

**Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ  
НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА и ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ  
при ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Институт общественных наук  
Отделение языковой подготовки  
Кафедра иностранных языков**

# **Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах**

*Сборник статей*

**Москва 2019**

**ББК 81.л59**  
**УДК 81**  
**Л 59**

*Рецензенты:*

**Д.К. Бартош** – доктор педагогических наук, декан факультета дополнительного образования Государственного Института русского языка им. А.С. Пушкина;

**М.В. Беляева** – кандидат филологических наук, профессор кафедры германистики и лингводидактики института иностранных языков Московского городского педагогического университета

*Редакционная коллегия:*

**В.А. Круглякова** – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков отделения языковой подготовки института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ;

**М.В. Харламова** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков отделения языковой подготовки института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ;

**П.А. Крюков** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков отделения языковой подготовки института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

**Л 59 Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах [Текст] / сборник статей. – М.: РАНХиГС, Канцлер, 2019. – 266 с.**

В сборнике представлены материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной проблемам организации образовательного процесса по иностранным языкам в неязыковых вузах.

Тематические направления сборника: лингвистические и дидактические аспекты преподавания иностранных языков в неязыковом вузе; специфика преподавания второго иностранного языка студентам неязыковых направлений; современные образовательные технологии в обучении иностранным языкам; роль межкультурной коммуникации в иноязычной подготовке студентов неязыкового вуза; проблемы оценивания иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

**ISBN: 978-5-91730-861-6**

© РАНХиГС, 2019

© Коллектив авторов, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Аверьянова В.В.</i> Инновационные формы контроля при обучении иностранному языку	6
<i>Антонова Ю.В.</i> Цифровые технологии обучения немецкому языку	11
<i>Бадаева Н.В.</i> Метафорические модели экономического дискурса СМИ Германии	14
<i>Бархатова Т.И., Игнатова Е.М.</i> Из опыта создания и апробации критериев оценки письменного реферирования на немецком языке	19
<i>Баско Н.В.</i> Словообразовательный аспект в преподавании русского языка иностранным студентам-экономистам	24
<i>Бисалиева Н.С.</i> Речевые ситуации как одно из услобаскобисалбокарвий формирования навыков общения у студентов неязыкового вуза	31
<i>Бокарева С.В.</i> Коммуникативно-деятельностный подход в преподавании иностранного языка для специальных целей	34
<i>Валиулина Т.А., Тропкина А.О.</i> Реализация аспектов аутентичности в преподавании профессионально ориентированного курса иностранного языка с использованием аутентичных учебников по специальности	39
<i>Виноградова Д.С.</i> Использование игр в изучении иностранного языка	42
<i>Гойнаш А.В.</i> К вопросу об использовании наглядного пособия «основные типы предложений в немецком языке»	47
<i>Гулынская Е.В., Буш Н.К.</i> Специфика изучения глагольной системы арабского языка в неязыковых вузах	51
<i>Дегрик Е.В.</i> Использование ресурсов сети интернет при обучении переводу в неязыковом вузе (на примере юридической тематики)	56
<i>Дикарев Е.А., Трунов П.Ю.</i> От стратегий обучения к стратегическому преподаванию	61
<i>Долгова М.В.</i> Verbalisation of stereotypical images	67
<i>Ершова Е.В.</i> Дидактические основы использования комиксов в практическом курсе обучения говорению на французском языке.	70
<i>Жирнова Е.В.</i> Формирование грамматических навыков по французскому языку у студентов уровня А2 с использованием текстов французской классики	75
<i>Зимица Е.А.</i> Из опыта использования критериев оценки сформированности иноязычной коммуникативной компетенции по аспекту аудирование на младших курсах бакалавриата в неязыковом вузе	80
<i>Игнашина З.Н.</i> Концепция смешанного обучения как центральное понятие современной лингводидактики	86
<i>Клиенкова И.Б.</i> Работа с аудиотекстами на занятиях по немецкому языку как второму иностранному в неязыковом вузе	89
<i>Кобякова Н.Л.</i> Дидактические особенности обучения переводу в ходе преподавания второго иностранного языка	92

<b>Ландо Н.С.</b> Перспективы внедрения элементов онлайн-обучения в курс арабского языка в неязыковом вузе	98
<b>Литвин Е.А.</b> Мультфильм-коллаж как дидактический метод на занятиях иностранного языка	104
<b>Маталыга С.А.</b> Инновационные технологии в сфере иноязычного профессионально-ориентированного образования	109
<b>Минаева Ю.В.</b> Диалог на уроке иностранного языка в медицинском вузе	115
<b>Молнар А.А., Кургузенкова Ж.В., Красильникова Е.В.</b> Особенности формирования коммуникативной компетенции у студентов-регионоведов	118
<b>Мюллер Ю.Э.</b> Приемы работы с литературными текстами на иностранном языке на филологических факультетах	124
<b>Нестерова Т.А.</b> Использование приемов медиадидактики в процессе формирования межкультурной компетенции студентов в условиях их профессиональной социализации	129
<b>Николаева Ж.Е., Шуверова Т.Д.</b> Перифраза как средство развития экспрессивности при формировании иноязычной коммуникативной компетенции	135
<b>Николаева Ю.И.</b> Использование игр на занятиях иностранного языка в разноуровневых группах	141
<b>Новикова Е.И.</b> Сервис learningapps.org как способ повышения эффективности обучения немецкому языку	146
<b>Нурлыбаева Г.К.</b> Государственная языковая политика в Российской Федерации	153
<b>Омельченко М.С.</b> Особенности перевода экономических медиатекстов	157
<b>Поникаровская В.В.</b> Обучение профессионально-ориентированной лексике немецкого языка студентов неязыковых специальностей (на примере специальности «педагогика и психология»)	161
<b>Попова Е.А.</b> Особенности применения подхода «обучение, основанное на задачах» в рамках современной постметодической дидактики	167
<b>Принципалова О.В.</b> Компетентностно-ориентированные занятия на примере темы "Гибридные войны"	172
<b>Рупасова Я.Е.</b> Критерии отбора интернет-контента при обучении иностранному языку в неязыковом вузе	177
<b>Саванкова Е.В., Шелехова Р.С.</b> Подготовка и защита реферата на иностранном языке по теме магистерской диссертации как часть государственной итоговой аттестации по иностранному языку (направление подготовки 40.04.01 юриспруденция)	182
<b>Салмина Е.А.</b> Возможности «смешанного обучения» в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе	186
<b>Сафина Г.С.</b> Роль словообразования в обучении второму иностранному языку в неязыковом вузе	191

<b>Серeda Л.И.</b> Технологии оценивания формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового (железнодорожного) вуза	<b>196</b>
<b>Смирнова Л.Н.</b> Внеаудиторные мероприятия как средство повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка	<b>204</b>
<b>Смирнова М.Н.</b> Коммуникативный подход в обучении грамматике иностранного языка	<b>209</b>
<b>Устинова И.В.</b> Опыт создания коллективного видеофайла студентами первого курса (второй иностранный язык, неязыковой вуз)	<b>212</b>
<b>Фадеева Л.В.</b> Стереотипные дискурсивные маркеры в структуре устного медиатекста	<b>215</b>
<b>Фатхулина Г.Г.</b> Обучение иноязычному чтению на основе теории межкультурной коммуникации	<b>221</b>
<b>Федорова И.В.</b> Культурологические и социолингвистические аспекты формирования переводческих навыков и компетенций	<b>226</b>
<b>Федулова О.В.</b> «Педагогика драмы» и «педагогика театра» в развитии коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов (на примере немецкого языка)	<b>231</b>
<b>Харламова М.В.</b> Использование технологии анализа межкультурных ситуаций профессионального общения в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе	<b>235</b>
<b>Шестерина Е.А.</b> Структурно-содержательная характеристика образов языкового сознания и ее роль в процессе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе	<b>242</b>
<b>Шипова И.А.</b> Мотивация к письму в процессе обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза	<b>246</b>
<b>Ширяева Н.В.</b> Корректность классификации ошибок как одна из проблем оценивания иноязычной языковой компетенции студентов в неязыковых вузах	<b>252</b>

## ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности проведения контроля и оценки языковой и речевой компетенции обучаемых. Представлены формы контроля с использованием Интернет-технологий на занятиях по английскому языку в высших учебных заведениях. Описываются достоинства и недостатки ресурсов *Quizlet.com*, *Google Формы*, *LearningApps.org*. Их использование позволяет экономить время на подготовку, проведение контроля и проверку заданий. Интернет-ресурсы предлагают разнообразные, иллюстрированные задания с элементами соревнования и игры, что является важным мотивирующим фактором для студентов.

**Ключевые слова:** интернет-ресурс, информационные технологии, контроль, самоконтроль, профессиональная лексика, тест, упражнение.

**Abstract.** The article discusses the control and assessment of students' language and speech competence, presents forms of control with the use of Internet technologies at English lessons in higher educational establishments. The advantages and disadvantages of resources *Quizlet.com*, *Google Forms*, *LearningApps.org* are described. Their use saves time on preparing, testing and checking tasks. Internet resources offer a variety of illustrated tasks with elements of competition and game, that can become an important motivating factor for students.

**Keywords:** Internet resource, information technologies, control, self-control, professional vocabulary, test, exercise.

Эффективная организация обучения иностранному языку подразумевает сочетание тренировки и контроля, формирование навыков, умений и оценку результатов. Контроль позволяет фиксировать результаты обучения, это способ управления учебным процессом, при помощи которого осуществляется совершенствование методики преподавания и приемов усвоения материала.

Использование различных приемов контроля на занятиях имеет огромные преимущества как для преподавателя, так и для студента. Преподаватель может оценить уровень овладения умениями и навыками и на основе этого выработать оптимальные приемы и методы обучения. С другой стороны, от эффективного взаимодействия преподавателя и студента во многом зависит успех усвоения новых знаний, навыков и умений. Исследователи отмечают необходимость своевременной и всесторонней обратной связи между педагогом и обучаемым [1, с. 414], которая наилучшим образом обеспечивается при проведении контроля. При этом диагностика навыков и умений имеет большую ценность для самих обучаемых. Во-первых, установка на контроль активизирует

интеллектуальные способности, стимулирует познавательную активность, не позволяет расслабиться, дисциплинирует студентов. Во-вторых, фиксация успехов и неудач при проведении диагностики является мотивирующим фактором, побуждая устранить пробелы или приобрести новые знания на основе уже усвоенных.

Обычно выделяют такие виды контроля, как предварительный, текущий, промежуточный и итоговый. Особое значение, на наш взгляд, имеет *текущий контроль*. По словам А.М.Конышевой, контроль должен быть растворен в обучении [3, с. 168], он является органичной и неотъемлемой частью учебного процесса. К сожалению, не все преподаватели понимают, что этому виду деятельности необходимо уделять особое внимание на каждом занятии. Кроме того, многие пользуются устаревшими приемами проверки знаний, не используют современные возможности автоматизированной обработки результатов, что влечет большие временные затраты на проверку тестов и заданий.

С целью оптимизации учебного процесса текущий контроль должен носить регулярный характер и занимать немного времени как в плане проведения, так и проверки результатов. Учитывая данные критерии, наиболее целесообразно использовать для текущей проверки приобретенных знаний и умений, для контроля самостоятельной работы студентов интернет-ресурсы и приложения.

На высокую эффективность использования современных информационных технологий для контроля на занятиях по иностранному языку обращают внимание многие авторы [2; 4; 5].

Особое значение автоматизированная система проверки знаний приобретает в процессе самостоятельной работы студентов. Например, для более прочного усвоения необходимой профессиональной лексики на занятиях по английскому языку на нефилологических специальностях нами был использован ресурс *Quizlet.com*. Он позволяет более эффективно запоминать английские слова (профессиональную лексику). Самым главным преимуществом ресурса является возможность для преподавателя создавать учебные курсы и модули с необходимой лексикой. Это можно делать очень быстро, импортируя файлы из программ Word, Excel и др. Также можно находить и использовать модули, созданные другими пользователями. Модули могут создавать и сами обучаемые.

Ресурс имеет понятный и удобный интерфейс, бесплатную базовую версию, бесплатное мобильное приложение, которое можно также использовать без подключения к Интернету. Есть возможность добавлять картинки, иллюстрирующие значение слова. Изучение разделяется на этапы: «Изучать» («Заучивание», «Карточки», «Письмо», «Правописание», «Тест»), «Играть» («Подбор», «Гравитация»). Вкладка «Правописание» позволяет контролировать навыки восприятия на слух и написания слов. В игровом разделе можно посоревноваться с другими участниками по качеству и скорости выполнения заданий.

*Quizlet* использовался нами для организации самостоятельной работы студентов с профессиональной лексикой. В нем совмещаются функции изучения, самоконтроля и контроля со стороны преподавателя. Самоконтроль удобно осуществлять, т.к. приводится статистика о том, в каких словах были сделаны ошибки. Трудные для усвоения лексические единицы можно выделять, чтобы потом отдельно с ними поработать. Преподаватель как создатель курса может отслеживать прогресс и качество выполнения заданий каждого обучаемого (к сожалению, сейчас эта функция доступна только в платной версии *Quizlet для учителей*).

Студенты с удовольствием занимаются во внеучебное время с ресурсом *Quizlet*, т.к. обучение проводится в интересной форме с элементами игры, при помощи мобильного приложения заниматься можно без постоянного подключения к Интернету в любом месте, например, в транспорте.

Из недостатков нужно отметить, что изучение слов происходит вне контекста. Целесообразно было бы включить в ресурс также работу, например, с микроконтекстом. По этой причине важно сначала на занятии познакомить студентов с новой лексикой, опираясь на контекст, экстралингвистические компоненты и др., а затем предлагать самостоятельную работу с *Quizlet*. На последующих занятиях необходимо закрепить указанную лексику, применяя ее в различных видах речевой деятельности.

Другой вариант работы, предполагающий изучение лексики в контексте – использовать в качестве исходного материала в *Quizlet* не отдельные слова и словосочетания, а предложения и небольшие тексты.

Еще один недостаток ресурса – невозможность контролировать и отслеживать прогресс студентов без наличия платной версии. В этом случае можно использовать возможности ресурса *Google Формы*, о котором пойдет речь дальше.

Что касается непосредственно работы на занятиях, то, исходя из опыта, даже после проверки выполнения домашнего задания в ходе последующего контроля приобретенных навыков выясняется, что некоторые студенты не усвоили необходимые знания и навыки. Контроль на занятии помогает выявить пробелы, стимулирует обучаемых более тщательно готовиться к занятиям, выполнять домашнюю работу самостоятельно.

Для экономии времени как студентов, так и преподавателя проверку знаний и навыков студентов на занятии целесообразно максимально автоматизировать. Это наиболее эффективно делать для контроля языковой компетенции. Контроль речевой компетенции – более сложный процесс, т.к. характерные для речи импровизация, свободное комбинирование лексических единиц и грамматических структур практически не поддаются автоматизированной обработке.

Сегодня большую популярность для проверки усвоения материала приобрело использование тестов. К числу их преимуществ относятся возможность автоматизации, быстрота написания и обработки, минимизация



субъективного компонента при оценке работ. Прекрасные возможности для реализации всех преимуществ тестирования дает использование сервиса *Google Формы*:

1. *Google Формы* – это бесплатный интернет-ресурс, позволяющий быстро провести тестирование большого количества обучаемых. В заданную форму преподавателем вводится задание и варианты ответов.

2. Ресурс позволяет вводить вопросы разного типа, перемешивать вопросы и последовательность ответов, использовать фото- и видеоматериалы и таким образом, например, контролировать аудитивные навыки.

3. Можно задавать нужное количество баллов за каждый правильный ответ.

4. После обработки результатов приводится статистика по ответам и по каждому обучаемому. При этом возможна немедленная отправка результатов теста каждому обучаемому на электронную почту. Настраивается также определение количества ошибок по темам, что позволяет обратить более пристальное внимание на проблемные вопросы.

Наряду со всеми достоинствами данной форме контроля присущи те недостатки, которые характерны для любых тестов. Это возможность угадывания правильного ответа, произвольное запоминание ошибочных вариантов. Наличие готовых ответов минимизирует возможность креативного использования приобретенных навыков и умений.

Немного разнообразить стандартную форму теста поможет бесплатный ресурс *LearningApps.org*. Здесь предлагается большое количество шаблонов для создания упражнений – викторина, кроссворд, тест, пазл, много игровых форм, тест, упражнения на соотнесение и др. В многих шаблонах поддерживается работа с картинками, аудио- и видеофайлами.

*LearningApps.org* предлагает упражнения, созданные другими пользователями. Однако в данный момент, в основном, ресурс используется для работы со школьниками, поэтому для изучения, например, профессиональной лексики в неязыковом вузе преподавателю необходимо будет самостоятельно создавать упражнения. Но сделать это очень просто, т.к. после выбора соответствующего шаблона сразу предлагается ознакомиться с примерами заданий, созданных в данном шаблоне, и только потом создавать собственное упражнение по аналогии. Студентам интересно будет самим придумать упражнение, что также является прекрасной тренировкой.

Для контроля за выполнением заданий преподаватель создает аккаунты для каждого обучаемого и выдает каждому из них индивидуальный логин и пароль. После выполнения задания можно увидеть статистику по каждому обучаемому.

Недостатки этого ресурса – невозможность работы без подключения к сети Интернет, а также доступность созданных материалов всем пользователям, что не очень удобно, когда нужно провести проверку знаний студентов на занятии, а они могут найти и выполнить задание заранее.

Объектами контроля и оценки иноязычной компетенции являются чтение, аудирование, письмо и говорение. Ресурсы *Quizlet.com*, *Google Формы*, *LearningApps.org* могут помочь проконтролировать отдельные компоненты языковой и речевой компетенции, например, употребление лексики в микроконтексте, усвоение лексического значения слова, грамматические навыки и навыки понимания иноязычной речи. Однако коммуникативная компетенция – сложное и многоаспектное явление, способность комбинировать и применять знания, навыки и умения в нестандартных ситуациях общения. Комплексно оценить иноязычную компетенцию можно, смоделировав на занятии условия для импровизации, свободного выражения мыслей. Такая оценка требует непосредственного участия преподавателя, она практически не поддается стандартизации и автоматизации и проводить ее нужно на основе индивидуального подхода.

Таким образом, контроль – это неотъемлемая часть процесса обучения, необходимый инструмент для оценки результатов проделанной работы. Автоматизированные средства контроля на занятиях по иностранному языку – незаменимая помощь для преподавателя в плане минимизации временных и трудовых затрат на написание и проверку заданий. В то же время контроль, как и любой элемент учебного процесса, должен мотивировать обучаемых, стимулировать их к познавательной деятельности. А это возможно, во-первых, при условии того, что контроль не будет рассматриваться в первую очередь как средство выявления неточностей и ошибок. Результаты проверки лучше интерпретировать с оптимистической точки зрения, на первом плане должно быть то, что удалось сделать обучаемому, а уже потом необходимо обращать внимание на недоработки. Во-вторых, мотивация неразрывно связана с интересом. Студент будет готов отдавать неограниченное количество свободного времени тому, что ему интересно. Использование ресурсов сети Интернет, красочных, разнообразных, включающих элементы соревнования и игры, может изменить отношение обучаемых к занятиям. Они будут воспринимать занятия английским языком как увлекательный процесс, путь к совершенству, основанный на индивидуальных достижениях и наполненный яркими впечатлениями.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бурлакова И.И. Организация контроля на занятиях по иностранному языку как условие эффективного управления процессом обучения студентов // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики: традиции и инновации: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию Института иностранных языков. – М., 2018. – С. 408–414.

