига, то есть текст книги, записанный на диск. Специалисты оценивают аудиокнигу как прогрессивное явление, как всякое медиасредство, она облегчает восприятие информации. Живая речь воспринимается более эмоционально, особенно в сочетании со звуковым сопровождением. Такая книга развивает воображение не хуже традиционной и действует гораздо эффективнее, чем кино, навязывающее зрителю уже готовый образ.

Известно, что на простые поведенческие реакции больше влияет зрительное восприятие, а для более сложных типов поведения, предполагающих отсроченное и обдуманное реагирование, более важным является слух. Слуховое восприятие носит длительный характер, в этом его ценность для формирования культуры внимания. Слушая, человек больше анализирует.

Таким образом, активно формируется новая композитная фигура: «читатель — зритель — слушатель» книги (текста), деятельность которого нельзя оценивать по нормам прошлого. Необходимо также отказаться от сложившихся в условиях идеологически монолитного общества жестких

оценочных характеристик чтения, от желания унифицировать читателя.

Первые исследования интернет-чтения в зарубежных странах и в России показывают, что Интернет, как и библиотека, как две искусственно созданные системы имеют явные взаимосвязи и взаимозависимости. Сегодня уже ясно, что Интернет способствует не уменьшению, а усилению авторитета традиционной библиотеки, особенно если она включена в интернет-среду.

По-разному оценивая уровень современного состояния чтения в России, практически все исследователи, а также и практики (библиотекари, учителя и др.) приходят к выводу о том, что высокое социальное и педагогическое значение чтения как для личности, так и для общества в целом требует создания в России, как и во многих других странах (Франция, Нидерланды и др.), государственной поддержки чтения, программы продвижения чтения в «нечитающие» или «слабочитающие» слои населения, необходимо, чтобы чтение стало «культурной нормой» каждого человека.

За рубежом накоплен значительный опыт изучения современного читателя и осуществления программ поддержки чтения. Особенно удачен опыт Великобритании, где осуществлены программы «The Big Read», «Bookstart». В США доказала свою эффективность программа поощрения детского чтения «Book It!». Становится весьма очевидной связь между усилиями государственных, общественных и коммерческих организаций по продвижению чтения и уровнем чтения населения страны, особенно — молодежи [2].

За последние два десятилетия метод экстенсивного чтения по праву занял свое место в общем арсенале методов и подходов в преподавании английского языка как второго в лингвистических вузах. Этот метод обладает как известными преимуществами, так и определенными недостатками, которые заметно сдерживают его широкое применение в практике преподавания английского языка. Фактором про-

движения этого метода, безусловно, стало внедрение компьютерных технологий и мировой сети Интернета. Интернет способствовал эффективному внедрению программ по чтению, особое внимание которым уделяется сегодня в методологии преподавания иностранных языков и в теоретическом библиотековедении. Достаточно указать на ряд сайтов, посвященных экстенсивному чтению, которые в последнее время появились в мировой электронной паутине [5, 6]. Несмотря на достаточно широкое применение метода в преподавании английского языка, среди исследователей нет единообразия взглядов на определение метода [11, р. 85]. Его определяли как процесс чтения больших объемов текста на английском языке в течение определенного периода времени исключительно с познавательной целью или же для собственного удовольствия без выполнения специальных упражнений для закрепления пройденного материала [9, р.4]. Некоторые зарубежные исследователи утверждают, что экстенсивное чтение — это специальный метод обучения и изучения иностранного языка как второго языка, в рамках которого студент прочитывает огромные куски текста на иностранном языке, на компетентностном уровне [8, р. 259]. Процитированное определение тесно смыкается с известной теорией изучения иностранного языка, которую в свое время выдвинул американский лингвист и педагог Stephen Krashen [10, р. 100] и на выводы которой во многом опираются современные ученые в своих изысканиях. В основе гипотез лежит утверждение о том, что студенты должны читать такой материал, уровень трудности которого немного превышает их возможности. В основе многих методов экстенсивного чтения лежит слоган «студент должен учиться читать (на иностранном языке) читая». Некоторые ученые выводят определение экстенсивного чтения по принципу контраста с определением интенсивного чтения, который обычно определяют как процесс чтения относительно небольших кусков текста, в деталях, в сопровождении целого

набора различных упражнений для закрепления грамматического и лексического материала, комментариев преподавателя, контент-анализа и анализа дискурса. Следует отметить, что в известном аннотированном библиографическом труде, посвященном теме экстенсивного чтения легко просматривается тенденция к использованию в методе экстенсивного чтения специально подобранных по степени сложности текстов [7, р.449—521]. Во многих современных работах, посвященных теме экстенсивного чтения, утверждается, что процесс экстенсивного чтения состоит из целого набора элементов, в том числе:

Чтение больших объемов текста на иностранном языке.

Чтение больших объемов текста для собственного удовольствия.

Чтение с целью научиться читать.

Подборка специально ранжированных по степени трудности текста книг на иностранном языке.

Именно на последнем элементе экстенсивного чтения построены многие современные программы обучения, в том числе в лингвистических вузах.

В зависимости от носителя информации различают интенсивное чтение в режиме реального времени в сетях Интернета, чтение электронных книг и чтение классических книг с информацией на бумажном носителе. Эти типы книг и чтение этих книг являются объектом пристального изучения во многих зарубежных странах, причем не только с точки зрения обучения студентов иностранному языку, но и в более широком социологическом аспекте. Так, например, в США изучение проблем чтения поставлено весьма серьезно. С начала девяностых годов постоянно ведутся исследования, которые отмечают основные изменения в структуре и характере чтения, особенно с точки зрения источников. Подобные исследования весьма популярны и в Великобритании, где с 1970 г. их было проведено свыше тридцати. Результатами таких исследований становятся

государственные программы поддержки детского и юношеского чтения, в том числе в Нидерландах, Индии, Франции, Великобритании, США, Германии. Естественно, что в таких программах реализуются более масштабные задачи, нежели просто изучение иностранного языка путем чтения. Здесь, конечно, речь идет и об повышении грамотности, и формировании культуры читателей, о реализации культурной нормы в аспекте чтения, и формировании «единой книжности». Экстенсивное чтение выступает здесь как частный случай всеобщего процесса поддержки чтения, по сути дела как производная от общегосударственных программ повышения культуры и информированности читателя, уровня его информационной грамотности, коннотативного компонента. Но проблемы, связанные с использованием в процессе чтения того или иного типа носителя информации одинаковы для всех аспектов поддержки чтения. Безусловно, феномен безбумажного общества накладывает свой отпечаток на методику экстенсивного чтения в равной степени как на чтение художественной литературы широких слоев молодежи и юношества. Идет процесс вытеснения бумажных носителей информации, в том числе и книг, электронными заменителями. При этом привлекательность данных средств для молодежи более высока, чем у традиционных книг, поскольку просыпается интерес к техническим новинкам.

Вот почему среди многих преподавателей английского языка в нелингвистических вузах так популярно задание для студентов — чтение на английском языке в режиме реального времени с экрана компьютера. Особенностью текстов в этом режиме являются многоцветность шрифта, диаграммы и рисунки различного рода, возможность пользования без отрыва от экрана различными двуязычными словарями, энциклопедиями и справочниками, а также фото- и видеоматериалами [3, С. 43—45.]. Весьма важным преимуществом экстенсивного чтения в режиме реального времени представляется возможность студенту оперировать так называемыми

мыми гипертекстами, которые соединяют воедино различные куски текста, отрывки из отдельных произведений, обеспечивая широкие редакторские возможности для лучшей компоновки текста и применения ранжирования приготовленных текстов по степени трудности, а также легкого доступа к различного рода материалам одним лишь кликом компьютерной мыши. Следует добавить, что такие тексты очень легко хранить, используя классические средства хранения информации. При этом характер информации, с которой будет оперировать студент, может быть как вербального, так и невербального типа. Технические средства дают возможность студенту работать с данным текстом и в случае неожиданной утери контакта с сетью Интернета. Некоторые данные об особенностях применения данного вида экстенсивного чтения заставляют внимательнее отнестись к вопросам его применения и еще раз провести тщательные исследования с целью накопить определенный статистический материал. Ряд зарубежных исследователей отмечают снижение скорости чтения студентов в случае чтения с экрана. Все это требует еще внимательного изучения.