2. Голубева С.С. Использование интернет-ресурсов и приложений web2 в учебном процессе вуза // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. – 2016. – № 2(77). – С. 105–111.

3. Коньшева А.В. Контроль обученности иностранному языку студентов вуза: психологический аспект // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2017. – № 6. – С. 158–169.

4. Куприянычева Е.А., Филиппова А.А. Применение сервиса Google в рамках самостоятельной работы при обучении иностранному языку на заочном отделении // Теоретическая и прикладная лингвистика. – 2018. – № 4. – С. 24–31.

5. Хованская Е.С. Контроль самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей на занятиях по английскому языку (из опыта работы) // Иностранные языки в современном мире: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции [под ред. С.С. Тахтаровой, А.В. Фахрутдиновой]. – Казань, 2016. – С.260–265.

Ю.В. Антонова

## ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация.** Основной акцент в статье делается на изучении процесса формирования у студентов принципов организации самостоятельной деятельности по изучению немецкого языка, путем внедрения в образовательный процесс ряда современных цифровых методик, а именно мобильных и Интернет – технологий. В статье описано содержание двух цифровых технологий, направленных на формирование у учащихся инновационной модели информационной культуры кибернетического типа.

**Ключевые слова:** информационная культура кибернетического типа, информационное поведение, немецкий язык, языковая деятельность.

**Abstract.** Particular emphasis in the article is placed on the research of formation of principles of the organization of a *self-directed learning* process of *German language* among students majoring in foreign affairs by adopting several modern digital methods to educational process, namely, mobile and Internet technologies. The article provides two digital technologies which are aimed at the formation of innovative model of cybernetic information culture of students.

**Keywords:** cybernetic information culture, information behavior, German language, language activity.

Конечная (идеальная) цель любой языковой подготовки заключается в освоении учащимся изучаемого языка на интуитивном уровне (на уровне «чувства языка») [3, с.76]. Достижению данной цели предшествует огромная самостоятельная работа студента с изучаемым иностранным языком, в основе, которой, лежит грамотное информационное поведение учащегося (его навыки и умения в отношении работы с информационными ресурсами). Необходимость в практической проверке своих информационных навыков, у студентов возникает на этапе выполнения письменного домашнего задания по немецкому языку в процессе поиска незнакомых слов и выражений. Чаще всего с подобными трудностями студент сталкивается при написании эссе и письменного перевода по общему языку и языку профессии. В таких случаях, студент, в лучшем случае, выполняет перевод с помощью электронного

словаря (образуя своего рода «кальку» с русского языка), а в худшем обращается за помощью к онлайн-переводчикам. В очень редких случаях студенты обращаются за помощью на немецкоязычные форумы. В этой связи для расширения информационно-поискового кругозора учащихся в рамках дополнительного домашнего задания по немецкому языку, студентам предлагается более подробно ознакомиться с системами электронного поиска на практике.

Каждому из студентов два раза за семестр предоставляется дополнительное домашнее задание: найти, перевести и составить пример с одним из редко встречающихся в электронных словарях словом, либо выражением, которое студент получает от преподавателя. Для выполнения данного задания студентам предлагается воспользоваться поисковыми системами google.de, yahoo.de, для того, чтобы посмотреть в каком контексте встречается заданное слово/выражение, а также воспользоваться опцией форума мобильного приложения *lingvo life*, в котором, в режиме онлайн, можно задать вопрос по интересующему слову/выражению другим пользователям системы, среди которых есть модераторы - профессиональные переводчики. Выполненное домашнее задание необходимо презентовать в устной форме на уроке (каждое из выступлений должно занимать не более 5 минут).

Данное задание может включать в себя такие выражения на немецком языке как, например:

der schwarze Peter (без вины виноватый),  
zwischen Wachen und Schlafen (в полусне),  
zum Piepen (умора, да и только! Курам на смех),  
es ist mir leicht ums Herz (у меня легко на душе),  
um alles in der Welt nicht (ни за что на свете),  
nach eigenem Gusto sprechen (импровизировать),  
mit viel Tamtam (с большим шумом, с оглушительной рекламой),  
das Buch hat 's in sich (в книге что-то есть),  
aus der Froschperspektive (с обывательской точки зрения),  
auf du und du sein (быть на ты, на короткой/на дружеской ноге с кем-либо),  
in der Blüte seiner Jahre (в полном расцвете сил) [1, с. 43; 2, с. 56].

Второе задание, связанное с развитием у учащихся инновационной модели информационной культуры кибернетического типа, направлено на формирование у студентов мотивационных установок к изучению немецкого языка, путем освоения учащимися немецкой культуры с помощью современных электронных (Интернет) технологий. Изучение любого иностранного языка неразрывно связано с изучением культуры его носителей. В случае с немецким языком, речь идет, прежде всего, о немецкой культуре. На сегодняшний день существует огромное количество способов познакомиться с тонкостями немецкой культуры, не выходя из дома. При этом сделать это можно в игровой, развлекательной форме, достаточно лишь открыть Интернет и найти необходимую информацию. В тоже время из-за большой языковой нагрузки, у студентов не всегда хватает времени и сил на

восприятие дополнительного материала по немецкому языку, который выходит за рамки их основной программы. В этой связи выполнение данного задания рассчитано на период зимних каникул студентов и представляет собой творческое домашнее задание по немецкому языку, которое необходимо выполнить в виде эссе на свободную тему «Meine Freizeit mit der deutschen Sprache» («Мое свободное времяпрепровождение с немецким языком»). Данное домашнее задание необходимо выполнить в двух вариантах: устно на первом уроке после каникул рассказать о своем опыте изучения немецкого языка в развлекательной форме (рассказ должен был быть рассчитан на 5-10 минут), а также письменно подготовить на данную тему эссе, не более, чем на полторы тысячи знаков.

Для выполнения данного задания студентам можно предложить следующие информационные развлекательные ресурсы для самостоятельного изучения немецкого языка:

Аудиоресурс: <https://lyricstraining.com/de/>

известный музыкальный сайт с огромным количеством современных композиций на немецком языке, позволяющий учащимся не только познакомиться с известными немецкими исполнителями, но также проверить и улучшить свои способности к восприятию новой информации на немецком языке со слуха. Для начала работы учащимся необходимо найти интересующих их музыкальную группу на сайте (в качестве примера можно забить название известной немецкой группы Silbermond), выбрать одну из композиций и предпочитаемый уровень сложности работы с композицией (beginner, intermediate, advanced, expert). Затем воспроизвести композицию и слушая внимательно песню, попробовать заполнить пропуски бегущей строки текста песни, располагающейся под видео композиции. По завершению композиции можно оценить свою работу с текстом песни, найдя свой результат в общем рейтинге пользователей, работавших с данной песней.

Видеоресурсы: <https://www.br.de/mediathek/sendung/film-und-serie-av:584f4be13b467900117bd9b8>

и <https://www.galileo.tv/themen/fakten/>,

на которых можно познакомиться с современными немецкими фильмами и интересными видеосюжетами.

В качестве рекомендации студентам предлагается посмотреть видеосюжет про, то, как можно выучить любой иностранный язык, меньше, чем за неделю: <https://www.youtube.com/watch?v=G2dbCui2V8I>

Социальные ресурсы:

студентам также предлагается познакомиться с современной электронной немецкой культурой: с творчеством одного из популярных немецких художников комиксов: <https://www.instagram.com/islieb/>

и известным блогом о жизни Берлина: <https://berlin-ick-liebe-dir.de/>

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Карнаухов В.Я., Карпец А.П. Словарь словосочетаний с предлогами и глаголами. – Спб.: Антология, 2004. – 288 с.

2. Мейендорф Г., Дорохова Ю.Э. Новый немецко-русский и русско-немецкий экономический словарь. Св. 100 000 терминов, сочетаний, эквивалентов и значений. – Москва: Живой язык, 2009. – 464 с.

3. Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия. Сост. А.А. Леонтьев. – М.: из-во Московского психолого - социального института; Воронеж: Из-во НПО «МОДЭК», 2004. – 448 с.

*Н.В. Бадаева*

## **МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА СМИ ГЕРМАНИИ**

**Аннотация.** В статье излагаются результаты проведенного исследования метафорических моделей экономического дискурса в СМИ Германии. Рассматривается вопрос о целесообразности изучения экономических публицистических текстов как отдельного вида дискурса и способов организации метафорического набора этого дискурса. Цель статьи – описание и категоризация собранного материала, определение наиболее частотных метафорических моделей для дальнейшего их изучения в аспекте дискурсивных практик. Проводится лексико-семантический анализ характерных моделей, а также приводятся примеры их реального использования.

**Ключевые слова:** экономический дискурс, метафорическая модель, СМИ Германии

**Abstract.** The article presents the results of a study of metaphorical models of economic discourse in the German media. The question of the feasibility of studying economic journalistic texts as a separate type of discourse and ways of organizing the metaphorical set of this discourse is considered. The purpose of the article is to describe and categorize the collected material, to determine the most frequent metaphorical models for further study in the aspect of discursive practices. A lexical and semantic analysis of characteristic models is conducted, and examples of their actual use are given.

**Keywords:** economic discourse, metaphorical model, german media

В современных лингвистических исследованиях значительное количество работ посвящается метафоре. Можно смело утверждать, что появление во второй половине XX века такого научного направления в лингвистике как когнитивный подход к изучению метафоры привел к качественному скачку в языкознании и открыл направление, в русле которого появилось множество замечательных работ.

Говоря о когнитивной лингвистике вообще и о когнитивной метафоре в частности необходимо назвать имена таких зарубежных ученых как А. Ричардс, Х. Ортега-и-Гассет, М. Блэк, Э. Ортони, Э. Маккормак, Дж. Лакофф и М. Джонсон, а также выдающихся отечественных лингвистов:

Н.Д. Арутюнова, Ю.Д. Апресян, А.Н. Баранов, В.Г. Гак, В.Н. Телия, А.Н. Чудинов и др.

В последние десятилетия изучение метафоры сосредоточено не только в рамках художественного текста. Широкое распространение получили исследования, посвященные метафорике современных масс-медиа, что неудивительно, учитывая, что именно они являются в современном мире основным информационным источником. Особенное внимание уделяется политическому дискурсу. Следует упомянуть такие важные работы как «Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации» А.П. Чудинова, «Словарь русских политических метафор» А.Н. Баранова и Ю.Н. Караулова, «Политический дискурс: методы анализа тематической структуры и метафорики» А.Н. Баранова и коллектива авторов. Отмечается рост исследований, посвященных вопросам роли масс-медиа в экономических дискуссиях.

Однако следует заметить, что изучение метафорики такого важного типа дискурса масс-медиа как экономический дискурс в настоящий момент развивается не так активно, как было бы желательно. Некоторое время было принято считать, что экономический дискурс масс-медиа является всего лишь подвидом политического дискурса [7, с. 128]. Сейчас с этим трудно согласиться – достаточно лишь взглянуть на современные СМИ и средства электронной коммуникации. Разделы, посвященные экономическим событиям, по информационному объему публикуемой информации ничуть не меньше, а зачастую и больше разделов, посвященных политике. Состояние экономического положения, события, происходящие в этой сфере, самым прямым образом касаются каждого члена общества, определяя ход всех происходящих в обществе процессов и оказывая непосредственное влияние на общественное мнение, понимаемое как «картины, в соответствии с которыми действуют группы людей или индивиды, действующие от имени групп» [4, с. 37].

Необходимо подчеркнуть, что такой интерес существует не только в какой-либо отдельной стране или регионе. Современная экономическая жизнь интернациональна, глобализация мировой экономики достигла такого уровня, когда мультилатеральный подход является самым прогрессивным способом в организации международных экономических отношений, предоставляя возможность каждому государству максимально использовать свои преимущества в отношениях с партнерами.

Учитывая вышесказанное, очевидно, что интерес к изучению метафорики экономического дискурса масс-медиа детерминирован современным состоянием общества. А.Н. Баранов указывает, что политический дискурс определяется совокупностью тем, становящихся предметом обсуждения, а также принятыми языковыми способами обсуждения этих тем (дискурсивными практиками) [2, с. 109]. Думается, то же самое можно сказать и об экономическом дискурсе. Кроме того, нельзя утверждать, что экономическая реальность тождественна ее образу в масс-медиа и общественному мнению [3, с. 99], поэтому изучение лексико-

семантических аспектов формирования этого общественного мнения является одной из актуальных задач современной лексикологии.

Целью данной статьи является описание метафорики экономического дискурса немецкоязычных масс-медиа в период экономического кризиса 2008-2011 годов. Этот временной отрезок выбран не случайно: роль экономических новостей в такие периоды очевидно возрастает [9, с. 297]. Кроме того, эффект массовых коммуникаций на взгляды населения оказывается более значимым в случае негативных новостей, особенно если в их текстах используются метафоры [3, с. 107].

Была поставлена задача выделить характерные для этого периода метафорические модели, провести их количественный и семантико-грамматический анализ, а также рассмотреть эти модели в аспекте их прагматического потенциала. Материалом послужили статьи экономических порталов таких СМИ Германии как Handelsblatt, Spiegel, Süddeutsche Zeitung, Frankfurter Allgemeine, Manager Magazin, Welt.

Корпус собранных контекстов был отобран методом сплошной выборки и составляет 280 примеров. Было выделено 25 метафорических моделей (далее ММ), из которых наиболее частотными являются следующие: ММ Механизма – 22%, ММ Персонификации и ММ Медицины/Болезни/Здоровья – по 19%, ММ Пространства – 8%, ММ Войны – 4%. Количество проявлений механистической модели составляет при этом 62 примера, а ММ войны – 11. Проявления остальных ММ (в порядке убывания: ММ Психологического состояния, ММ Спорта, ММ Моря, ММ Воздуха, ММ Игры, ММ Флоры и Фауны, ММ Мистики, ММ Природной катастрофы и др.) составляют менее 3%. А.Н. Баранов считает, что для оценки и определения ММ как дискурсивной практики частотная характеристика является одной из важнейших [2, с. 57]. Поэтому в рамках данной статьи следует ограничиться рассмотрением ММ Механизма, Персонификации и Медицины, полагая их самыми распространенными дискурсивными практиками экономического дискурса кризисного периода в Германии.

Как уже было сказано выше, механистическая модель является самой частотной. В немецких масс-медиа экономика сама по себе профилируется как некий механизм. Нужно отметить, что и само понятие «механизм» весьма обширно и включает в себя множество разнообразных объектов, тем не менее осмысляемых как механизм, поскольку так или иначе объединяется одной и той же семантической доминантой – это всегда устройство или система, приводящие тела в действие, либо же останавливающие его. В рамках механистической модели актуализируются разные механизмы, и чаще остальных возникает метафора тормоза. Интересным является тот факт, что метафора тормоза двухвекторная: в период кризиса «затормаживается» экономический рост, т. е. налицо отрицательные коннотации, однако к окончанию кризиса коннотативное значение меняется на прямо противоположное и описывает уже положительные изменения [1, с. 8].



*Der schwache Außenhandel wird damit auch zu Jahresanfang die gesamte Wirtschaft kräftig **bremsen*** - Volkswirte erwarten deshalb im ersten Quartal bereits einen ähnlich stark Einbruch des Bruttoinlandsproduktes wie Ende 2008.

*"Der Außenhandel ist eine deutliche **Bremse** für die Konjunktur im ersten Quartal"*, sagte Torsten Polleit von Barclays. Besserung sei nicht in Sicht.

С точки зрения частеречной категоризации метафора реализуется примерно поровну за счет глагольных и субъективных сигникативных дескрипторов *bremsen* и *die Bremse*. При этом существительное *die Bremse* часто встречается в комбинации с глаголом *verankern*.

*Um der ausufernden Verschuldung wieder Herr zu werden, hat die Bundesregierung in Berlin jüngst die **Schuldenbremse in der Verfassung verankert**.*

Второй по частоте проявлений механистической метафорой является метафора двигателя – *der Motor*. С ее помощью профилируются такие абстрактные понятия как экономический рост, развитие экономической конъюнктуры, но следует подчеркнуть, что все эти факторы изображаются в позитивном ключе:

*Der **Wirtschaftsmotor** im Reich der Mitte läuft wieder rund, Fachleute rechnen für 2010 mit 8,5 Prozent Wirtschaftsplus.*

Сигникативным дескриптором в метафоре двигателя является, собственно, само существительное *der Motor*, однако положительная коннотация в данном случае часто поддерживается глаголом *brummen*.

Необходимо назвать так же такие важные для метафорического отображения образы как *die Ankurbelung/ankurbeln* и *die Lokomotive*, в которые также вкладываются позитивные смыслы. В целом, говоря о механистической метафоре в немецком экономическом дискурсе, нужно констатировать, что с ее помощью отображаются в основном положительные изменения текущего экономического состояния, и она характерна скорее для того периода, когда кризис идет на спад, а экономическая ситуация улучшается.

Второй по объему проявлений ММ является ММ Персонификации. Эта метафорическая модель относится к онтологическим метафорам. Скребцова называет ее метафорой сущности [6, с. 49], и в подавляющем большинстве случаев это метафора антропоморфной сущности. Такая метафора трансформирует абстрактное в конкретное, анализирует обобщенный опыт и четко репрезентирует абстрактную идею. Такая абстракция, не имеющая до определенного момента конкретного воплощения, чаще всего представляется в человеческом облике [8, с. 59].

*Die deutsche Volkswirtschaft könnte sogar von den Problemen anderer profitieren, weil ihre starken Sektoren wie Industrie und Technologie robuster sind und weniger betroffen als die fragilen Dienstleistungsmärkte, auf denen etwa die USA eine große Rolle spielen.*

С точки зрения семантики ММ Персонификации отличается от обычной метафоры. В этом случае не происходит смещения смысла, ее лексическое ядро практически не меняется, однако контекстуально расширяется за счет расширения контекста с помощью так называемых

персонификаторов [5, с. 5]. Основными денотатами персонификации в исследуемом временном периоде являются, как и следовало ожидать, сама экономика, экономический кризис/рецессия, а так же инфляция.

*Die Furcht vor einer langen schmerzhaften Rezession erfasst zusehends die Bundesbürger.*

Все они наделяются антропоморфными чертами и соответственно профилируются: экономика предстает некой одушевленной сущностью, имплицитно обладающей положительными чертами, требующей заботы и внимания, и наделенной способностью осуществлять деятельность и испытывать ощущения и чувства, характерные для *homo sapiens*. Формируется этот образ за счет насыщения контекста такими глаголами как *bewerten, verkaufen, profitieren, rechnen, trotzen, wappnen, sich erholen, leiden, zittern, retten, spüren* и др. Кризис, рецессия и большая инфляция, являющиеся безусловно негативными явлениями, которые к тому же вызывают опасения как у профессионалов, так и у обывателей, персонифицируются в основном с помощью существительных: *Angst vor Krise, Angst vor drohender Rezession, Furcht vor Bankenkrise, Gespenst der Inflation*.

Интересным является тот факт, что персонификация экономики в основном глагольная, а персонификаторами олицетворений отрицательных факторов являются преимущественно существительные.

Третьей по частотности является ММ Медицины/Здоровья/Болезни. При рассмотрении этой ММ необходимо в первую очередь сделать акцент на том, что она профилирует такую совокупность характеристик источниковой области, как болезнь, лечение, боль. Таким образом внимание фокусируется на проблемах и способах их устранения [2, с. 52]. В отличие от ММ Механизма, характерной для этапа ослабления кризиса и борьбы с рецессией, ММ Медицины/Болезни свойственна в первую очередь начальной фазе кризиса, когда резкий экономический спад воспринимается как неожиданный и тяжелый недуг. Метафорическое преобразование изначально нейтральных медицинских терминов и обозначений болезненных состояний приобретает в этом контексте весьма образные и в большинстве случаев негативные коннотации:

*Das Virus infiziert eine Boomregion.*

*Brechen weitere Banken zusammen oder schotten sich einzelne Staaten vom Welthandel ab, bedeutet das Infarktgefahr für die Wirtschaft.*

Основными денотатами являются экономика, промышленность и банковская сфера, которые отождествляются с нездоровым пациентом, и рецессия и кризис, которые отождествляются с болезнью, и, следовательно, также приобретают антропоморфные черты. Однако если для ММ Персонификации характерными являются в первую очередь глагольные сигнификативные дескрипторы, то плохое состояние экономики и кризис описываются и с помощью существительных, и глаголов, и прилагательных: *kranke Finsnzriesen, schmerzhaftre Rezession, marode Industrien, Wirtschaft hinkt, schlechte Therapie für Wirtschaft, Symptome der Krise*.

Наоборот, при положительных изменениях экономическая риторика насыщается лексемами, семантически обозначающих улучшение, выздоровление: *die Aussichten für eine Besserung, rasche Belebung des Geschäfts, Wirtschaftsbelebung, Gesundung der Wirtschaft*.

В завершение следует еще раз упомянуть о важности изучения метафоры экономического дискурса и выявления его дискурсивных практик. В настоящее время существует значительная потребность в определении набора этих дискурсивных практик, характеризующих речевое поведение участников этого вида дискурса, разработки категориальной системы этого набора, что, в свою очередь может внести вклад в развитие методов лингвистического и социологического мониторинга общественных настроений и выявления общих ценностных смыслов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бадаева Н.В. Механистическая метафора в экономическом дискурсе немецкоязычных масс-медиа в период кризиса 2008-2011 гг. // Филологические науки в МГИМО. – 2018. – №1 (13). – С. 5–11.

2. Баранов А.Н. Дескрипторная теория метафоры. – М. : Языки славянской культуры, 2014. – 632 с.

3. Казун А.Д. Как экономика в новостях влияет на новости в экономике? Обзор теорий о специфике и роли экономических дискуссий в СМИ // Экономическая социология. – Т. 18. – 2017. – № 3. – С. 97–129.

4. Липпман У. Общественное мнение. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.

5. Серебрякова В.Е. Персонификация как прием иносказания (на материале немецкоязычного художественного текста): Автореф. дис. канд. филол. наук. – Москва, 2010. – 22 с.

6. Скребцова Т.Г. Когнитивная лингвистика: классические теории, новые подходы. – М.: Издательский дом ЯСК, 2018. – 392 с.

7. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учебное пособие. – 5 изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2018. – 255 с.

8. Шувалов В.И. Метафорический дискурс. – М.: Прометей, 2005. – 148 с.

9. Quiring O., Weber M. Between Usefulness and Legitimacy: Media Coverage of Governmental Intervention during the Financial Crisis and Selected Effects // The International Journal of Press/Politics. – 2012. – Vol.17. – № 3. – Pp. 294–315.

*Т.И. Бархатова, Е.М. Игнатова*

#### **ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ И АПРОБАЦИИ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ПИСЬМЕННОГО РЕФЕРИРОВАНИЯ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

**Аннотация.** В статье авторы представляют систему критериев оценки письменного реферирования на немецком языке и результаты ее апробации. Предлагаемые критерии разработаны с учетом компетентностного подхода в

обучении иностранным языкам и применяются для оценки текущего и итогового контроля при обучении студентов бакалавриата МГИМО МИД России, изучающих немецкий язык как основной (уровень владения языком B2).

**Ключевые слова:** Обучение иностранным языкам, иноязычная компетенция, профессиональные компетенции, компетентностный подход, реферирование, критерии оценки.

**Abstract.** In this article a system of assessment criteria for written abstracting in German language, and its practical evaluation is presented. The presented criteria are developed utilizing the competency-based approach in teaching foreign languages and is used for formative and summative assessment in the course of teaching baccalaureate students of MGIMO under MFA of Russia, who study German as the basic foreign language (skill level B2).

**Keywords:** teaching foreign languages, competency in foreign languages, professional competencies, competency-based approach, abstracting, assessment criteria.

В последние годы при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе особое внимание уделяется аспекту профессионализации. То есть речь идет о формировании и развитии иноязычных профессиональных компетенций, которые в будущем должны обеспечить обучающемуся успешную коммуникацию на иностранном языке в ситуации профессионального общения.

Очевидно, что есть ряд специальностей, предполагающих в перспективе активную работу выпускника в иноязычной среде или, по крайней мере, с материалами на иностранных языках. Одна из таких специальностей – «Международные отношения», обучение которой осуществляется в МГИМО МИД России. Перечень компетенций, которыми должен обладать выпускник бакалавриата, прошедший подготовку по направлению «Международные отношения», описан в Федеральном государственном стандарте Высшего образования (ФГОС ВО) и дополнен собственными образовательными стандартами МГИМО [3]. Следует упомянуть ряд общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК), формирование и развитие которых происходит при обучении иностранным языкам:

- способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-7);

- умение системно мыслить, ставить цели и выбирать пути их достижения, умение выявлять международно-политические и дипломатические смысловые нагрузки проблем и процессов (ОПК-1);

- способность ясно, логически верно и аргументированно строить устную и письменную речь в соответствующей профессиональной области (ОПК-2);

- способность находить нестандартные интерпретации международной информации и проводить соответствующий анализ для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-4);

- способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества (ОПК-8);

- умение применять иностранные языки для решения профессиональных вопросов (ОПК-12);

- способность работать с материалами средств массовой информации, составлять обзоры прессы по заданным темам, находить, собирать и первично обобщать фактический материал, делая обоснованные выводы (ПК-10);

- умение общаться четко, сжато, убедительно, выбирая подходящие для аудитории стиль и содержание (ПК-20).

На основании закреплённых образовательных стандартов и с учетом Общеевропейских компетенций владения иностранным языком [4] кафедры разрабатывают Программы изучения иностранных языков [5].

Очевидно, что для реализации вышеперечисленных образовательных стандартов необходима систематическая работа с иноязычными информационными источниками, а именно актуальными материалами СМИ – как печатными изданиями, так и материалами радио и телевидения. При обучении в бакалавриате студенты демонстрируют соответствующую подготовку для перехода к работе с аутентичными информационными источниками на 3 году обучения, достигая уровень владения языком (в данном случае немецким) – В2 (см. подробнее [2]). Один из видов работы с информацией, активно внедренный на занятиях, – устное и письменное реферирование немецкоязычных статей. Данный вид работы представляется наиболее эффективным для формирования и развития перечисленных ранее общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Необходимо отметить, что на начальном этапе работы с иноязычными СМИ происходит реферирование немецкоязычных статей на языке оригинала. Очевидно, что в профессиональной коммуникации сложно представить себе ситуацию, когда сотрудник российского учреждения анализирует иноязычную информацию и предлагает ее обработанный вариант на иностранном же языке носителям русского языка. В соответствии с результатами опроса выпускников МГИМО «их профессиональная деятельность сопряжена преимущественно с <...> полным письменным переводом различных документов, нормативно-правовых материалов <...>; с реферативным письменным переводом текстов официально-делового и научного характера» [1, с.213-214]. Однако не стоит забывать, что при обучении реферированию происходит среди прочего развитие лингвистических компетенций, что обуславливает необходимость реферативной работы на иностранном языке. Переводческое реферирование реализуется на 4 году обучения в бакалавриате (уровень владения языком С1).

Активное внедрение данного вида работы на занятиях и включение реферирования как форму текущего и итогового контроля привело к

разработке критериев оценки письменного реферирования с целью стандартизации подхода и объективности оценки.

При оценивании работы мы исходим из возможности выставления максимального балла – 100. В случае если допущены ошибки, из 100 баллов происходит вычитание соответствующих пунктов.

С целью обеспечения объективности контроля объем реферата ограничен и составляет 300 слов, с допустимым колебанием от заданной нормы в пределах 10%. При нарушении данного условия происходит вычет 10 баллов.

Важность представляет умение организовать текст и включить в него все надлежащие компоненты: ссылку на источник первичного текста, определение темы и проблем, собственно раздел передачи содержания, наличие выводов и при необходимости комментария. При отсутствии отдельных частей реферата происходит вычет 10 баллов, а при отсутствии выводов и/или комментария по 20 пунктов соответственно. Если текст не разделен на абзацы в соответствии со смысловыми частями реферата, то за каждое нарушение снимаются 5 пунктов.

При разработке критериев мы исходили из того, что наиболее важным является умение адекватного восприятия и обработки представленной информации, поэтому допущенные фактические и логические ошибки имеют значительный вес. За каждый случай искажения содержания и/или отсутствие отдельных важных для передачи содержания моментов за каждое нарушение происходит вычет 5 баллов. За каждое нарушение логики высказывания – также вычет 5 баллов.

Также представляется важным навык перифраза. Таким образом, референт демонстрирует как умение обрабатывать материалы СМИ, так и лингвистическую иноязычную компетенцию. Плагиат, а именно перенос из текста целых предложений, без каких либо изменений предполагает вычет 5 баллов.

Меньшее значение имеют грамматические и лексические ошибки, которые не влекут за собой нарушение содержания. Также внимание уделяется стилистической адекватности использованных лексических единиц и определенных грамматических конструкций, соответствующих нейтральному стилю высказывания. Для оценивания лингвистической компетенции референта предлагается прогрессивная модель: чем больше ошибок допущено, тем больше баллов снимается. За 1-2 допущенную ошибку происходит вычет по одному баллу. За каждую допущенную 3-10 ошибку – вычет по 2 балла. За каждую последующую ошибку происходит вычет 3 баллов. (То есть: если в работе сделана одна ошибка, то  $100-1=99$ , если две ошибки, то  $100-1\times 2=98$ ; если 10 ошибок, то  $100-(1\times 2+2\times 8)=82$ ; если 15 ошибок, то  $100-(1\times 2+2\times 8+3\times 5)=67$  и т.д.)

Орфографическая корректность также учитывается при оценивании реферата. Каждое нарушение предполагает вычет 0,25 балла.

В критериях оценки учтена возможность повышения итогового балла на 5 пунктов, если референт использовал определенные конструкции для

компрессии текста (предложные конструкции и распространённые причастные определения), которые представляют известную сложность на уровне владения языком В2. Также повышению балла способствуют использование активной лексики курса и исключительная содержательная составляющая комментария.

Разработанные критерии прошли апробацию в группах 3 курса основного языка при оценивании письменного реферирования и были признаны в целом эффективными. Наличие критериев оценки позволило добиться однозначности и транспарентности при выставлении оценки, а также помогло организовать процесс написания рефератов студентами, так как в определенном смысле критерии оценки стали для них планом работы.

Однако при апробации были выявлены определенные недочеты. Так например, некоторые учащиеся, стремясь избежать ошибок, сознательно идут путем упрощения и отказываются от употребления сложных синтаксических конструкций или лексических единиц, соответствующих их уровню владения языком (В2). То есть очевидной стала необходимость разработки дополнительных критериев для оценивания лингвистической компетенции, а именно был введен раздел «Использование активных лексических и грамматических средств». Далее перечислены формы и конструкции, наличие которых является обязательным при написании реферата, а также требования к оцениванию в случае упрощения лексико-грамматического компонента текста:

а) Причастия (причастия в функции определения, распространенные причастные определения, конструкция zu +Part.I). Реферат должен содержать не менее 3 причастных конструкций, в противном случае происходит вычет от 1 до 3 баллов.

б) Инфинитивные конструкции (с модальными глаголами в основном значении и значении предположения, с рядом глаголов, существительных и прилагательных, обозначающими субъективные чувства; с глаголом *scheinen*; инфинитивные обороты; конструкция *sein +zu+Inf.*, *haben+zu+Inf.*). Реферат должен содержать не менее 3 указанных инфинитивных конструкций, в противном случае происходит вычет от 1 до 3 баллов.

в) Конъюнктив для выражения косвенной речи и нереальности. В случае отсутствия конструкций в конъюнктиве и / или неуместного их использования происходит вычет 3 баллов за каждый случай нарушения.

г) Упрощение высказывания за счет использования простых синтаксических конструкций (простых и нераспространенных предложений), и замещение пассивных конструкций формой с неопределенно-личным местоимением *man*. В случае вышеназванного упрощения текста происходит вычет от 1 до 5 баллов от итоговой оценки реферата.

д) Использование активной лексики 3 курса. В случае недостаточного употребления активной лексики 3 курса происходит вычет от 1 до 5 баллов от итоговой оценки реферата.

Раздел «Содержание реферата» также подлежал доработке. В него были включены пункты, касающиеся не искажения, но неточностей при

передаче информации, а также пункт о наличии избыточной информации в реферате.

На данный момент обновленный вариант критериев оценки письменного реферирования проходит следующий этап апробации в ряде групп 3 курса, изучающих немецкий язык как основной.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Вербицкий А.А., Хомякова Н.П. Новое направление лингводидактики. Контекстное обучение иностранному языку специальности. – Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2015. – 338с.

2. Ионова А.М. Особенность профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов бакалавриата // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике преподавания : материалы Второй научно-практической конференции (Москва 24-25 апреля 2015 г.). Т. 2 / отв. ред. Д.А.Крячков. – М.: МГИМО-Университет, 2015. – С.128–133.

3. Образовательный Стандарт МГИМО МИД России для направления подготовки 41.03.05 «Международные отношения» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://mgimo.ru/official/5/sos-МО-bachelor.pdf>, свободный (Дата обращения: 20.03.2019)

4. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. // Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ [под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой]. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 256с.

5. Программа обучения немецкому языку (как основному) студентов бакалавриата [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://mgimo.ru/upload/iblock/9da/nemetskiy-yazyk-mo-mo2018.pdf>, свободный (Дата обращения: 20.03.2019)

*Н.В. Баско*

### **СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ- ЭКОНОМИСТАМ**

*Аннотация.* Статья посвящена роли словообразовательного аспекта в обучении языку специальности иностранных студентов экономических факультетов вузов. Непосредственное участие словообразования в выражении парадигматических и синтагматических отношений, уникальность словообразовательного гнезда как системно организованной лексической группы позволяет говорить о ведущей роли словообразования в системной организации терминологии экономики. В статье делается вывод о том, что систематизирующая функция словообразования выступает на



первый план при обучении иностранных учащихся терминологии экономики на русском языке.

**Ключевые слова:** обучение языку специальности, терминология экономики, словообразование.

**Abstract.** The article is devoted to the problem of teaching a specialty in Russian of foreign students of economic faculties of universities. Direct participation of word formation in expression of paradigmatic and syntagmatic relations and the uniqueness of the derivational nest as a system organized by lexical group give a possibility to speak about the leading role of word formation in the systemic organization of the terminology of economics. The article concludes that the systematizing function of word formation is at the forefront in teaching the terminology of economics in Russian for foreign students.

**Keywords:** specialty language training, terminology of economics, word formation.

Целью обучения русскому языку как иностранному в неязыковом вузе является формирование у иностранных студентов профессиональной компетенции. Эта цель достигается с помощью эффективно организованной учебной работы на занятиях по РКИ. Программа курса РКИ на экономическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова ориентирована как на общее владение студентами-иностранцами русским языком, так и на владение им в профессиональной сфере по специальностям «Экономика, управление народным хозяйством; макроэкономика», «Финансы, денежное обращение и кредит», «Бухгалтерский учет, статистика, аудит», «Мировая экономика» и других. В процессе обучения иностранные учащиеся вместе с русскоязычными студентами должны прослушать учебные курсы на русском языке по экономике фирмы, банковскому делу, бухгалтерскому учету и аудиту, основам предпринимательства и др.

В отличие от иностранных студентов-филологов, для которых русский язык является целью обучения, для студентов неязыковых вузов и факультетов русский язык выступает средством овладения будущей специальностью. Это предполагает усвоение терминологии будущей специальности и умение её использовать в профессиональной речи (устной и письменной), знание грамматических конструкций и словообразовательных средств, специфичных для научного стиля речи, овладение навыками профессионального общения на русском языке

Ведущим принципом при обучении иностранцев лексике, включая лексику терминологическую, является принцип системного представления учебного материала. «Изучение лексики – это не просто заучивание новых слов, а осознание и усвоение имеющихся между ними в языке связей – грамматических, семантических, словообразовательных и пр.» [3, с. 81]. Такой подход формирует у иностранных учащихся представление о том, что терминология конкретной науки – это не просто хаотичное нагромождение разных по семантике слов, а логично организованная языковая структура. В терминологии экономики проявляются все типы системных отношений,

которые характерны для лексики в целом: парадигматические, синтагматические и деривационные.

Данная статья посвящена рассмотрению места и роли словообразовательного аспекта в преподавании русского языка иностранным студентам, обучающимся на экономических факультетах российских вузов.

Известно, что среди разных функций словообразования – продуктивной, систематизирующей и стилеобразующей – главной является продуктивная функция, которая состоит в непрерывном и постоянном пополнении словарного состава языка новыми единицами: подавляющее большинство слов создается путём сочетания морфем по определенным типам с помощью специальных словообразовательных средств. Вильгельм фон Гумбольдт называл словообразование «самой глубокой и загадочной сферой языка», наукой о том, каким образом «сравнительно небольшое число корневых звуков, на которых базируется весь словарный запас, при помощи аффиксов и модификаций приспособляется к обозначению всё более определённых и всё более сложных понятий» [2, с. 81]

Однако в центре нашего внимания другая важная функция словообразования – систематизирующая, раскрывающая роль словообразования в системной организации терминологии экономики.