Библиографический список

1. Бутенко И. Л. Читатели и чтение на исходе XX века: социологические аспекты М.: Наука, 1997. С. 16.

2. Мелентьева Ю. П. Чтение: явление, процесс, деятельность / Ю. П. Мелентьева: Отделение историко-филол. наук РАН; Науч. совет РАН «История мировой культуры». — М.: Наука, 2010. — 182 с.

3. Романов П. С. Экстенсивное чтение профессиональной литературы на английском языке и ресурсы интернета в неязыковом вузе // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. 22–23 апреля 2010 г. — Москва: РУДН, экономический факультет, кафедра

иностранных языков. С.43–45, а также [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rudn.ru/file.php?id=1168>.

4. Якимов Г. Р. Читательское поведение времен перестройки // Библиотека и чтение: проблемы и исследования. СПб.:РНБ, 1995. С. 99–111.

5. [Электронный источник]. Режим доступа: <http://groups.yahoo.com/group/ExtensiveReading/>

6. [Электронный источник]. Режим доступа: <http://www.extensivereading.net>

7. Bamford J. Annotated bibliography of works on Extensive Reading in a second language // Reading in a foreign language. – 2000. – 13 (1). – P. 449–521.

8. Grabe W. Teaching and researching reading / William Grabe, Fredrica Stoller. – Pearson Education. New York. – 2002. – 304 p.

9. Hafiz F.M. Extensive reading and the development of language skill / F.M. Hafiz, I. Tudor // ELT Journal. – 1989. – 34 (1). – P. 5–13.

10. Krashen S.D. Second Language Acquisition and Second Language Learning / Stephen D. Crashen. – Prentice-Hall International, 1988. – 150 p.

11. Pino-Silva J. Extensive reading through Internet: is it worth the while? / The Reading Matrix. – 2006. – Vol. 6, No. 1. – P. 85–96.

**ПОИСК НОВЫХ МЕТОДОВ РАБОТЫ
С ЛЕКСИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ
НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Рынкевич А. В. к.п.н., доцент

**THE SEARCH FOR NEW METHODS OF WORK WITH
LEXICAL UNITS IN FOREIGN LANGUAGE PRACTICAL
CLASSES**

Rynkevich A.V., PhD (Pedagogical), assistant professor

Статья представляет описание методов работы с лексическими единицами на практических занятиях по иностранному языку. Овладение иноязычной лексикой является одновременно и средством, и результатом достижения цели формирования поликультурной языковой личности. Автор предлагает такие методы, как кластер, фишбоун и работа с терминами и терминологическими словосочетаниями. Предложенные методы и технологии способствуют актуализации и закреплению изученных лексических единиц, систематизации изученного материала, развитию творческого и критического мышления, вызывают заинтересованность и активность среди студентов.

This article presents the methods of work with lexical units in foreign language practical classes. To master any foreign language is both the means and the result of the achievement of the goal to form a multicultural language personality. The author offers techniques such as cluster, fishbon and working with terms and terminological word combinations. The proposed methods and technology contributes to the updating and consolidation of the studied lexical units, systematization of the studied material, development of creative and critical thinking, provoke interest and activity among students.

Ключевые слова: лексические единицы, занятия по иностранному языку, иноязычная лексика, поликультурная языковая личность.

Keywords: lexical units, foreign language practical classes, foreign language, multicultural language personality.

Овладение студентами необходимым и достаточным

уровнем коммуникативной компетенции, которая позволит пользоваться иностранным языком в различных областях официально-деловой сферы, профессиональной деятельности, в научной и практической работе, в общении с зарубежными партнерами, для самообразовательных и других целей — основная задача дисциплины «Иностранный язык профессионального общения». Овладение иноязычной лексикой является одновременно и средством, и результатом достижения цели формирования поликультурной языковой личности. Способствуя расширению профессионального кругозора обучающихся, знания лексики помогают позволяют грамотно комбинировать лексические единицы в речи, свободно выражать свои мысли имеющимися лексическими средствами [1].

Поэтому одним из важнейших аспектов в изучении иностранных языков является освоение лексического материала. Владение лексикой является важным показателем уровня иноязычной коммуникативной компетенции. «Именно качественно сформированные лексические навыки — одно из условий успешного общения на иностранном языке, а нарушения лексико-семантической нормы приводят к смысловым ошибкам, делающим речь коммуникативно несовершенной или вовсе непонятной», считает Е. А. Ятаева [2]. Объем вводимой лексики постепенно увеличивается, но усвоение новых слов нередко становится скучным и потому трудным занятием для обучающихся. В зависимости от того, насколько интересно будет спланирован преподавателем данный вид работы, зависит желание студента обогащать свой активный словарь, стремление говорить на иностранном языке. Объем словарного запаса обучающихся, коэффициент полезного действия при усвоении материала прямо пропорциональны творческой отдаче педагога в подготовке и планировании урока.

Работа над накоплением активного вокабуляра сопутствует всему процессу обучения. Почти на каждом втором

занятии происходит введение новых лексических единиц и работа по их закреплению. Усилия, затрачиваемые на усвоение слов, определяются их конкретными свойствами, в частности: совпадение или несовпадение в объеме значений с родным языком; принадлежность к абстрактному или конкретному понятию; принадлежность к знаменательному или служебному слову, а самое главное, нужностью для выражения мыслей.

В процессе работы над лексическими единицами педагог применяет различные методы и технологии, способствующие актуализации имеющихся у обучающихся знаний и представлений о предмете изучения. Обучая лексике, существует возможность столкнуться со следующими проблемами: длинные списки слов для заучивания, однообразие методов семантизации, следствием чего является отсутствие мотивации и заинтересованности, особенно у студентов старших курсов, изучающих иностранный язык профессионального общения. Следовательно, выходом из создавшейся ситуации мы видим в поиске новых методов и приемов. Одним из таких приемов является **кластер** (от англ. *cluster* — гроздь, скопление), который подразумевает как выделение смысловых единиц текста и графическое их оформление в определенном порядке в виде грозди. В центре — это наша тема, ключевое понятие, а вокруг него крупные смысловые единицы. В результате получается подобие опорного конспекта по изучаемому материалу, которое готовит обучающегося к монологическому высказыванию по заданной теме. Данный прием позволяет каждому обучающемуся выйти на собственное целеполагание. Кластер позволяет не только активизировать лексические единицы в речи и ввести новые, но и, объединив их в связное высказывание, тренировать различные грамматические структуры, в зависимости от поставленной цели [3].

В методической литературе широко известны лексические кластеры, называемые «паутиной» или «мыслительной

картой». Составление лексического кластера, например, на этапе подготовки письменного эссе задействует фоновые знания и помогает группировать слова для выражения основной мысли абзаца и поддерживающих ее предложений. Поскольку мыслительные операции по формированию лексического кластера носят нелинейный характер, то эффективность его использования характеризуется не только умением студента создать такой кластер, но и расширить его, что в отдельных случаях может вызвать затруднения. В этом смысле понятие кластеризации часто отождествляют с методическим приемом мозгового штурма [4].

Приведем примеры кластеров. Нижеследующий кластер помогает студентам экономического факультета раскрыть тему «Налоги».