Важность словообразовательных отношений в терминосистемах различных наук обусловлена тем, что парадигматические отношения в терминосистемах реализуются в неполном, ослабленном виде: синонимия и антонимия единиц в рамках терминосистемы проявляется ограниченно. Причина неразвитости синонимических отношений в терминосистемах (вспомним, что ещё несколько десятилетий назад ученые-лингвисты говорили о полном отсутствии синонимов в терминологии!) заключается в лингвистической сущности термина, предполагающей, что между термином и специальным понятием, которое этот термин обозначает, должно соблюдаться однозначное соответствие: «каждый термин должен называть «свое» понятие, каждое специальное понятие должно обозначаться «своим» термином. Поэтому случаи синонимии относятся к недостаткам терминологии» [4, с. 53]

Однако наши наблюдения показывают, что парадигматические отношения в сфере терминологии экономики реализуются на основе словообразовательных средств языка. Например, отметим случаи словообразовательной синонимии, определяющие во многом стилистические особенности русской деловой речи. Сравним словообразовательные отглагольные синонимы с суффиксами *-ние, -ация, -ция* (*консультировать – консультация – консультирование; индексировать – индексация – индексирование; пролонгировать – пролонгация – пролонгирование*), словообразовательные отглагольные синонимы с нулевым суффиксом и суффиксом *-ние* (*импортировать – импорт – импортирование, экспортировать – экспорт – экспортирование*), образование сложных терминов (*нарушение права – правонарушение, обмен товарами – товарообмен, держатель векселей – векселедержатель, короткий срок –*

*краткосрочный*). Это свидетельствует о том, что в терминологии экономики и бизнеса именно словообразование участвует в выражении синонимических отношений, порождая так называемые словообразовательные дублиеты.

Другой тип парадигматических отношений – антонимические отношения – в терминологии бизнеса также в значительной степени представлены в виде словообразовательной антонимии. Например, *финансирование – рефинансирование, монопольный – антимонпольный, бюджетный – внебюджетный, законный – противозаконный, движимость – недвижимость, листинг – делистинг, ликвиды – неликвиды, резидент – нерезидент, платежеспособность – неплатежеспособность, прибыльный – неприбыльный*. Основной массив противопоставлений в рамках терминосистемы бизнеса образуют антонимические пары однокоренных терминов. Один из членов такой антонимической пары обычно содержит в своей структуре префиксы *не-, диз-, анти-, вне-, де-, ре-* и другие, а в сложных словах – корневые морфемы с противоположным значением: *высокорентабельный – низкорентабельный, высокодоходный – низкодоходный, высоколиквидный – низколиквидный, высокосортный – низкосортный, долгосрочный – краткосрочный*. Помимо использования префиксов – основного средства образования антонимов в терминологии бизнеса, антонимические пары в этой терминосистеме образуются также с помощью суффиксов, что проявляется гораздо реже. Например, *лицензиар – лицензиат, индоссат – индоссант, регрессат – регрессант*.

Что касается собственно словообразовательных отношений в системной организации терминологии бизнеса, то их роль чрезвычайно важна. Систематизирующая функция словообразования выражается в распределении слов-терминов по группам и типам, на основе общности значения морфем, как корневых, так и аффиксальных, в соответствии с их словообразовательным значением. Опыт работы над экономической лексикой показывает, что систематизирующая функция словообразования выступает на первый план при обучении иностранных учащихся терминологии экономики, профессиональному общению. Учет этой функции способствует ускоренному и вместе с тем углубленному и упорядоченному освоению терминологии бизнеса иностранными учащимися, а также формированию навыков определения значения нового, неизвестного слова через соотнесенность с его формально-грамматическими элементами. Ведь часто для ознакомления с новыми лексическими единицами учащимся достаточно раскрыть их словообразовательную структуру, показать, например, что суффикс *-ер* приносит в слово значение «деятели». Сравните: *акционер, менеджер, комиссионер, девелопер*. «Для иностранных учащихся словообразование является эффективным средством презентации и обучения лексике специальности и опосредованно обучения коммуникации на русском языке, профессионального общения» [1, с. 514].

Особое значение в системной организации терминологии экономики и её представления в процессе обучения студентов-иностранцев приобретает такая словообразовательная единица комплексного характера, как

словообразовательное гнездо. Анализ структуры словообразовательных гнёзд, активно функционирующих в сфере экономики, в деловом общении, дает возможность выявить взаимосвязь и взаимодействие двух типов семантики – лексической и словообразовательной. Такой подход позволяет исследовать не только отношения между однородными элементами (словообразовательными), но и межуровневые связи (словообразования и лексики). В русском языке словообразовательное гнездо выступает как один из способов организации лексического материала, как системное объединение лексического характера. Согласно определению, «под словообразовательным гнездом понимается упорядоченная отношениями производности совокупность слов, характеризующаяся общностью корня» [5, с. 36] В словообразовательном гнезде объединяются слова, имеющие общий смысловой элемент, материальным выразителем которого является корневая морфема. Тем самым словообразовательное гнездо по своей семантической природе оказывается схожим с такими группами слов, в основе объединения которых лежит семантика слова как лексической единицы (лексико-семантические группы, синонимы, антонимы). Изучение терминологии экономики показывает, что большая часть слов-терминов объединена в словообразовательные гнёзда. В связи с этим целесообразно активизировать использование словообразовательного аспекта в процессе обучения учащихся языку делового общения, предьявляя новые термины учащимся не в виде изолированных единиц, а во всей совокупности их производных в виде словообразовательных гнёзд. Например, *кредит – кредитный, кредитовать, кредитование, кредитор, кредиторский; акция – акционер, акционерный, акционировать; банк – банковский, банкир, банкомат, госбанк, банк-резидент.*

Следует отметить и тот факт, что на уровне отдельных словообразовательных гнёзд в терминологии экономики прослеживается и антонимия. Например:

экспортировать	импортировать
экспорт	импорт
экспортный	импортный
экспортёр	импортёр.

На наш взгляд, этот факт следует использовать в преподавании русского языка как иностранного при презентации активно функционирующей терминологической лексики студентам. Общая семантика производных в словообразовательном гнезде помогает обозначить круг определенных значений, характерных для данных родственных слов, а служебные аффиксы показывают взаимозависимость производных внутри словообразовательного гнезда.

Важнейшим типом отношений, присущих внутреннему строению языка, являются синтагматические отношения, которые обеспечивают выход лексики в профессиональную коммуникацию. (Напомним, что формирование у студентов языковой и речевой компетенций в профессиональной сфере на иностранном языке составляет важнейшую задачу преподавателя в

неязыковом вузе). И здесь следует отметить, что в синтагматических отношениях терминов экономики также прослеживается связь со словообразованием. Эта связь выражается в том, что изменения в структуре значения производных слов, происходящие в процессе словообразования, оказывают непосредственное влияние на их сочетаемостные возможности. В результате любого деривационного процесса происходит изменение лексической и синтаксической сочетаемости слова. Члены словообразовательного гнезда, объединенные на основе формального и семантического сходства корневых морфем, обнаруживают различную синтаксическую сочетаемость, predeterminedенную грамматическим, лексическим или словообразовательным значениями. В процессе обучения терминологической лексике, входящей в одно словообразовательное гнездо, синтаксическая сочетаемость должна быть показана как важная особенность функционирования терминов:

*акционер* (чего) предприятия, банка, компании...

*акция* (какая) государственная, именная, конвертируемая...

*акционировать* (что) предприятие, завод, банк...

*акционирование* (чего) предприятия, завода, банка;

*инвестор* (какой) отечественный, иностранный...

*инвестиции* (какие) прямые, частные, финансовые...

*инвестиционный* (банк, фонд, кредит...)

*инвестировать* (во что) в проект, в фонд, в предприятие...

Анализ терминологии экономики в структурном плане показывает, что она в большинстве своем, подобно общеупотребительным словам, образуется на базе существующих слов и корней общелитературной и специальной лексики. Терминология в целом не располагает какой-то особой, существенно отличной от общелитературного языка базой терминообразования, основа словообразования терминологии экономики – единая с общелитературным языком. Вместе с тем следует отметить и некоторую особенность образования терминов в экономической сфере. Эта особенность реализуется через специализацию словообразовательных аффиксов и всей модели для выражения конкретного значения, соответствующего специальному терминологическому понятию. Например, тематическая группа лиц, участвующих в деловом общении, включает лексемы, образованные с помощью суффиксов *-ор*, *-ер*, *-ант*: *аудитор*, *дебитор*, *инвестор*, *экспортер*, *акционер*, *менеджер*, *девелопер*, *комиссионер*, *импортёр*, *экспортёр*, *акцептант*, *репрезентант*, *коммерсант*. Все это позволяет говорить об универсальности словообразовательных связей и ведущей роли словообразовательного аспекта в обучении иностранных учащихся экономическим специальностям и профессиональному общению на русском языке.

Следует обратить внимание на ещё один методически важный момент использования словообразования в процессе преподавания русского языка иностранным студентам-экономистам – знакомство студентов и обучение их аббревиатурам, наиболее распространенным в сфере экономики, бизнеса,

предпринимательства. Ведь такой способ словообразования, как аббревиация (сложение сокращенных основ), направленный на создание более коротких по сравнению с исходными структурами синонимичных им номинаций демонстрирует чрезвычайно высокую активность в русском языке новейшего времени. Эта тенденция получила наиболее широкое отражение в языке делового общения. При этом наиболее продуктивным типом аббревиации оказывается инициальный тип. В результате него создаются новые сложносокращенные слова инициального типа (буквенного характера), образованные посредством сложения начальных букв производящих слов: *АО* (акционерное общество), *ЗАО* (закрытое акционерное общество), *ООО* (товарищество с ограниченной ответственностью), *СП* (совместное предприятие), *ТЦ* (торговый центр), *ТРЦ* (торгово-развлекательный центр), *МВФ* (Международный валютный фонд), *НДС* (налог на добавленную стоимость), *ЧОП* (частное охранный предприятие), *МРОТ* (минимальный размер оплаты труда), *ГКО* (государственные краткосрочные облигации). Слоговой тип аббревиации, при котором сложносокращенные слова образуются путем сложения частей производящих основ, не так активен в современном русском языке: *Госстрах* (государственное страхование) *банкомат* (банковский автомат).

Обращаясь к собственно методической проблеме обучения иностранных студентов-экономистов, отметим, что содержание лингвистического материала, входящего в профессиональный уровень владения, должно стать основой языковых и речевых учебных заданий по овладению языком специальности. Учебные задания должны быть нацелены на выработку у учащихся навыков умения объединять термины в лексико-семантические и тематические группы (маркетинг, менеджмент, банковское дело, деятельность фирмы и др.), находить синонимы (*сервис* = *обслуживание*; *продажа* = *реализация*; *покупка* = *приобретение*; *транспортировка* = *перевозка*) и антонимические пары (*покупка* и *продажа*; *экспорт* и *импорт*; *физическое лицо* и *юридическое лицо*), объединять производные слова в группы на основе общности корневой морфемы, «расшифровывать» наиболее употребительные в профессиональной речи аббревиатуры, составлять с использованием профессиональной лексики диалоги, моделирующие различные ситуации профессионального общения, составлять по образцу деловые бумаги, писать научные рефераты по экономической проблематике, то есть демонстрировать владение специальностью на русском языке в профессиональной коммуникации.

В заключение можно сделать следующий вывод: выбор оптимального метода обучения иностранных студентов языку специальности во многом определяет их профессиональный успех в будущем. Опыт преподавания русского языка иностранным студентам-экономистам позволяет говорить об эффективности использования словообразовательного аспекта в формировании у иностранных учащихся языковой, речевой и профессиональной компетенций на русском языке. Успешное же владение языком будущей специальности открывает для студентов-иностранцев

перспективы трудоустройства, налаживания контактов с российскими деловыми партнерами, участия в двустороннем взаимовыгодном международном сотрудничестве.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баско Н.В. Роль словообразования в системной организации терминологии бизнеса // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 4, ч. 2. – С. 510–516.
2. Гумбольдт В. Фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 303 с.
3. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Русский язык, 1984. – 159 с.
4. Краткий справочник по современному русскому языку [под ред. П.А. Леканта]. – М.: Высшая школа, 1991. – 383 с.
5. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. Т. 1. – М.: Энциклопедия, 1985. – 864 с.

*Н.С. Бисалиева*

### РЕЧЕВЫЕ СИТУАЦИИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

**Аннотация.** Данная статья рассматривает необходимость использования моделирования речевых ситуаций как средства формирования умений иноязычного общения у студентов. Описываются типы учебно-речевых ситуаций и их роль в формировании коммуникативных навыков. Создание проблемных ситуаций и языковое погружение на занятиях по английскому языку решают коммуникативные задачи на занятии.

**Ключевые слова.** Иноязычное общение, учебная ситуация, диалог, ролевая игра, обучающиеся, коммуникация, речевая ситуация, языковой материал.

**Abstract.** This article examines necessity of using speech situations as a means of developing students' foreign language communication skills. Article describes the types of teaching and speech situations and their role in formation of communication skills. Creating problem situations and language immersion in English classes solve communicative tasks in class.

**Key words.** Foreign language communication, learning situation, dialogue, role-play, students, communication, speech situation, language material.

Общеизвестно, что существует несколько типов общения, и в соответствии с этим условно выделяются несколько типов ситуаций по степени их приближения к реальным. В данной статье рассматриваются ситуации в рамках имитирующего и симулятивного типов общения. Во-

первых, это ситуации на основе общения, имитирующего реальное. Имитирующее общение необходимо, так как оно не только готовит к свободному общению, давая образцы реализации наиболее распространенных коммуникативных намерений в речевых актах, но и знакомит с социокультурным аспектом коммуникации, что очень важно. Обучаемые знакомятся с языковыми средствами, закрепленными за определенными речевыми актами. Именно ситуации, созданные на основе имитирующего общения, закладывают основы коммуникативной компетенции обучающихся. Ситуации имитирующего общения должны изображать типичные естественные ситуации в повседневной жизни. Следует дать подробное словесное описание изображаемой ситуации, желательна зрительная опора.

Поскольку обучение общению должно быть направлено на реализацию в речи коммуникативных намерений, то для достижения указанной цели весьма важно создание и использование речевых ситуаций на занятиях по иностранному языку, поскольку ситуация в значительной мере определяет речевое поведение коммуникантов. Создание подобных ситуаций в реальном общении диктуется самой жизнью, в учебных же условиях реально существует только одна ситуация - учебная, когда преподаватель и обучаемый общаются с целью научить и научиться чему-либо. В реальной жизни человек общается совсем в иных обстоятельствах, отсюда вытекает необходимость создания естественных ситуаций в учебном процессе. Поскольку ситуация в учебном процессе должна быть максимально приближена к естественным условиям, ее содержание должно отражать не только все присущие языковые особенности, но и экстралингвистические средства.

Содержание учебной работы в рамках имитирующего общения может заключаться в следующем:

- Восприятие и воспроизведение определенного акта общения, изображенного в видеоролике, прослушанного в записи или представленного преподавателем с последующим анализом коммуникативной ситуации, лингвистических и экстралингвистических особенностей реализации акта общения, контролем понимания услышанного. В процессе учебной работы над ситуациями должны быть упражнения для усвоения определенных языковых средств, выделенных и дополненных стилистическими вариантами.

- Подстановки и составление диалогов по аналогии (восстановление диалогов по ответным репликам, по иницирующим репликам, по первой и последней репликам и т. п.).

- Составление диалога к сцене, изображенной на картине. Необходимо отметить работу с так называемыми "говорящими картинками", когда обучаемый строит свои высказывания либо от третьего лица, либо от своего, как если бы он сам являлся героем представленной картинке. В данном случае представляется уместным использование видеосюжета вместо картинке, то есть ситуация создается на основе просмотренного, но



не озвученного небольшого видеофрагмента.

В качестве приемов симулятивного общения необходимо отметить следующие:

- Драматизация. Тема и сюжет задаются преподавателем, а задача обучаемых - воплотить это в речи.

- Скетч. Готовится заранее, очень часто самими обучаемыми, сцена по заданной проблемной ситуации с указанием персонажей, их социального статуса, ролевого поведения. При использовании данного приема представлен более богатый языковой материал, так как он готовится заранее.

- Ролевая игра по сравнению с двумя предыдущими приемами отличается свободой и спонтанностью речевого и неречевого поведения персонажей. Каждый участник в ходе игры самостоятельно организует свое поведение в зависимости от решаемой проблемы, своего коммуникативного намерения, поведения партнеров.

Ролевая игра может изображать как один элементарный коммуникативный акт (знакомство, покупку, поздравление), так и сложный коммуникативный акт, состоящий из серии элементарных, объединенных общей коммуникативной целью и ситуацией.

Итак, на основе вышесказанного можно утверждать, что использование речевых ситуаций является важным условием формирования навыков общения в обучении студентов неязыковых специальностей иностранным языкам, а при создании ситуаций большое значение уделяется имитирующему и симулятивному типам общения, что подтверждается практикой.

Социальный заказ современного общества обучать иностранному языку не только как средству общения, но и формирования поликультурной личности выпускника вуза, готовой к межкультурному общению, обуславливает необходимость формирования компонента иноязычной коммуникативной компетенции выпускников — будущих специалистов.

Заслуживает также внимания тот факт, что коммуникативную компетенцию ученые рассматривают не только с позиции языковых знаний, умений и навыков, но также ставят вопрос об их ситуативном употреблении, что предполагает и обуславливает наличие определенных сфер (бытовой, учебной, научной, профессиональной), в контексте которых они актуализируются. Таким образом, коммуникативная компетенция, а именно речевые ситуации уже предполагают определенную направленность. Навыки общения можно определить как комплексный языковой ресурс обучающихся, обеспечивающий осуществление ими коммуникации в конкретной речевой ситуации при соблюдении современных языковых/речевых норм, а также позволяющий регулировать коммуникативное поведение в определенной сфере общения. Иноязычная речевая ситуация является результатом коммуникативного обучения иностранному языку будущих специалистов основам речевого общения. В ходе этого процесса

студенты овладевают совокупностью взаимосвязанных теоретических знаний и практических навыков и умений.

В системе высшего образования Казахстана в течение последних лет идёт работа по решению задачи обучения будущих специалистов навыкам общения на государственном, русском и английском языках. В рамках языковых дисциплин студенты изучают языковой материал, включающий специальную лексику и грамматику, характерную для официально-делового и научного стилей речи, осваивают жанры устной и письменной коммуникации, используемые в профессионально-деловой сфере, темы и ситуации профессионально-делового общения, тем самым повышая уровень своей иноязычной коммуникативной компетенции и в профессиональной сфере будущих выпускников.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1991.

2. Скалкин В.Л. Обучение монологическому высказыванию: Пособие для учителей. – Киев, 1983.

3. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие. – Минск, 1996.

4. Кручинина Г.А., Патяева Н.В. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерно-строительных специальностей в контекстном обучении. – Н. Новгород: НГАСУ, 2008. – 196 с.

*С.В. Бокарева*

### КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

**Аннотация.** В статье освещается применение коммуникативно-деятельностного подхода в преподавании иностранного языка для специальных целей на неязыковых факультетах вузов.

**Ключевые слова:** коммуникативно-деятельностный подход; компетенции; интерактивные формы работы.

**Abstract.** The article deals with applying activity approach in teaching a foreign language for special purposes in nonlinguistic faculties of higher education institutions.

**Keywords:** communication and activity approach; competences; interactive activities

Процессы изменения общества вызывают необходимость поиска новых путей развития в системе образования. Традиционные методы обучения,

базирующиеся на принципах непререкаемого авторитета учителя или преподавателя, разъясняющего и контролирующего усвоение материала, предусмотренного программой и отраженного в одном безальтернативном учебнике, уже не отвечает требованиям и целям обучения иностранному языку как инструменту коммуникации в многообразных ситуациях профессионального общения. В чем причины этих изменений? Меняются социальные условия, в которых происходит становление личности нынешнего молодого поколения [1], [6]. Нуклеаризация семьи, рост материального благополучия приводит к тому, что дети с раннего возраста пользуются коммуникационной техникой – смартфонами, планшетами – для игр и обучения, подвергаются большим потокам информации, для дошкольников и школьников предлагается огромное количество образовательных развивающих программ, в том числе по обучению иностранным языкам, в целом возрастает количество языковых контактов, пусть даже и опосредованных интернетом, детям и подросткам доступно больше количество развлекательного контента на иностранных языках, прежде всего на английском – мультфильмы, фильмы, сериалы, видео. Это способствует развитию гедонистического отношения к потребляемой информации и приводит к желанию получать учебную информацию в подобном «развлекательном» виде. С другой стороны, растет самосознание молодых людей, которые не хотят больше быть пассивными получателями указаний, а хотят творчески осваивать информацию, и развивать компетенции, которые будут им полезны в дальнейшем обучении и профессиональной деятельности. Нельзя забывать также о меняющихся профессиональных перспективах нынешних молодых людей. Если поколение их бабушек и дедушек могло десятилетиями работать на одном предприятии, вплоть до пенсии, в нынешнее время вряд ли возможно представить себе такую стабильность. Ускоряющиеся процессы изменений в технологиях, политической и социальной жизни вызывают необходимость непрерывного профессионального развития, повышения квалификации и зачастую переобучения. Знания, полученные непосредственно в системе образования, сохранят свою актуальность лишь несколько лет. Возникает необходимость подготовки нового поколения специалистов к дальнейшему самообучению, умению быстро и гибко реагировать на изменения, искать, анализировать и перерабатывать информацию [3].

Для того, чтобы адекватно отвечать на вызовы информационного общества, необходим набор квалификаций и компетенций, предметных, методических и социальных.

В рамках коммуникативно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку как языку специальности можно привести следующие примеры предметных компетенций [11]:

- владение активной лексикой своей предметной области, порядка 2500 словарных единиц [5], [7];
- основные морфологические и синтаксические структуры иностранного языка;

- устойчивые словосочетания и фразы для устной и письменной коммуникации в своей профессиональной сфере;

- адекватное произношение, ритм и интонация в устной речи.

Примерами методических компетенций являются следующие:

- использование толковых и переводных словарей [4];
- информационный поиск в справочных изданиях и интернете [9];
- языковое посредничество (устный и письменный перевод);
- устная и письменная презентация продуктов и услуг;
- письменная корреспонденция, оформленная по правилам, принятым в изучаемом языке;

- подготовка и проведение телефонных разговоров.

Наконец, к социальным компетенциям можно отнести следующие:

- толерантность к чужим языковым ошибкам при взаимодействии и иностранными партнерами;

- активное слушание и готовность задать вопросы и ответить на вопросы другой стороны;

- знание специфических концептов иноязычной культуры;

- умение соблюсти культурно-специфичные формы общения;

- использование стандартных, узуальных форм языкового выражения.

К важным признакам коммуникативно-деятельностного подхода исследователи относят, в числе прочих, автономность и высокую степень ответственности обучаемых, активное обращение к другим сферам знания и деятельности, связь полученных знаний, умений, навыков с будущей профессиональной деятельностью, кооперативные формы работы и активное взаимодействие в рамках группы, положительная групповая динамика, результат / продукт деятельности, имеющий реальную ценность, пользу. При этом изменяется роль преподавателя. Его задача теперь заключается не в передаче определенного объема готовых знаний, преподаватель в большей мере должен направлять и поддерживать процесс освоения знаний, сопровождать процесс самостоятельной работы студентов. Иными словами, преподаватель должен создать условия, в которых обучаемые использовали бы язык в качестве аутентичного средства коммуникации в ситуациях, приближенных к реальному профессиональному общению и в группах проигрывали возможные сценарии таких ситуаций [10]. Второй важной задачей преподавателя становится обучение стратегиям, с помощью которых студенты могут достигать разнообразных целей коммуникации и выбирать для этого адекватные средства. Коммуникативно-деятельностный подход предъявляет также особые требования к качеству учебных материалов. Материала учебника может не хватать, к тому же жизненный цикл учебников сокращается вследствие ускоряющихся процессов общественных изменений. Возникает необходимость отбора материала и методов работы, которые мотивируют студентов к коммуникации, самостоятельной работе и дальнейшему информационному поиску. Основное требование к материалу – аутентичность и наглядность, широко используются формуляры, документы, счета, деловая корреспонденция, подтверждения, справки ит. д. Кроме того,

материал должен быть актуален, связан с будущей профессией, должен ориентироваться как на учебный план, так и на интересы студентов.

На практике занятие, основанное на коммуникативно-деятельностном подходе, как правило, делится на три фазы: введение в тему, обработка задания, презентация результатов. В фазе введения преподаватель и студенты совместно анализируют задачу, планируют пути ее решения и формулируют цели. В фазе обработки задания происходит сбор и упорядочивание информации и подготовка презентации. В фазе презентации группы представляют результаты своей работы, совместно с другими группами обсуждают и оценивают их.

Приведем примеры возможных форм конечных «продуктов», результатов групповой работы, которые отвечают требованиям коммуникативно-деятельностного обучения:

- изображения: диаграмма, плакат, коллаж;
- мероприятия: выставка, доклад, театральная постановка или ее фрагмент;
- продукты с использованием информационно-коммуникационных технологий: веб-квест [8], интернет-форум, чаты, сообщения в социальных сетях [2];
- различные виды текстов, с изображениями и без: отчет, брошюра / книга, газета / журнал, стихотворение, скетч, письмо, инструкция по применению, правила внутреннего распорядка, комментарий, психологический тест, анкета, портфолио, комикс, презентация;
- игры: ролевая игра, совещание, викторина, кроссворд, пантомима, судебное заседание, дебаты, эксперимент;
- сфера СМИ: интервью, ток-шоу, новостная передача, рекламный ролик, репортаж, отзыв на статью в СМИ, репортаж, интернет-форум.

При оценивании продукта преподаватель опирается на следующие критерии: выполнение задания (группа раскрыла все требуемые смысловые пункты заданной темы), грамматическое и лексическое оформление продукта, связность текста и, при устном ответе, произношение и интонация. Каждому критерию присваивается количество пунктов от 0 до 20, за содержание от 0 до 30, за произношение и интонацию от 0 до 10. Формуляр оценки может выглядеть следующим образом:

1) Выполнение задания:

- все смысловые пункты адекватно отражены 30
- смысловые пункты частично отражены 15
- ни один смысловой пункт не раскрыт 0;

2) Грамматика / лексика – за каждый из критериев:

- единичные ошибки 20
- заметные ошибки, в целом не препятствующие коммуникации 10
- частые ошибки / ошибки, искажающие смысл 0;

3) Связность:

- текст четко структурирован и сформулирован, используются адекватные связующие элементы (союзы, вводные слова) 20

- местами логические связи не понятны, неправильное или недостаточное употребление связующих элементов 10
- текст представляет собой разрозненные обрывки мыслей, без логической и структурной связи 0;

4) Произношение / интонация:

- Незначительные отклонения в произношении звуков и интонации 10
- Выраженный акцент, неправильная артикуляция многих звуков 5
- Произносительные ошибки, затрудняющие понимание, неверный интонационный и ритмический рисунок 0.
- Общее количество баллов может составить максимум 100 баллов, при оценке критерия «выполнение задания 0» все задание оценивается в 0 пунктов.

В целом, подготовка занятий, соответствующих принципам коммуникативно-деятельностного подхода, требует от преподавателя высокой квалификации и больших временных затрат, чем преподавание традиционными методами, однако применение данного подхода позволяет сделать процесс обучения более интенсивным, а его результаты более адекватными современным требованиям будущих работодателей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асташова Г.В., Н.В. Дерина, Т.А. Савинова, Т.Ю. Залавина Интеграционные процессы в иноязычной профессиональной подготовке успешного специалиста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2. – С. 9–20.

2. Бартош Д.К., Харламова М.В. Социальные сети как средство развития речевой культуры школьников в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 3. – С. 9–14.

3. Беляева И.Г. Повышение эффективности обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Глобальный научный потенциал. – 2017. – № 4 (73). – С. 13–17.

4. Дорохова Ю.Э. Взаимодействие текстовых факторов и словарных соответствий при выборе переводческого эквивалента. Автореферат дисс. ... канд. филол. наук. – Москва, 2002. – 24 с.

5. Мейендорф Г., Дорохова Ю.Э. Новый немецко-русский и русско-немецкий экономический словарь. Св. 100 000 терминов, сочетаний, эквивалентов и значений. – Москва: Живой язык, 2009. – 464 с.

6. Мюллер Ю.Э. Портрет мигранта в русскоязычном сегменте интернета // Мова. – 2015. – № 23. – С. 41–46.

7. Мюллер Ю.Э. Prinzipien, Arten und Charakteristika von Definitionen in der deutschen und englischen Logistikterminologie // Филологические науки в МГИМО. – 2016. – № 7. – С. 39–49.

8. Северова Н.Ю. Организация работы над веб-квестом в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 1. – С. 27–32.

9. Северова Н.Ю. Цифровое обучение как инструмент обеспечения профессиональной направленности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. – Москва: Канцлер, 2018. – С. 271–278.

10. Серeda Л.И. Интерактивные приемы обучения иностранным языкам студентов железнодорожного вуза // Организация безопасности на транспорте. Межвузовский сборник научно-методических трудов. Забайкальский институт железнодорожного транспорта. – Чита, 2015. – С. 268–275.

11. Серeda Л.И. Коммуникативно-деятельностный подход в обучении иностранному языку в техническом вузе // Культура. Наука. Образование. – 2018. – № 2 (47). – С. 146–156.

*Т.А. Валиулина, А.О. Тронкина*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ АСПЕКТОВ АУТЕНТИЧНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается ряд теоретических вопросов, которые связаны с понятием аутентичности иноязычных учебных материалов, используемых в процессе преподавания дисциплин, направленных на обучение студентов иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации, а также приводятся практические рекомендации по применению различных содержательных аспектов аутентичности на практике с целью формирования у обучающихся необходимых компетенций (общепрофессиональной, коммуникативной и межкультурной) и эффективного освоения студентами программы по изучаемой дисциплине.

**Ключевые слова:** аутентичность, аутентичный материал, профессиональная коммуникация, общепрофессиональная компетенция, межкультурная компетенция, коммуникативная компетенция.

**Abstract.** The paper examines a range of theoretical issues concerned with the notion of authenticity of learning materials used in the course of teaching professional communication in foreign languages. In addition to the relevant theory, the article includes practical recommendations for the application of various authenticity aspects aimed at making students acquire the required competences and master the syllabus.

**Keywords:** authenticity, authentic material, professional communication, professional competence, intercultural competence, communicative competence.

Использование аутентичных материалов в практике преподавания иностранных языков зарекомендовало себя как эффективный способ формирования и развития коммуникативной компетенции.

Вопросу аутентичности посвящен ряд работ отечественных и зарубежных специалистов в области лингводидактики (Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд, Г.И. Воронина, К.С. Кричевская, J. Harmer, D. Little, S. Devitt, D. Singleton). Нельзя переоценить роль аутентичных материалов в преподавании профессионально ориентированного курса иностранного языка на уровне B2-C1. Здесь хорошо зарекомендовали себя учебники по специальности, написанные на языке носителя и для носителей, в частности учебники по дисциплинам “Социология” и “Связи с общественностью”.

Существуют разные подходы к определению аутентичных учебных материалов и их классификации.

Р.П. Мильруд [3] описывает содержательные аспекты аутентичности, которые во всей полноте реализуются при использовании учебников по специальности на иностранном языке. Рассмотрим каждый аспект подробнее относительно применения вышеуказанных учебных средств.

Во-первых, учебники по специальности соответствуют требованию *культурологической аутентичности*, то есть они позволяют сформировать представления о специфике другой профессиональной культуры, сформировать общие фоновые знания у магистров и бакалавров изучающих иностранный язык на материале иностранных учебников и у их зарубежных коллег-носителей, изучающий непосредственно предмет, которому посвящен учебник. Этому способствует разбор приводимых в учебниках кейсов, прецедентов, проблемных задач профессионального характера, как правило, затрагивающих опыт авторов-носителей языка, этические аспекты профессии.

*Информативная аутентичность* реализуется в силу того, что обсуждаемые тексты содержат значимую для обучаемых информацию, соответствующую их возрастным особенностям и интересам.

*Ситуативная аутентичность*, подразумевающая естественность ситуации коммуникации, способствующей созданию интереса к заявленной теме и побуждению к ее обсуждению, успешно реализуется, если подбирать материалы таким образом, чтобы темы, обсуждаемые на лекциях и семинарах по направлению обучения, дублировались или хотя бы частично затрагивались на занятиях по иностранному языку. Такой подход способствует формированию не только коммуникативных, но и общепрофессиональных компетенций.

Такой параметр текста, как аутентичность *национальной ментальности* также присутствует в аутентичных учебниках по специальности, поскольку частота и характер употребления определенных терминов или наоборот их избегание позволяют составить представление о национальной ментальности, и, как следствие, подобные материалы способствуют формированию межкультурной компетенции.



Аутентичные профильные учебники вызывают у студентов активный эмоциональный и речевой отклик в силу того, что студенты заинтересованы в изучаемой специальности и для них важным представляется сравнить подходы к изучаемым вопросам в отечественной и зарубежной науке и практике. Преимуществом использования подобных учебных средств является то, что нет необходимости искусственно создавать ситуацию общения, поскольку студенты максимально погружены в контекст и готовы к коммуникативной деятельности. Таким образом, задействуется *реактивный* аспект аутентичности в терминологии Р.П. Мильруда.

По нашему мнению, вышеупомянутый аспект тесно связан со следующим параметром - *аутентичностью оформления*. Живой эмоциональный отклик учащихся вызван работой по аутентичным учебниками по профильной дисциплине благодаря структуре англоязычных учебников: как правило, им свойственно красочное оформление, обилие графиков и иллюстративного материала, разделы с интересными и профессионально релевантными вопросами на размышление. Интересно отметить, что те же самые тексты, включенные в учебные пособия, воспринимаются с меньшим энтузиазмом, из чего можно заключить, что студентам важно приобщение к погружению в научную и профессиональную среду посредством обучения по тем же материалам, по которым могут заниматься их коллеги-носители языка, обучающиеся в иностранных вузах.

Выбирая в качестве учебных средств учебники по специальности, преподаватель сталкивается с необходимостью разработки комплекса заданий на закрепление ряда знаний, умений и навыков, поэтому важно обращать внимание на еще один параметр, предложенный Р.П. Мильрудом – *аутентичность учебных заданий к текстам*. Логичным продолжением работы с подобными учебниками являются задания, имитирующие деятельность специалиста в конкретной области, позволяющие применить изученный материал на практике. Например, в случае студентов-социологов это может быть аналитическая записка, описание графика, написание прогноза и т.п.

Кроме того, нельзя не отметить такое преимущество учебников по специальности на иностранном языке, как *структурная аутентичность*. Данные учебные средства характеризуются содержательной и формальной целостностью и высокой информативностью, при этом не возникает трудностей с разграничением “данного” и “нового”, в подаче информации всегда присутствует определенная логика, что способствует накоплению знаний. Кроме того, у учащихся есть четкое представление об объеме уже проработанного материала и темах, подлежащих усвоению.

Одними из самых ценных аспектов представляется *лексико-фразеологическая и функциональная аутентичность*. Обучение на материалах аутентичных учебников позволяет добиться максимальной аутентичности профессиональных высказываний на иностранном языке, усвоить термины, наиболее употребимые в конкретной деловой и научной сфере.

Несмотря на то, что профессионально ориентированный курс иностранного языка в большей мере ориентирован на лексику, немаловажным параметром аутентичных учебников по специальности является их *грамматическая аутентичность* - использование свойственных для данного языка грамматических структур. Поскольку речь идет о текстах, написанных носителями и для носителей, уровень синтаксической сложности зачастую высок, что требует дополнительной работы.

Также интересен подход Г. И. Ворониной [1] к классификации аутентичных текстов. Она выделяет такие жанровые формы, как *функциональные тексты*, выполняющие поясняющую, рекламирующую, предупреждающую функцию, и *информативные тексты*, содержащие сведения различного характера. Аутентичные учебники по специальности хороши тем, что они содержат тексты обоих жанров, но при очевидном преобладании функциональных. Подобная структура позволяет варьировать учебные задания, сохраняя ситуацию общения максимально естественной.

По мнению М. В. Ляховицкого, “основным средством обучения иностранному языку является языковая среда, а все остальные средства служат вспомогательными” [2] и помогают создать иллюзию приобщения к естественной языковой среде. Аутентичные учебники по специальности наиболее эффективно погружают обучающихся в профессиональную ситуацию общения, однако их применение требует не только высокого уровня владения языком, но и специальной подготовки как студентов, так и преподавателя, то есть не поверхностного знакомства с профилирующей дисциплиной и основными терминами.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Воронина Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 56-61.
2. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие для филол. спец. Вузов // М.: Высш. шк., 1981. – 158 с.
3. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С.11–18.

*Д.С. Виноградова*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** Данная статья посвящена играм как неотъемлемой части процесса изучения иностранного языка на примере испанского. Автор говорит о преимуществах включения игрового компонента в занятия, а также возможных трудностях и способах справиться с ними. Приводится классификация игр по аспектам: лексические, грамматические,

коммуникативные и культурологические. По каждому типу автор приводит несколько примеров, описывает игровой процесс и его цели и дает советы по адаптации игр для разных групп и уровней.

**Ключевые слова:** игры, изучение иностранного языка, лексика, грамматика, коммуникация, культурология.

**Abstract.** In the present article we examine games as part of learning a foreign language, Spanish in this case, reviewing not only their advantages but also certain difficulties that teachers may face and ways of overcoming them. The games are classified into 4 groups according to the target topics: vocabulary, grammar, communication or general culture. We cite a few examples of each type, describe the game process and its objectives and give recommendations as to their adaptation for different groups or levels.

**Keywords:** games, learning a foreign language, vocabulary, grammar, communication, culture.

Преподавание второго иностранного языка в нелингвистическом вузе всегда сопряжено с трудностями. Нехватка аудиторных часов, упор на профильные предметы и первый язык, нестабильная мотивация студентов – факторов очень много. Тем не менее, основной задачей преподавателя было и остается научить. Чтобы добиться этой цели, приходится идти на разного рода ухищрения и неотрывно следить за тем, что происходит в аудитории.

В учебном процессе очень опасна монотонность. Она создает инерцию, студенты перестают реагировать даже на новую информацию, мотивация резко падает. Одним из самых действенных способов разбить монотонность, а также привлечь и удерживать внимание учащихся является игра. С помощью игры можно переместить фокус с преподавателя как источника знаний и двигателя учебного процесса на студента как активного и полноправного участника этого процесса. Именно в эту сторону и развивается современное образование. Если мы используем игры, меняется атмосфера в аудитории, дистанция между преподавателем и студентом сокращается, снижается страх сделать ошибку, а языковой барьер отходит на второй план.