Или же, например, авторы учебника «Market Leader Intermediate 3rd Edition» при изучении темы «Brands» на завершающем этапе работы с текстом предлагают обучающимся заполнить следующий кластер:

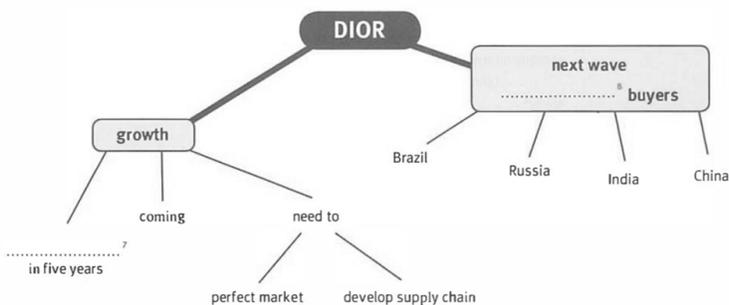


Схема 1. Кластер для изучения темы «Налоги»

Метод кластера может применяться при изучении самых разных тем. Форма работы при использовании данного метода может быть абсолютно любой: индивидуальной, групповой и коллективной. Она определяется в зависимости от поставленных целей и задач, возможностей преподава-

теля и группы обучающихся. Допустимо перетекание одной формы в другую. Например, на стадии вызова, это будет индивидуальная работа, где каждый обучающийся создает собственный кластер. По мере поступления новых знаний составляется общая графическая схема. Кластер может быть использован как способ организации работы на практическом занятии, так и в качестве домашнего задания. В последнем случае важно наличие у студентов определенного опыта в его составлении.

Прием кластера развивает системное мышление, помогает обучающимся систематизировать не только учебный материал, но и свои оценочные суждения, учит вырабатывать и высказывать свое мнение, сформированное на основании наблюдений, опыта и новых полученных знаний, развивает навыки одновременного рассмотрения нескольких позиций, способности к творческой переработке информации.

Одним из методических приемов, который можно использовать в группах, является прием «Фишбоун» (Fish Bone), направленный на развитие критического мышления обучающихся в наглядно-содержательной форме. Суть данного методического приема — установление причинно-следственных взаимосвязей между объектом анализа и влияющими на него факторами, совершение обоснованного выбора. Данный метод позволяет развивать навыки работы с информацией и умение ставить и решать проблемы.

В основе Фишбоуна лежит схематическая диаграмма в форме рыбьего скелета. В мире данная диаграмма широко известна под именем Ишикавы (Исикавы) — японского профессора, который и изобрел метод структурного анализа причинно-следственных связей. Схема Фишбоун представляет собой графическое изображение, позволяющее наглядно продемонстрировать определенные в процессе анализа причины конкретных событий, явлений, проблем и соответствующие выводы или результаты обсуждения.

Схемы Фишбоун дают возможность организовать работу в парах или группах; развивать критическое мышление; визуализировать взаимосвязи между причинами и следствиями; ранжировать факторы по степени их значимости.

Схема включает в себя основные четыре блока, представленные в виде головы, хвоста, верхних и нижних косточек. Связующим звеном выступает основная кость или хребет рыбы.

Голова — проблема, вопрос или тема, которые подлежат анализу.

Верхние косточки — на них фиксируются основные понятия темы, причины, которые привели к проблеме.

Нижние косточки (изображаются напротив) — факты, подтверждающие наличие сформулированных причин, или суть понятий, указанных на схеме.

Хвост — ответ на поставленный вопрос, выводы, обобщения.