О важности игры говорили еще античные философы. Платон полагал, что, играя, можно познавать истину [1]. Аристотель считал игру абсолютно необходимым средством воспитания. Нужно заметить, что обучали таким образом не только не детей, но и спортсменов, воинов, охотников [3]. Французский мыслитель эпохи Просвещения Жан-Жак Руссо говорил о естественном, свободном воспитании, в котором не последняя роль отводилась игре как источнику спонтанности. В XX веке нидерландский историк и один из основоположников культурологии Йохан Хейзинга назвал игру такой же естественной функцией человека, как мышление или работа.

Таким образом, значение игры не только в обучении, но даже в жизни человека велико и не подлежит сомнениям. Обратимся к практике преподавания испанского языка как иностранного. Большая часть испанских языковых школ и обучающих центров, вслед за Институтом Сервантеса –

государственной организацией, занимающейся распространением испанского языка и культуры во всем мире, постепенно вводят в учебный процесс все больше и больше игровых компонентов [6, с. 43]. Преподаватели делают акцент на эффективности обучения, основная цель – успешная коммуникация на иностранном языке. Игра помогает мобилизовать все ресурсы студента: пройденную лексику, грамматические конструкции, гибкость мышления. Учащийся таким образом получает большую свободу действий, что, в свою очередь, ведет к повышению его автономности в обучении. Кроме того, коммуникативные ситуации, создающиеся во время игры, максимально близки к реальным и готовят студента к использованию языка за пределами учебного класса. Наконец, через игру можно вводить культурологические сведения, которые зачастую проблематично уместить в основную программу.

Однако, несмотря на все эти явные преимущества, преподаватели, использующие игровой компонент в обучении, часто сталкиваются с определенными трудностями [5, с. 4-5].

Во-первых, многие игры являются соревновательными и требуют быстрого принятия решений и реакции, что для некоторых студентов может представлять стрессовую ситуацию. Чтобы решить эту проблему, можно иногда проводить игры без баллов и победителей. Важно не делать это на постоянной основе, так как не стоит забывать о тех студентах, которые любят соревноваться и воспринимают это как импульс к дальнейшему развитию.

Во-вторых, чрезмерная конкуренция, иногда возникающая в играх, негативно влияет на атмосферу и динамику в группе. В таком случае рекомендуется каждый раз по-новому распределять студентов в группы и пары, а также награждать всех участников.

В-третьих, некоторые учащиеся могут воспринимать игры как потерю времени. Если преподаватель сталкивается с таким отношением, важно доносить до студентов цель каждой конкретной игры: проработка грамматических конструкций, повторение лексики или социокультурного компонента, практика речи в коммуникативных ситуациях, максимально близких к реальным. Игра является не просто развлечением, а неотъемлемой составляющей учебного процесса.

В-четвертых, отдельные студенты считают игры детским занятием и высказывают недовольство тем, что с ними пытаются играть. В университетах, в силу возраста учащихся, такие случаи относительно редки. Гораздо чаще с ними сталкиваются учителя средних и старших классов школы. Тем не менее, выход такой же, как в предыдущем пункте: объяснять, зачем мы это делаем. Таким студентам будет проще воспринимать игры как еще одно упражнение на лексику или грамматику.

Наконец, проведение игры требует от преподавателя основательной подготовки. Это занимает время. Пока нельзя сказать, что на рынке, причем даже в Испании, есть много игр для изучения испанского языка в абсолютно готовом виде. В интернете, конечно, ресурсов гораздо больше, но они часто требуют переработки. Здесь нужно не забывать, что игры, подготовленные один раз, можно использовать с разными группами и даже курсами, немного

меня содержание или цель. Таким образом, это вложение сил и времени всегда оправдывает себя.

Как уже было сказано, у современного преподавателя есть доступ к большому числу различных игровых материалов в сети. Чтобы не растеряться при виде всего этого многообразия, важно понимать уровень, запрос, а также предпочтения студентов и выбирать максимально подходящие игры. Также нужно уметь адаптировать материалы для конкретных групп. Наконец, для преподавателя весьма полезен навык самостоятельного составления игр, через которые можно проработать определенный аспект. В этом поможет понимание того, как классифицируются игры.

В данной статье мы предлагаем деление на аспекты: лексический, грамматический, коммуникативный и культурологический. Многие игры можно использовать для проработки нескольких аспектов сразу.

Лексические игры представляют из себя набор задач, которые направлены на максимальную активизацию словарного запаса студента. На начальном уровне для тренировки чисел это может быть «Бинго» – игра, в которой случайным образом выбираются числа, а игроки должны отмечать эти числа на своих карточках. Подходит также и «домино»: карточки разделены на две части, на одной из которых слово, а на другой – какой-нибудь предмет или цифра. Принцип игры такой же, как в традиционном домино. Еще одна игра, которую можно использовать для начинающих, – это «Мемори»: отдельные карточки со словами и соотносящимися с ними картинками кладут на стол рубашкой вверх, игрок открывает их по две штуки за ход, задача – найти те, которые друг с другом связаны. Можно играть в «Крокодила»: студенты пытаются объяснить загаданные слова своим одноклассникам – или в «Виселицу»: какое-то слово отгадывается по букве, если названной буквы в этом слове нет – ведущий рисует часть виселицы с повешенным. Две последние игры вполне применимы даже для продвинутого уровня. Также для студентов с хорошим знанием языка подходит «Табу»: к определенному слову нужно сказать несколько ассоциаций, не используя запрещенные слова, указанные на карточке; цель игры заключается в том, чтобы остальные отгадали это слово. По схожему принципу работает «Имаджинариум», только на карточках – картины со множеством деталей, запрещенных слов нет, а правила, по которым игроки получают очки, немного сложнее.

Грамматические игры ориентированы на практику глагольных спряжений, времен, местоимений и других тем, которые преподаватель считает нужным таким образом проработать. Пожалуй, самая известная среди испаноязычных – это «Оса» (в переводе с испанского «гусь»), у нас она называется «Вверх и вниз» или «Змейки и лесенки», по примеру англоговорящих стран. Представляет из себя поле с клеточками; чтобы по нему передвигаться, нужно правильно выполнять задания: «назови форму глагола «salir» в единственном числе второго лица в настоящем времени» или «составь фразу с глаголом «estar». Эту игру можно использовать не

только для тренировки грамматики разных уровней, но еще и повторения пройденного вокабуляра или даже культурологического аспекта. Все зависит от целей и фантазии преподавателя. Похожая игра-викторина с полем и подходящая для проработки не только грамматики – это «Тривиал». Также существует много других игр на отдельные сложности. Одна из них, рассчитанная на повторение местоимений косвенного и прямого дополнений, называется «Лучший подарок», состоит из набора карточек с подарками и поля с клеточками, на котором указаны получатели. Задача – выбрать подходящий подарок для сестры, подруги или дяди, а потом построить правильное предложение с местоимениями: «El secador, se lo regalo a mi amiga» («Фен я дарю моей подруге»). Для проработки прошедших времен хорошо подходит игра «Подозреваемый». Преподаватель выбирает двух студентов: подозреваемого в преступлении и того, кто обеспечивает ему алиби. Они выходят из аудитории и договариваются о всех деталях того, что они делали в предполагаемое время убийства. Обрато они заходят по очереди, остальные студенты ведут допрос. Если показания не совпадают, подозреваемый лжет, и он преступник.

Коммуникативные игры служат в первую очередь для того, чтобы воссоздать реальную ситуацию общения. Это самые разнообразные ролевые игры. Самые часто встречающиеся виды на уроках испанского языка – это диалоги работников аэропорта, банка, отеля, официантов, продавцов и их клиентов. Конечно, также могут воспроизводиться и разговоры друзей, которые договариваются о встрече, и родственников, которые общаются по телефону. Обычно на ролевые игры студенты реагируют с интересом и энтузиазмом. Кроме того, преподаватель получает позитивную обратную связь от тех учащихся, кто побывал в испаноязычной стране и смог преодолеть страх общения на испанском в отеле или магазине именно благодаря ролевым играм, проведенным в аудитории.

Игры, посвященные культурологическому аспекту, могут охватывать самые разные области: географию, государственное устройство, кухню, архитектуру, музыку. Кроме того, темы можно варьировать, учитывая специальность группы. Выше мы писали про игры с полем, в которые можно включать вопросы по культуре. Помимо такого формата, довольно интересно проводить игры в стиле телевикторин: «Что? Где? Когда?», «Кто хочет стать миллионером?» и других подобных. Также можно разделить студентов на две команды еще до занятия, на котором планируется игра, и попросить составить вопросы для соперников. С помощью этого приема мы повышаем их вовлеченность в процесс, и викторина проходит наиболее продуктивно. Если преподаватель не хочет посвящать этому все занятие, можно проводить небольшие игры. Например, «Кто я?»: одному из студентов загадывают известную личность, и он пытается понять, кто это, задавая общие вопросы.

Каким бы ни был аспект или тип выбранной игры, она всегда вносит разнообразие. Для эффективной работы нашему мозгу необходимо переключаться, менять виды деятельности – именно в этом и помогают игры

в аудитории. Пренебрегая такого рода занятиями, мы создаем инерцию. Студенты начинают реагировать на любые задания или информацию машинально, не думая. Для процесса обучения это весьма опасно. Игры помогают держать студентов в тонусе. Используя игры на занятиях, мы не только эффективно прорабатываем материал и обеспечиваем практику языка, но и создаем комфортную атмосферу, в которой приятно работать и студентам, и нам.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Курдыбайло Д.С. Забавы, милые богам...О диалектике игры в диалогах Платона [Электронный ресурс] // Платоновское философское общество. – 2008. – 18-24 августа. – Режим доступа: [http://www.plato.spbu.ru/SUMMERSCHOOL/summerschool5/05-Kurdybaylo.htm#\\_ftn2](http://www.plato.spbu.ru/SUMMERSCHOOL/summerschool5/05-Kurdybaylo.htm#_ftn2)
2. Руссо Ж-Ж. Эмиль, или о воспитании // Педагогика. – Москва, 1981. – 986 с.
3. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс] // Электронная библиотека ИФ РАН. – Режим доступа: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH019bdffafd8c387c8ba2579b>
4. Fuentes C.N. El componente lúdico en las clases de ELE // Marco ELE Revista de Didáctica: Escuela Internacional de Salamanca. – 2008. – P. 1–14.
5. Guastalegnanne H. Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase ELE [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne\\_juegos.pdf](https://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf)
6. Paniagua L.R.R. Dos actividades lúdicas para la clase de ELE [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/argel\\_2010/06\\_rodriguez01.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2010/06_rodriguez01.pdf)
7. Plaza P.J.A. Motivación y clases de Español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.eduinnova.es/mar09/motivacion.pdf>

*А.В. Гойнаш*

### К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ НАГЛЯДНОГО ПОСОБИЯ «ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ»

**Аннотация.** В статье описывается опыт создания наглядных пособий нового поколения, где комбинируются физическая и цифровая формы, задействуются комплексные полиграфические услуги и осуществляется регистрация информационного ресурса на государственном уровне. Указанное издание демонстрирует схемы самых употребительных предложений в немецком языке, снабжено QR-кодом, ведущим на страницу сайта с многочисленными примерами предложений, ссылками и

особенностями их употребления, и может использоваться для организации игр на занятиях.

**Ключевые слова:** игровое обучение, наглядное пособие, немецкий язык, схемы предложений, QR-код.

**Abstract.** The article describes the experience of creating a new generation of visual aids, where physical and digital forms are combined, integrated printing services are used and the information resource is registered at the state level. This edition demonstrates the schemes of the most commonly used sentences in German, contains with a QR code leading to the website page with numerous examples of sentences, links and peculiarities of their use and can be used to organize games in class.

**Keywords:** gamification, visual aids, German language, schemes of sentences, QR code.

Проанализировав хронологию создания наглядного пособия «Основные типы предложений в немецком языке» [4], можно установить, что от публикации первых тематических страниц на сайте «Немецкий язык: от А до Я | Deutsch: von A bis Z» и разработки схем немецких предложений [2] до создания информационного ресурса с QR-кодом [8] и его регистрации в НИРУП «ИППС» [6] прошло больше трёх лет. За это время издание из обыкновенного демонстрационного материала превратилось в консультационную услугу, в новом формате позволяющую уже на уровне А1 освоить азы того, как можно быстро и правильно начинать говорить на иностранном языке.

Первым шагом на этом пути является знакомство со схемами (или систематизация схем) самых употребительных предложений в немецком языке, прежде всего:

- повествовательных предложений (*с прямым и обратным порядком слов*),
- вопросительных предложений (*с вопросительным словом и без него*),
- предложений в повелительном наклонении, а затем и:
  - сложносочинённых предложений с союзами, не влияющими на порядок слов,
  - сложносочинённых предложений с союзами, влияющими на порядок слов,
  - сложноподчинённых предложений.

Опыт показал, что больше, чем любые слова, делу их запоминания служат общие схемы предложений, постоянно находящиеся во время занятий и при подготовке к ним перед глазами изучающих немецкий язык. При этом задействуются традиционные в системах образования СНГ обозначения главных членов предложений:

- подлежащего – одной чертой и
- сказуемого (частей сказуемого) – двумя чертами,



что серьёзно отличается от стандартно принятых в немецкоговорящих странах [6], а также визуально представлены особенности трансформации в отдельных типах предложений (*например, перемещение изменяемой части сказуемого в конец придаточных предложений*).

Немаловажную роль играют также пометы, сопровождающие отдельные схемы (*элементы, чаще всего занимающие первую позицию в повествовательном предложении, союзы и союзные слова сложносочинённых и сложноподчинённых предложений*), а также наличие QR-кода, ведущего на страницу сайта с дополнительными ссылками (*правилами и интерактивными схемами-пазлами [2]*), многочисленными примерами предложений и их переводом на русский язык. Здесь же, в виде комментария или через форму обратной связи на сайте, пользователь может задать интересующий его вопрос и в сжатые сроки получить на него ответ.

Однако максимум пользы для создания прочной грамматической базы приносит превращение карточки-напоминки в Правила игры [1]. Привязывая типы предложений к значениям граней игрального кубика (*сначала от 1 до 3 (правда, такие кубики встречаются реже), а потом от 1 до 6*), ученикам предлагается составить предложение по схеме, которая им выпадает. Выполнять такую работу можно как индивидуально в рамках занятий с репетитором, так и в парах и мини-группах на уроках в школе, на занятиях на курсах или в (языковом или неязыковом) вузе. Материалом для построения предложений может стать любая лексическая тема (*«Семья», «Учёба», «Распорядок дня» и т.д.*) или грамматическое явление (*неправильные глаголы в разных временных формах, управление глаголов, устойчивые выражения, идиомы и т.д.*). Разумеется, сначала может возникнуть необходимость, чтобы сам преподаватель помогал ученику составлять предложения, называя их эквиваленты на родном языке, однако в последующем непременным условием работы должно стать самостоятельное спонтанное составление учеником предложений по абсолютно всем схемам.

Далее можно начинать читать несложные книги (*например, издательства Hueber [9]*), смотреть сериалы (*например, Deutsche Welle [7]*):

- сериал для начинающих и продолжающих изучать немецкий язык «Nicos Weg» (*уровни: A1-B1*);
- сериал для начинающих изучать немецкий язык «Das Deutschlandlabor» (*уровень A2*);
- сериал для продолжающих изучать немецкий язык «Ticket nach Berlin» (*уровни: B1, B2*);
- сериал для изучающих немецкий язык «Das Bandtagebuch mit EINSHOCH6» (*уровни: B1, B2*);
- телесериал «Jojo sucht das Glück» (*3 сезона, уровни: B1, B2*)

или новости на иностранном языке (*например, интерактивный канал ZDF для детей и молодёжи logo! [10]*), интерпретируя их содержание с помощью названных схем в устной или письменной формах, к примеру:

- изменяя в предложениях порядок слов,

- превращая простые предложения в сложные,
- заменяя прямую речь косвенной и т.д.

При этом прибегать к структурам на карточке-напоминалке «Основные типы предложений в немецком языке» рекомендуется до тех пор, пока они не отложатся в долгосрочной памяти изучающего немецкий язык. К этому времени у пользователя будут сформированы прочные ассоциации отдельных схем со значениями граней кубика (= *типами предложений*), так что преподавателю будет достаточно назвать номер схемы, чтобы ученик понял и смог самостоятельно исправить ошибку, допущенную в порядке слов конкретного предложения.

Подводя итог исследовательской и практической деятельности в данном направлении, можно утверждать, что при всей затратности создания наглядных пособий такого типа – *пособий нового поколения, где комбинируются физическая и цифровая формы, задействуются комплексные полиграфические услуги и осуществляется регистрация издания на государственном уровне* – их применение в обучении иностранному языку воздаётся сторицей

➤ как обучающему, поскольку даёт возможность:

- облегчить подачу материала,
- работать с различными целевыми группами,
- совершенствовать лексические и грамматические навыки,
- совершенствовать и развивать навыки говорения и письменной речи,

➤ так и изучающему немецкий язык, поскольку позволяет:

- упростить и ускорить процессы усвоения материала,
- минимизировать страх перед возможными ошибками,
- имеет игровой характер и вносит разнообразие в учебный процесс,

уже через один-два месяца изучения иностранного языка делая возможным переход к более сложным формам работы над ним.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гойнаш А.В. Игры в кости: «Ваше предложение» [Электронный ресурс] // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: [https://www.all-de.com/service/de\\_spiele/1081-igry-v-kosti-vashe-predlozhenie.html](https://www.all-de.com/service/de_spiele/1081-igry-v-kosti-vashe-predlozhenie.html) (дата обращения 18.03.2019).

2. Гойнаш А.В. Интерактивные схемы основных типов предложений в немецком языке [Электронный ресурс] // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: <https://www.all-de.com/service/grammatik/1267-interaktivnyye-shemy-osnovnyh-tipov-predlozhenij-v-nemetskom-jazyke.html> (дата обращения 18.03.2019).

3. Гойнаш А.В. Какие типы предложений распространены в немецком языке? [Электронный ресурс] // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: [https://www.all-de.com/service/fragen\\_antworten/1044-kakie-tipy-predlozheniy-rasprosrany-v-nemetskom-yazyke.html](https://www.all-de.com/service/fragen_antworten/1044-kakie-tipy-predlozheniy-rasprosrany-v-nemetskom-yazyke.html) (дата обращения 18.03.2019).

4. Гойнаш А.В. Наглядное пособие «Основные типы предложений в немецком языке» [Электронный ресурс] // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: <https://www.all-de.com/print-shop/1182-naglyadnoe-posobie-osnovnye-tipy-predloshenii-v-nem-yasyke.html> (дата обращения 18.03.2019).
5. Гойнаш А.В. Почему изучение немецкого языка с носителем не всегда эффективно? [Электронный ресурс] // Немецкий язык: от А до Я. – Режим доступа: <https://www.all-de.com/projekte/fernstudium/1236-pochemu-izuchenie-nemeckogo-jazyka-s-nositelem-ne-vsegda-jeffektivno.html> (дата обращения 18.03.2019).
6. НИРУП «Институт прикладных программных систем» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ipps.by/> (дата обращения 18.03.2019).
7. Deutsche Welle: Deutsch lernen [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/s-2055> (дата обращения 18.03.2019).
8. QR-код [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/QR-%D0%BA%D0%BE%D0%B4> (дата обращения 18.03.2019).
9. Shop.Hueber.de – Freude an Sprachen [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://shop.hueber.de/de/sprache-unterrachten/deutsch-als-fremdsprache-daf-daz/lekture.html> (дата обращения 18.03.2019).
10. ZDF: logo! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.zdf.de/kinder/logo> (дата обращения 18.03.2019).

*Е.В. Гулынская, Н.К. Буш*

## **СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ГЛАГОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ АРАБСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**

**Аннотация.** В статье анализируются цели обучения иностранному языку, в частности – арабскому, в рамках системы непрофильных учебных заведений. Оценивается отечественный педагогический подход к теме арабской глагольной системы, являющейся сложной для освоения русскоязычными учащимися. Выявляются проблемные для изучения аспекты, пробелы усвоения материала, демонстрируемые студентами. На основе этих данных предлагаются рекомендации для усовершенствования методики преподавания с целью получения наилучших результатов образования, а также приводятся примеры конкретных упражнений и учебных практик.

**Ключевые слова:** арабский язык, глаголы арабского языка, неязыковой вуз, методика преподавания иностранного языка.

**Abstract.** The article analyzes objectives of teaching foreign language, in particular Arabic, within the framework of Russian system of non-linguistic higher education institutions. Is being evaluated domestic pedagogical approach to the

difficult for Russian-speaking students subject of the Arabic verb system. Are being evaluated problematic for learners aspects and common mistakes, demonstrated by students. On the basis of this information recommendations are proposed for improving the teaching methodology in order to achieve the best results of education. Also are provided examples of exercises and educational practices.

**Keywords:** Arabic language, Arabic verbs, non-linguistic higher institutions, methodology of teaching foreign language.

Преподавание иностранного языка студентам высших учебных заведений, не имеющих языковой специализации, обладает существенной спецификой по сравнению с профильными вузами (напр., лингвистическими), связанной с нацеленностью учебных программ на формирование у обучающихся практических навыков владения языком, развитие коммуникативных способностей. Такие цели образования продиктованы как процессом глобализации, так и условиями современного рынка труда, при которых существует возможность, а иногда и необходимость, смены сферы профессиональной деятельности, наряду с требованием постоянного усовершенствования профессиональных навыков и приобретения новых [6, С. 177]. В этой связи уместно процитировать Е.Н. Соловову: «Целью образования становятся не просто знания и умения, но определенные качества личности, формирование ключевых компетенций, которые должны «вооружить» молодежь для дальнейшей жизни в обществе» [7, С. 14]. Выпускник неязыкового вуза должен обладать таким уровнем владения иностранным языком, который поможет успешно осуществлять трудовую деятельность без привязки к определенной профессии. При этом владение иностранным языком может быть преобразовано в основной или второстепенный профессиональный навык посредством усовершенствования необходимых аспектов.

Отечественная школа арабистики, обеспечивающая педагогическими кадрами невостоковедные учебные заведения, использует многие подходы к обучению языку в соответствии с потребностями различных направлений подготовки. Но их основу продолжает составлять классический принцип обучения через углубленное изучение и отработку грамматических норм, посредством совершенствования техники двустороннего арабско-русского и русско-арабского письменного и устного перевода. При этом акцент в процессе обучения делается на письменный перевод с арабского языка на русский, а заучивание части теоретического и практического материала является необходимым для учащихся. Подобный классический подход не может обеспечить достижения заявленных для неязыковых вузов целей образования и требует индивидуализации учебных программ и методики преподавания в случае каждого конкретного вуза и направления подготовки.

В условиях ограниченных часов, отведенных на освоение дисциплины «иностраный язык» и «второй иностраный язык» в непрофильных учебных заведениях, представляется необходимым выделить базовые и

факультативные грамматические разделы, а также уделить внимание методике, отдавая приоритет практике перед теорией. Восточные языки, и среди них арабский, как обладающие выраженным своеобразием относительно русской фонетики и грамматики, и соответственно трудные для изучения, требуют особого педагогического подхода. При этом успешность внедрения и реализации авторских методик во многом зависит от того, какие грамматические темы и в каком объеме оказались включены в программу обучения. Невозможность углубленного изучения обширной арабской грамматики подразумевает верное определение круга вопросов для рассмотрения, которые сформируют базу знаний, необходимую для получения требуемых результатов образования, а именно – формирования у студентов уверенных коммуникативных навыков, а также понимания, каким образом они применимы в процессе профессионально-трудовой деятельности [6, С. 179–180].

Одним из грамматических блоков, вызывающих трудности у обучающихся, является глагольная система арабского языка. Связано это в первую очередь с тем, что данная тема во всех ее аспектах требует существенных затрат времени, как на объяснения преподавателя и отработку материала на занятиях, так и на внеаудиторную работу студентов, включая неизбежное заучивание материала и выполнение упражнений. Отечественная школа арабистики опирается на следующее понимание арабской глагольной системы. В современном языке употребимы десять так называемых «пород» глаголов, усложняющихся по структуре слова от первой к десятой. Деление на «породы» осуществлено не только по структурному признаку, но и в соответствии с семантическими преобразованиями исходного значения слова от первой к десятой «породе», а также особенностями спряжения [3, С. 8–9]. Представляется важной задачей выработать методику, позволяющую научить студентов осуществлять правильный выбор той или иной глагольной «породы» в зависимости от конкретной практической ситуации. Распространенный в настоящее время педагогический подход основан на том, что логика семантических преобразований в различных «породах» одного глагола часто неочевидна вне лингвистического анализа, и требуется запоминание значения конкретного глагола в определенной «породе». Такой подход, безусловно оправдан, но он не позволяет выработать у студентов к концу обучения навыки самостоятельного определения глагольной «породы».

Если расположить «породы», представленные исходной формой прошедшего времени, по вертикали, то горизонтальное направление арабской глагольной системы заполняют производные формы, к которым относят настоящее-будущее время глагола, масдар (имя действия, схожее по значению и употреблению с герундием английского языка), действительное и страдательное причастия, повелительное и повелительно-запретительное наклонения, пассивную форму глагола прошедшего и настоящего-будущего времени. В практике системы преподавания арабского языка в специализированных вузах закрепилось механическое заучивание формул,

характеризующих, как структуру глаголов различных «пород», так и соответствующие им отглагольные формы. Такой же методологический подход существует и к теме так называемых неправильных глаголов, характеризующихся особой структурой слова, которая влечет особенности спряжения, образования глагольных «пород» и производных форм. Учитывая достаточный объем часов языка, выделенных на освоение дисциплины, он показал свою результативность при наличии возможности практической отработки пройденного и выученного материала.

Совершенно иной подход требуется к аудитории студентов неязыковых вузов по причине упомянутой ограниченности часов, отведенных на арабский язык. При применении классической методики, большая или меньшая часть обучающихся неизменно демонстрирует пробелы в знании глагольных «пород» и отглагольных форм, либо непонимание вариантов их практического применения. К примеру, путаницу вызывает употребление действительного и страдательного причастий: в большинстве случаев они на самом деле схожи по форме, но на практике подмена объекта действия субъектом и наоборот влечет серьезное нарушение общего смысла высказывания. Можно также отметить, что ошибки обучающихся часто не различимы в процессе устной речи, но очевидны на письме.

Устранению указанных проблем освоения глагольной системы арабского языка может содействовать внедрение ряда упражнений и методик, направленных на практическое применение языка обучающимися. К примеру, студент может осуществлять поиск конкретных отглагольных форм в структуре текста, определять «породу» глагола, приведенного в предложении в личной форме. Также ему должно быть представлено достаточное количество примеров употребления той или иной «породы» или производной формы. В качестве примеров более сложных упражнений, можно назвать следующие:

1. Преподаватель начитывает вслух предложение или небольшой фрагмент текста. Обучающийся записывает услышанное, затем читает и дает устный перевод. Желательно, чтобы незнакомая студенту лексика была представлена производными формами и различными «породами» глагола, но он мог интуитивно понять значение слов, проанализировав их структуру;

2. Конспектирование выступления преподавателя на определенную тему, которое он делает на арабском языке. Затем каждый студент зачитывает свой вариант, преподаватель комментирует ошибки;

3. Подобным же образом может выполняться конспектирование и пересказ неадаптированного арабоязычного аудио или видео материала.

Данные упражнения задействуют одновременно слух, речь, мышление и механику обучающегося при письме, что способствует комплексному развитию языковых навыков. Студент также получает примеры употребления конкретных глаголов в их различных значениях, «пород» и производных форм. Также с целью улучшения восприятия устной речи и устранения языкового барьера у обучающихся, преподавателю необходимо использовать арабский язык при общении с аудиторией как можно больше.

Однако в виду существенных различий грамматических явлений арабского и русского языков, при объяснении грамматики лучший эффект будет иметь комментирование на русском с использованием арабской терминологии.

Для лучшего понимания системы «пород» арабских глаголов можно рекомендовать комплексный принцип подачи материала на примере глагола, дающего представление как о семантических преобразованиях от первой к десятой породе, так и о смысловой характеристике каждой из пород. Именно по такому принципу излагается материал в ряде изданий, например: «Глаголы арабского языка» Н.В. Дубининой [3], выстроен арабско-русский словарь Х.К. Баранова [1]. Однако приняты и другие подходы, такие как поочередный разбор каждой «породы», включая образование отглагольных форм у В.Н. Болотова и А.А. Ковалева [2, 5], или единовременное изложение форм образования десяти «пород» на примерах различных глаголов. При этом в условиях неуглубленного изучения языка в обоих последних случаях усложняется понимание системы как структурного и семантического целого, о котором В.Н. Зарытовская говорит следующим образом: «Глаголы арабского языка... показывают чрезвычайно последовательную систему соотношения формы слова и его значения, состоящего из набора сем» [4, С. 46].

Достижению основной цели обучения, а именно – развитию разговорных навыков, должно содействовать максимальное внедрение практического компонента. В процессе обучения он может быть представлен дискуссией в парах на заданную тему или коллективным ее обсуждением. Но весьма продуктивны также и внеаудиторные факультативные мероприятия, обладающие важной мотивационной и социализирующей значимостью. Примерами таких мероприятий могут служить совместные прогулки на природе или по городу при участии преподавателя, посещение музея, объектов культурно-исторического характера и пр. Если в учебной аудитории ситуации общения так или иначе являются искусственно созданными, то совместные мероприятия, организованные за пределами вуза, представляют собой естественную ситуацию применения языка, при условии, что в ходе мероприятия его участники общаются исключительно по-арабски.

Подводя итоги стоит отметить, что согласно требованиям времени всё большее значение приобретает выстраивание системы обучения иностранному языку в непрофильных вузах в соответствии с пониманием целей образования и сферы применения полученных по его итогам навыков. Но как отмечает в своей статье А.А. Колесников, идеи о необходимости практической ориентации процесса обучения в настоящее время еще не подкреплены разработанной теорией и технологией для конкретных учебных предметов [6, С. 177]. Таким же образом и методика преподавания арабского языка как в профильных (лингвистических, востоковедных) вузах, так и на других направлениях профессиональной подготовки, требует переосмысления и преобразования частного педагогического опыта и практических наработок в единую современную общепринятую систему.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов Х.К. Арабско-русский словарь / Х.К. Баранов. – М.: Валерий Костин, 2005. – 944 с.
2. Болотов В.Н. Арабский язык. Справочник по глаголам / В.Н. Болотов. – М.: Живой язык, 2009. – 224 с.
3. Дубинина Н.В. Глаголы арабского языка. Правильные и неправильные корни. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2005. – 155 с.
4. Зарытовская В.Н. Словообразовательные возможности глаголов арабского языка с темами состояния и деструкции // Актуальные вопросы филологических наук: материалы III Междунар. науч. конф. – Казань: Бук, 2015. – С. 46–50.
5. Ковалев А.А., Шарбатов Г.Ш. Учебник арабского языка. – М.: Восточная литература, 1999. – 751 с.
6. Колесников А.А. Профориентационное направление в обучении иностранным языкам // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2018. – № 4. – С. 176–187.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

*Е.В. Дегрик*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ)

**Аннотация.** Автор обращает внимание на трудности, связанные с обучением переводу текстов профессиональной направленности студентов юридического профиля. Отмечается, что большую роль в решении данной проблемы могут сыграть новые информационные и педагогические технологии. В качестве примера применения этих технологий приводится опытное обучение с применением Интернет-ресурсов, а также внедрения в практику веб квеста, приема «анализ ситуации», технологии проблемного обучения на основе организации дискуссии на иностранном языке. Делается вывод об эффективности такого обучения.

**Ключевые слова.** Интернет-ресурсы юридической тематики, веб квест, «смешанное обучение», «анализ ситуации», новые педагогические технологии, проблемное обучение.

**Abstract.** The author pays attention to the difficulties related to the teaching translation of legal texts for law students. It is noted that a significant role in the solving of this problem can play new pedagogical and digital technologies. As an example of using such technologies is given an experimental learning with the use of Internet resources, implementation in practice web-quests, technique of the “situation analysis”, technologies of problem-based learning as an organisation of



discussion in foreign language. The conclusion about the effectiveness of such learning is made.

**Keywords:** Internet resources of legal issues, web-quest, “blended learning”, “situation analysis”, new pedagogical technologies, problem-based learning.

В современном мире языковому образованию уделяется большое внимание. Процессы глобализации неизбежно сказываются на социальном заказе общества к подготовке специалистов. Знание иностранного языка открывает дополнительные возможности для профессионального и личностного роста.

В настоящее время выпускники высших учебных заведений оказываются перед новыми вызовами, связанными с жизнью в условиях тесных международных связей. Не исключено, что им придется работать в интернациональном коллективе, где профессиональное общение будет тесно переплетено с межкультурной коммуникацией. Как отмечает Н.Ю. Северова, «... выпускник современного вуза должен обладать не только знаниями в своей области, но, что немаловажно, компетенциями и стратегиями дальнейшего своего развития как специалиста». [6, с. 228] Поэтому задачей вуза становится подготовка специалистов с набором компетенций, учитывающих специфику такого общения.

Студенты юридического профиля могут столкнуться с ситуацией, когда необходимо иметь дело, например, с документами на родном и иностранном языках. От умения обрабатывать информацию по той или иной проблеме зависит, насколько успешно специалист справляется с поставленной задачей. И далеко не всегда рядом может оказаться профессиональный переводчик (особенно в ситуации, требующей мгновенного решения проблемы). Поэтому насущной необходимостью становится обучение переводу текстов профессиональной направленности. Навык перевода, полученный во время учёбы в высшем учебном заведении, служит залогом не только успешного трудоустройства, но и построения карьеры в избранной области. Как известно, основной проблемой при переводе является достижение эквивалентности. Мы присоединяемся к мнению А.А. Лебедевой, которая утверждает: «Единственный способ наиболее точной передачи содержания текста средствами другого языка – это поиск иноязычных эквивалентов, адекватных культурно-семантическим реалиям оригинала» [3, с. 156]. При переводе текстов юридической направленности это положение приобретает особую актуальность, ибо юридические ошибки, возникающие из-за неверного перевода, могут иметь порой фатальные последствия.

Однако обучение переводу в неязыковом вузе связано с рядом трудностей. Помимо малого количества аудиторных часов, выделяемых на иностранный язык в сетке расписания, еще одна существенная трудность заключается в том, что перевод как таковой не выделен в отдельный аспект, поэтому приходится выделять время на это вид работы в рамках практики речи.

Но всё же надо признать, что данная трудность преодолима благодаря возможностям, связанным с использованием в обучении современных информационно-коммуникационных технологий, что уже доказано многолетней практикой преподавания и подтверждено многочисленными исследованиями. Так, обобщая накопленный опыт, Д.К. Бартош констатирует, что электронное обучение «расширяет возможности современной образовательной системы, делает её более эффективной» [1, с. 13].

Необходимость формирования навыков профессионального перевода, с одной стороны, и возможности, предоставляемые ресурсами Интернета, с другой стороны, побудили автора данной статьи провести пробное обучение, целью которого было опробовать имеющиеся ресурсы в процессе обучения переводу.

Для организации пробного обучения был выбран формат веб квеста. Данная технология, на наш взгляд, оптимально соответствует условиям работы при дефиците аудиторных часов, так как позволяет сочетать самостоятельную работу с работой в аудитории и организовать учебный процесс на основе «смешанного обучения» (*blended learning*). Она имеет еще ряд неоспоримых преимуществ, и среди них проблемно-поисковая деятельность, в процессе которой формируются универсальные учебные действия, что соответствует требованиям современных образовательных стандартов. Немаловажно также, что, как, на наш взгляд, справедливо утверждает Н.Ю. Северова, в ходе выполнения веб квеста «развиваются и укрепляются межпредметные связи, так как для решения познавательной задачи учащимся необходимо привлекать знания и опыт, полученные на других предметах» [5, с. 32]. Для студентов юридических специальностей такое умение имеет неоспоримо большое значение, так как умение интегрировать полученные в разных областях и из разных источников знания служит залогом успешной профессиональной деятельности.

В соответствии с методикой проведения веб квеста, пробное обучение было разделено на несколько этапов.

Первый этап – начальный, на котором студентам предлагалось ознакомиться с основами теории перевода в объеме, необходимом для выполнения поставленных задач, а также выявить трудности, возникающие в процессе перевода.

После ознакомления с теорией наступил основной, командный этап работы. Студенты были разделены на группы, каждая из которых получила задание проанализировать ресурсы сети Интернет, на которых располагаются словари, как одноязычные, так и двуязычные. Поскольку речь идёт о переводе, целесообразно было начать работу с анализа двуязычных словарей. Разделение на группы позволило оптимизировать процесс, так как в этом случае каждая группа получила свой «участок» работы, что позволило провести достаточной подробный анализ юридической лексики, представленной словарях. Студентам было предложено выделить юридическую лексику, находящуюся на ресурсе открытого доступа <http://lingvolive.ru>. Промежуточные результаты работы были представлены на

занятии, после чего наступила следующая фаза командного этапа – сравнительный анализ выделенной лексики с той, что представлена в одноязычных словарях. Студентам предлагалось сопоставить двуязычные соответствия с тем, как данная лексика функционирует в различном языковом окружении. При этом мы опирались на выдвинутое Ю.Э. Дороховой положение о том, что переводчик исходит не только из данных словарей, но также из контекста: «В двуязычных словарях устанавливаются соответствия слов из сферы двух языков. ... Очевидно, что во многих случаях приводимые словарем соответствия, примеры, цитаты и пояснения не могут исчерпать всех случаев употребления слова в контексте. Поэтому необходимое соответствие не всегда содержится в правой части словарной статьи, а выбирается исходя из значения заглавного слова с учетом узуса ПЯ. Переводчик не заимствует соответствия из двуязычного словаря, а принимает оптимальное решение на основе смысловой интерпретации и оценки всего текста» [2, с. 154]. Исходя из этого, следующим шагом было проанализировать лексику в контексте. Для этого были выбраны следующие ресурсы: <https://en.oxforddictionaries.com>, <http://englex.ru/english-for-lawyers/>, <https://www.lawyer-monthly.com>, [/http://dictionary.law.com/](http://dictionary.law.com/). <http://www.visualdictionaryonline.com>. и др.