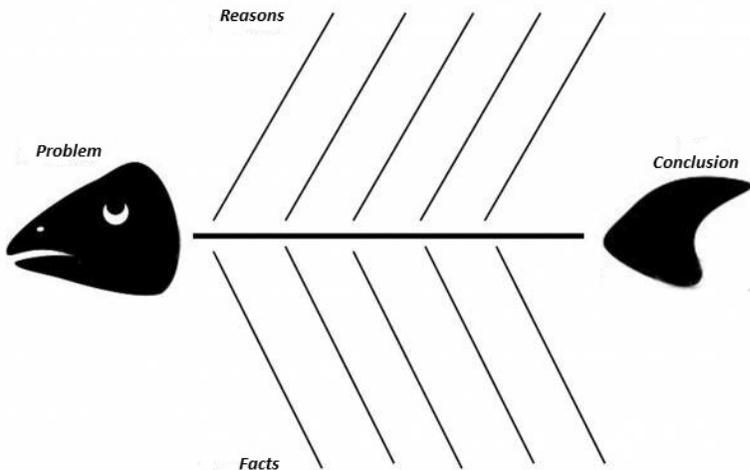


Схема 2. Схема Фишбоун

Схема Фишбоун может быть использована в качестве отдельно применяемого методического приема для анализа какой-либо ситуации, либо выступать стратегией целого урока. Эффективнее всего ее применять во время урока обобщения и систематизации знаний, когда материал по теме уже пройден и необходимо привести все изученные понятия в стройную систему, предусматривающую раскрытие и усвоение связей и отношений между ее элементами. На практических занятиях по профессиональному иностранному языку данный метод особенно выигрышно работает при обобщении таких тем, как «Экономический кризис в странах изучающего языка», «Процесс принятия бюджета на текущий год», «Рыночная экономика» и т. д.

Работу по заполнению схемы можно проводить в индивидуальной или групповой форме. Важным этапом применения технологии Фишбоун является презентация полученных результатов заполнения. Она должна подтвердить комплексный характер проблемы во взаимосвязи всех ее причин и следствий. Иногда при заполнении схемы студенты сталкиваются с тем, что причин обсуждаемой проблемы больше, чем аргументов, подтверждающих ее наличие. Это возникает вследствие того, что предположений и в жизни всегда больше, чем подтверждающих фактов. А потому некоторые нижние косточки могут так и остаться незаполненными.

С помощью схемы можно найти решение из любой рассматриваемой сложной ситуации, при этом возникают каждый раз новые идеи. Использование технологии Фишбоун развивает умения обучающихся работать в группах, анализировать текст, выделять основные события и искать их причины, обобщать и делать выводы [5].

Основой лексической организации профессионального текста является термин, поэтому интерес представляет работа с терминами и терминологическими словосочетаниями. Данный вид деятельности осуществляется обучающи-

мися с хорошей языковой подготовкой в определенной области знания, например, экономики. Организацию работы студентов с терминами можно направить по двум составляющим (см. таблицу).

Термин и понятие	Термин и текст
Указание наименования термина	Нахождение термина в тексте для восприятия информации.
Определение термина	Осмысление значения термина и его интерпретация.
Связь с соответствующим понятием	Установление роли термина в «смысловой лестнице» содержания текста
Привлечение фоновых знаний (большого контекста)	Комментирование ассоциативных смысловых связей в тексте.
Создание собственного лексического поля термина	Составление терминологического словаря на основе выявления лексико-тематических линий в тексте (тезаурус, глоссарий)

Таблица 1. Направления терминологической работы обучающихся-экономистов на практических занятиях по иностранному языку

Говоря о сформированности понимания у студента значения заданного

термина, необходимо знать и принимать во внимание, что ключевые слова должны быть достаточно информативными, т.е. обладать преимущественно терминологическим значением в пределах данного текста.

При первичном представлении заданного термина студент видит написание и звучание. Далее, благодаря наличию контекста, обучающийся получает информацию, что позволяет ему более осмысленно интерпретировать смысл необ-

ходимого термина. О «контекстах понимания», нескончаемом обновлении смыслов во всё новых контекстах, преобразовании смысла слова в новом контексте, писал русский учёный М. М. Бахтин: «Понимание как соотнесение с другими текстами и переосмысление в новом контексте. Этапы диалогического движения и понимания: исходная точка, данный текст, движение назад — прошлые контексты, движение вперёд — предвосхищение (и начало) будущего контекста». Понимание, по М. М. Бахтину, носит активно-диалогический характер и является соотнесением данного текста с другими текстами и его переосмыслением в едином контексте «предшествующего и предвосхищаемого».

Знание значения отдельных терминов, понимание морфологических и синтаксических сигналов в предложениях не обеспечивает проникновения в искомый смысл, если у студента не выработана техника понимания целого текста. Умение воспринимать текст как целое с его общеструктурными синтаксическими и содержательными особенностями даётся не сразу. Преподаватель должен ориентировать студентов на приобретение умения охватывать текст целиком, понимать его содержательную сущность.

Работа с дополнительной фоновой информацией связана с углублением понимания значения термина. Для этого используются различного рода примеры, комментарии, дополнительная информация. По способу предъявления помощь может быть словесной или письменной. По характеру оказываемой помощи существуют прямая подсказка и косвенная. Прямая подсказка содержит конкретную информацию, необходимую для правильного ответа. Прямая подсказка несёт конкретную информацию, но требует от студента активной мыслительной деятельности для того, чтобы сформулировать ответ.

Таким образом, когда студент подходит к созданию собственного определения понятия термина, он уже имеет достаточно знаний о конкретном термине и может сам дать

объяснение значения заданного термина [6].

Поиски новых методов и технологий работы с лексическими единицами (ЛЕ) на практических занятиях по иностранному языку развивают творческое и критическое мышление обучающихся, вызывают заинтересованность и активность среди студентов, способствуют актуализации новых ЛЕ в речи.

Библиографический список

1. Фетисова, А. А. Современные тенденции обучения лексике на уроках английского языка [Электронный ресурс]: <http://goo.gl/T7sdbn>¹

2. Ятаева, Е. В. Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычно-лексической компетенции в профессиональном языковом образовании: автореф. дис. ... кан. пед. наук / Е. В. Ятаева. — Екатеринбург.

3. Федосеенко Н. Н. Формирование коммуникативной компетенции на уроках английского языка с применением технологии развития критического мышления [Электронный ресурс]: <http://migha.ru/fedoseenko-nataleya-nikolaevna.html>

4. Кащеева, А. В. Кластерный метод в анализе учебных письменных текстов // Социально-экономические явления и процессы. — Тамбов, 2014. Т. 9, №12. — С. 295—302.

5. <http://pedsovet.su/metodika/priemy/5714>

6. Лопатухина, Т.А., Данко, С.П., Залевская, Т.В., Осипова, А. В. Современные образовательные парадигмы и технологии их реализации в локальном компетентностном карьерно-ориентированном образовательном пространстве // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). — Москва, 2014. №7 (46). Том 1. С. 64—77.

¹ <http://nsportal.ru/npo-spo/gumanitarnye-nauki/library/2015/06/25/sovremennye-tendentsii-obucheniya-leksike>

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	4
Глава 1. Актуальные проблемы лингвистики	5
Некоторые замечания относительно использования новых компьютерных технологий преподавателями английского языка	5
Омонимия — один из неморфемных способов образования новых слов в системе английского языка	11
Язык как средство социальной коммуникации	28
Особенности ведения деловых переговоров с французами	37
Лингвострановедческий подход в изучении фразеологизмов немецкого языка	45
Духовно-нравственные истоки русского дон- кихотизма	53
Явление полисемии в терминологии	61
Глава 2. Актуальные проблемы лингводидактики	72
Переводные упражнения как средство формирования основ речевой компетенции у обучающихся на неязыковых факультетах	72
Функции метафоры в научно-техническом тексте	83
Некоторые трудности при переводе английского текста на русский язык	88
Учебные деловые игры и требования, предъявляемые к их использованию в процессе обучения иностранным языкам	100
Роль видеофильмов в изучении иностранных языков	110
Некоторые особенности преподавания второго иностранного языка в неязыковом вузе	113
К вопросу об особенностях обучения деловому английскому языку в неязыковом вузе	122

Использование интернет-ресурсов в обучении студентов неязыковых ВУЗов деловому английскому языку	135
Обучение техническому письму в рамках курса деловой английский язык	140
К вопросу развития метода экстенсивного чтения как комплексного инструмента обучения студентов иностранным языкам	146
Поиск новых методов работы с лексическими единицами на практических занятиях по иностранному языку	158

Т. И. Красикова
Т. Н. Бондаренко
Д. Д. Арутюнян
А. М. Атрохин
Т. О. Серова
П. С. Романов
А. В. Рынкевич
Н. В. Виниченко
И. В. Воеводина
Н. В. Демская
Е. В. Когтева
М. П. Кюрегян
В. В. Никитин
В. С. Ожерельева
Е. Э. Прищепа
С. П. Пермякова
С. А. Туманова
С. Л. Чистякова

**Актуальные проблемы лингвистики
и лингводидактики
Коллективная монография**