Результатом данного этапа явилось то, что были выявлены следующие варианты работы при переводе юридической лексики:

- использование двуязычного словаря, сверяясь с контекстом; на примере термина «адвокат» очевидны различия в толковании этого понятия в русском и английском языках. Advocate — адвокат, защитник. Адвокат — attorney, counsel, lawyer, что соответственно — поверенный, советник, юрист или правовед.

- использование одноязычного словаря в сопоставлении с вариантами перевода из одноязычного словаря. Это помогает очень ясно осознавать все тонкости значения иноязычного термина, с опорой на понимание правовой системы страны изучаемого языка.

- опора на контекст с использованием уже имеющихся знаний юридической терминологии на родном языке и ситуации, в которой функционирует соответствующая языковая единица. Например, в Российском юридическом поле адвокат может выступать: защитником в уголовном судебном процессе; представлять интересы, как физических, так и юридических лиц в гражданском; выступать советником по правовым вопросам общего порядка и даже вести расследование. То есть это специалист очень широкого профиля. Любой член коллегии адвокатов имеет право представлять интересы стороны в суде любой инстанции. В англосаксонской правовой семье существует «градация», в Верховном Суде и Королевском Суде имеют право выступать только юристы, имеющий определенную степень. Для специалистов, выступающих в роли советников, поверенных существуют другие термины. Таким образом: Адвокат в Российской Федерации — это профессия, в Англо-Саксонской правовой семье — это сторона процесса, выступающая в роли защитника.

Результаты работы также обсуждались на занятии в аудитории.

Заключительной фазой командного этапа было задание в формате «анализ ситуации» (case study), где студентам предлагалось понятие, связанное с правовой тематикой, в разных контекстах. Задачей было найти наиболее удачный перевод в разных сочетаниях, в устойчивых оборотах в различном лексическом окружении. Работа была организована в форме дискуссии, проводимой на английском языке. При организации дискуссии мы опирались на методику, предложенную М.В. Харламовой. Так как речь идет об условиях обучения иностранному языку в неязыковом вузе, студенты испытывают трудности со свободным ведением дискуссии на иностранном языке. В этом случае М.В. Харламова предлагает предварительно актуализировать в речи обучающихся те выражения и речевые клише, которые пригодятся при обсуждении: «Актуальным при любом языковом уровне ... является, например, вынесение ... на доску речевых средств, клише для оформления начала высказывания, для выражения интенций «согласие», «опровержение», «сомнение». Таким образом, происходит частичное снятие языковых сложностей, что позволяет в дальнейшем участникам дискуссии сконцентрироваться больше на содержании...» [7, с. 24].

Представляется необходимым остановиться на поисках темы для дискуссии. Как показывает практика, тема должна быть прежде всего интересна студентам. Кроме того, она должна быть актуальна, а также соответствовать профессиональной направленности (в нашем случае речь идет о правовой тематике). Поэтому в качестве первого шага подготовки к дискуссии студентами были проанализированы Интернет-ресурсы, относящиеся к юридической сфере, как русскоязычные, так и англоязычные. Среди них: “Legal English” (англоязычный ресурс с видеокастами по юридической тематике), <https://www.law.com/> (новостной сайт с актуальной информацией правового характера), [www.justanswer.com](http://www.justanswer.com) (сайт, на котором можно задать вопросы и проконсультироваться по вопросам права), <http://www.legal.ru> (русскоязычный правовой ресурс), [www.pravo.ru](http://www.pravo.ru) (актуальные проблемы современного права) и др., а также криминальная хроника на основных новостных порталах на русском и английском языках и блоги, где происходит обсуждение актуальной информации, связанной с современными проблемами, с криминогенной обстановкой. В результате было выявлено несколько тем, которые наиболее часто попадают в правовое поле. В результате было выбрано понятие «мигрант» как одно из актуальных в современном мире для большинства развитых государств. Актуальность данной темы подтверждается большим количеством не только новостей, но и исследований по данной теме. Так, Ю.Э. Мюллер, обобщая лексическую дистрибуцию слова «мигрант» в русскоязычной части Интернета, говорит о том, что «миграция наиболее тесно связана с аспектами трудовой деятельности, ухудшением криминогенной обстановки» [4, с. 43], что отражается на частотности употребления данного понятия в разных контекстах, и прежде всего в рамках правового поля. В ходе дискуссии были проанализированы несколько источников на русском и английском языке.

Каждый участник получил возможность предложить собственный вариант перевода с лексемой «мигрант» в том или ином контексте. В результате были отобраны лучшие варианты.

На заключительном этапе работы были подведены итоги, зафиксированы как наиболее удачные моменты, так и те, которые вызвали трудности.

Завершающим шагом опытного обучения стал опрос студентов по проделанной работе. Все опрошенные высоко оценили предложенный формат работы, отметив оптимальное сочетание аудиторной и внеаудиторной деятельности. Было решено время от времени организовывать учебный процесс в таком формате.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бартош Д.К. Современные образовательные тенденции мультимедийного обучения иностранным языкам // Вестник ГУУ. – 2011. №6. – С. 12–14.

2. Дорохова Ю.Э. Взаимодействие текстовых факторов и словарных соответствий при выборе переводческого эквивалента. Дисс. ... канд. филол. наук. – Москва, 2002. – 173 с.

3. Лебедева А.А. К вопросу об эквивалентности лексических единиц при переводе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2016. – № 2. – С. 156–163.

4. Мюллер Ю.Э. Портрет мигранта в русскоязычном сегменте интернета // Мова. – 2015. – № 23. – С. 41–45.

5. Северова Н.Ю. Организация работы над веб-квестом в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 1. – С. 27–32.

6. Северова Н.Ю. Дидактические возможности ресурсов Интернета в формировании основных компетенций при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе: материалы Межвузовской научно-практической конференции [под ред. М.А. Чигашевой, А.М. Ионовой]. – М.: МГИМО, 2016. – С. 227–232.

7. Харламова М.В. Методические аспекты успешного проведения дискуссии на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 12. – С. 23–27.

*Е.А. Дикарев, П.Ю. Трунов*

### ОТ СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ К СТРАТЕГИЧЕСКОМУ ПРЕПОДАВАНИЮ

**Аннотация.** С приходом коммуникативного, а затем и коммуникативного-деятельностного подхода центром педагогического процесса становится ученик. Вклад когнитивных наук в методику преподавания иностранных языков позволил осознать важнейшие механизмы

приобретения и усвоения знаний. Установлено, что успешность обучения напрямую связана с использованием стратегий обучения, как прямых, так и косвенных. Однако важнейшую роль в активизации стратегий играет подход учителя к преподаванию. Направлять ученика и научить его учиться – одни из главных принципов стратегического преподавания сегодня.

**Ключевые слова:** стратегии обучения, стратегическое преподавание, коммуникативный подход, коммуникативно-деятельностный подход, когнитивные науки

**Abstract.** With the advent of the communicative and later the task-based approach the student has become the center of the learning process. The contribution of cognitive sciences to the methods of foreign languages teaching made it possible to understand the most important mechanisms of acquiring and assimilating knowledge. It is established that the success of learning is directly related to the use of learning strategies, both direct and indirect. However, the most important role in enhancing the strategies is played by the teacher's approach. Guiding a student and teaching him or her to learn is one of the main principles of strategic teaching today.

**Keywords:** learning strategies, strategic teaching, communicative approach, task-based approach, cognitive sciences

С момента появления коммуникативного подхода в 80-х годах XX века общая концепция обучения иностранным языкам направлена на то, чтобы сделать учащихся способными осуществлять коммуникацию в различных ситуациях общения с носителем изучаемого языка. После этого поворотного периода методисты сосредоточились на поиске наиболее эффективных способов приобретения учащимися компонентов этой коммуникативной компетенции.

Вклад когнитивной психологии, проникнувшей в область методики иностранных языков, и учет роли познания в процессе учения как одного из его основных элементов привели к тому, что обучение стало сосредоточено на ученике [4]. Ученик теперь рассматривается не как послушный пассивный субъект, который подчиняется учебным программам и удовлетворяется только тем, что ему предлагают, а как активный индивид, который принимает решения о своем обучении самостоятельно или в сотрудничестве с другими и вносит в него свой вклад, участвуя в разработке своей программы обучения. Он больше не потребитель, а производитель в отношении знаний. Преподавание является скорее поддержкой в достижении результатов обучения, чем просто передачей знаний. Отсюда также возникла концепция автономности учащегося. Большое значение приобрели связанные с этой концепцией индивидуальные различия учащихся, а также использование стратегий обучения, необходимых для обеспечения автономности.

Изучение любого предмета – это в первую очередь обработка информации. И данные, полученные от когнитивных наук, имеют важнейшее значение для понимания механизмов, позволяющих учащемуся приобретать

и усваивать знания. Переход к когнитивным теориям был настоящим поворотным пунктом в области преподавания иностранных языков и инициировал исследования в области стратегий обучения. Современные концепции и взгляды, принятые в области преподавания иностранных языков, сосредоточены на необходимости использования стратегий обучения, а проведенные исследования и опросы учеников, демонстрирующих наилучшие результаты, подтвердили тот факт, что успех в обучении напрямую связан с применением и использованием (сознательно или бессознательно) стратегий обучения [10, с. 103-104].

Разъяснив важность стратегий обучения в современном преподавании, мы должны уточнить, какими стратегиями могут воспользоваться учащиеся, чтобы добиться эффективного и успешного изучения языка. Согласно Р. Оксфорду [9] существуют две большие группы стратегий обучения: те, которые основываются на функционировании языка (прямые стратегии) и те, которые необязательно требуют языковых манипуляций (косвенные стратегии) [3, с. 1].

Использование *прямых стратегий* означает, что учащийся применяет техники, которые помогут ему манипулировать изучаемым языком для его совершенствования. Среди них выделяют три больших подгруппы стратегий:

- стратегии *напоминания/повторения* касаются, в первую очередь, лучшего усвоения словарного запаса. Учащиеся могут, например, прибегать к мысленным образам или создавать связи между новыми и старыми знаниями, чтобы увеличить свой лексический запас в изучаемом языке;

- *когнитивные* стратегии облегчают обработку информации лингвистического характера. Например, учащиеся могут повторять услышанные фразы, анализировать новые выражения или делать заметки. Эти техники эффективно помогают в формировании как рецептивных, так и продуктивных навыков;

- *компенсационные* стратегии позволяют учащимся справляться с пробелами на уровне своих знаний в рецептивной ситуации, а также с трудностями, которые они могут испытывать, являясь продуцентами. Учащиеся, могут, например, угадывать значение незнакомых слов или придумывать слова на изучаемом языке.

Когда ученик использует действия, не имеющие прямого отношения к изучаемому языку, но которые, однако, позволяют лучше им овладеть, он реализует так называемые *косвенные стратегии* обучения. Хотя эти стратегии не предполагают немедленного манипулирования изучаемым языком, их роль не менее важна в отношении оптимизации процесса обучения. Среди них выделяют три основных типа стратегий:

- *метакогнитивные* стратегии используются для управления процессом обучения. Например, учащиеся находят новые возможности для использования изучаемого языка, самостоятельно оценивают себя на разных этапах своего обучения, чтобы установить цели и выполнить соответствующие им задачи;

- *эмоциональные* стратегии, касающиеся также управления мотивацией, настраивают учащихся на то психологическое состояние, которое способствует успешному овладению изучаемым языком. Например, некоторые учащиеся стараются расслабиться и избежать языкового беспокойства, чтобы более свободно высказываться на изучаемом языке;

- *социальные* стратегии подразумевают действия учащихся по овладению языком посредством контактов с окружающими. Учащиеся, например, просят своих сверстников исправлять их ошибки или организуют коллективную деятельность, чтобы развивать свои навыки в изучаемом языке.

Представленная классификация Р. Оксфорда является одной из множества существующих классификаций, на которые ссылаются учебные пособия, специализирующиеся в обучении иностранным языкам. Стратегии можно рассматривать в разных классификациях, но все они имеют общие условия реализации: они всегда являются результатом воли учащегося; учащийся должен осознавать, что они соответствуют его окружению; он не должен сталкиваться с какими-либо препятствиями для их использования и должен сам убедиться, что они ранее были эффективны, чтобы их воспроизвести. Всё это подтверждает тот факт, что выработка стратегий тесно связана с учащимися. Однако, как напоминает П. Макинтайр [7], их использование зависит не только от самого учащегося, но и от внешних факторов, например, от материалов, к которым учащийся имеет доступ, или от задачи, которую его просят выполнить или которую он сам себе ставит. В зависимости от предложенных преподавателем заданий учащиеся могут (или не могут) применить определенные стратегии.

Прежде чем перейти к примерам организации урока, мы бы хотели привести некоторые примеры конкретных стратегий обучения.

*Когнитивные*: наблюдать, повторять, идентифицировать, соотносить, классифицировать, формулировать гипотезы, использовать уже имеющиеся знания, переносить знания из одной ситуации в другую, делать записи, пересказывать, синтезировать и т. д.

*Метакогнитивные*: сознательно воспринимать процесс обучения, оптимизировать условия обучения, устанавливать цели, планировать, контролировать себя, оценивать себя и т. д.

*Социо-эмоциональные*: осознавать свои чувства, ожидания, отношение, мотивацию, принимать риски и исправления, сотрудничать с другими, не унывать в случае неудачи, просить объяснить, признавать свои ошибки/успехи и т. д. [2, с. 38].

Применение стратегий способствует успешному усвоению знаний. Но не всегда учащиеся могут их применить, так как выбор стратегий зависит и от предлагаемого учителем материала. П. Берточини (P. Bertochini) и Э. Констанцо (E. Costanzo) хорошо иллюстрируют это своими примерами учителей «Учитель А» и «Учитель Б».

Учитель А предлагает группе учащихся в качестве отработки навыков аудирования прослушать радиопередачу о рэп-музыке во Франции. Перед



тем, как представить саму аудиозапись, он объявляет тему и просит учащихся назвать слова, которые приходят им на ум при упоминании термина «рэп-музыка», и записывает их на доске. Затем он уточняет контекст записи (журналист опрашивает пять молодых людей) и предлагает учащимся сделать предположения о том, что они могут услышать. Затем он раздает лист с заданием, чтобы студенты увидели, что запланированы два упражнения: первое на общее понимание, второе – на детальное.

Учитель Б проводит занятие по лингвострановедению на тему президентских выборов во Франции. Сидя за своим столом, он вводит эту тему, рассказывая о полномочиях президента Пятой Республики, затем представляет основных кандидатов на выборы, уточняя партии, к которым они принадлежат, и основные моменты их программ. После получасовой лекции он предлагает студентам подготовить на следующую неделю краткий пересказ прослушанного объемом в один лист и переходит к синтаксическим упражнениям на отработку проблемных моментов из последнего контрольного теста [1, с. 24-25]

В этих примерах «Учитель А» и «Учитель Б» прибегают к двум подходам преподавания, оказывающим совершенно разное влияние на стратегии обучения своих учеников. Аудирование с общим и детальным пониманием текста, которое предлагает «Учитель А», заставит учащихся использовать компенсационные стратегии, угадывая неизвестные слова во время прослушивания, или когнитивные стратегии, делая заметки, чтобы лучше обрабатывать получаемую ими языковую информацию и т. д. Напротив, действия «Учителя Б», состоящие из передачи знаний страноведческого характера, не дают учащимся применять дифференцированные стратегии обучения. Их пассивный прием речи во время лекции «Учителя Б», за которым следует пересказ, не позволяет учащимся использовать какую бы то ни было стратегию обучения. Их аудирование не имеет никакой интенции. Однако, поскольку именно интенция является необходимым условием для применения какой-либо стратегии, учащиеся «Учителя Б» не имеют возможности использовать стратегии для облегчения процесса обучения.

Приведенные примеры указывают на то, что вслед за изменением статуса ученика изменилась и роль преподавателя. Отныне он не передает учащемуся знания напрямую, а направляет его и показывает ему пути, которые научат его учиться и получать свои собственные знания. Принимая во внимание разнообразие стратегий обучения и выстраивая занятие в соответствии с этими принципами, мы переходим к *стратегическому преподаванию* [8, с. 65]. Стоит подчеркнуть, что стратегическое преподавание – более комплексная педагогическая концепция и является довольно новым понятием в педагогических и методических трудах. Оно все чаще признается в качестве концепции, которая позволяет систематически поддерживать и строго контролировать создание знаний учеником. Стратегическое преподавание предполагает, что во всех учебных

мероприятиях ученик должен перейти от этапа обучения к этапу самостоятельной практики. [11, с. 21-22].

Р. Лежандр [6, с. 591] определяет последовательность фаз в стратегическом преподавании, каждая из которых разделена на несколько этапов. Первая фаза – подготовка к обучению, которая включает в себя 4 этапа: обсуждение целей и задач с учащимися, беглый просмотр материала, активация предыдущих знаний и фокусировка внимания и интереса. Вторая фаза – представление материала – состоит из трех этапов: обработка информации, объединение знаний и усвоение знаний. Последний этап касается применения и передачи знаний и состоит из трех этапов: текущее и итоговое оценивание, обобщение понятий и, наконец, расширение знаний.

Таким образом, стратегии обучения являются необходимым элементом не только для наиболее эффективных способов приобретения знаний учащимися, но и для планирования и выстраивания эффективного урока. С точки зрения когнитивной психологии, стратегии обучения являются приобретаемыми знаниями, которые необходимы учащимся, но которые преподаватели также должны принимать во внимание для грамотной разработки своих занятий.

В этой связи интересно будет рассмотреть еще один пример. Студенты Университета Лилль 3 – Шарль де Голль (Франция), обучающиеся по программе подготовки преподавателей французского языка как иностранного, обязательно изучают эволюцию методик преподавания, а также понятие стратегии обучения. В течение первого семестра подготовки к будущей профессии студентам представляют различные методики преподавания: традиционную, прямую, структурную, аудиовизуальную, а также коммуникативный и коммуникативно-деятельностный подходы. В дополнение к этому курсу студентам предлагают пройти курс изучения незнакомого им языка (персидский, арабский, китайский, польский, русский и т. д.) в течение одного семестра. Таким образом, студент оказывается в роли начинающего ученика и пытается критически оценить техники, к которым он прибегает как ученик, и связать это с той теоретической базой, которую он уже получил. Для сбора и анализа информации о стратегиях обучения студенты используют различные ресурсы: наблюдение, беседы, записи, опросники и ведение дневника, – главным из которых является последний. В этом дневнике они указывают и комментируют все стратегии, которые они применяют в изучении нового языка, а также уточняют, к какой стратегии они прибегли, в каких условиях и с какой целью. Дневник необходим для того, чтобы студенты могли провести рефлекссию над методикой, использованной их преподавателем, над своим собственным прогрессом и над работой группы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Bertochini P., Costanzo E. La notion de stratégie d'apprentissage // *Le français dans le monde*, 373. – 2011. – P. 24–25.
2. Bertochini P., Costanzo E. Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE // *Cle international*: 38. – 2008.

3. Del Olmo C. Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE // Openidition. – 2016. – Vol. 35. – №1.
4. Cuq J.-P., Gruca I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. – Grenoble, PUG, 2005. – 105 p.
5. Legendre R. Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e éd. – Montréal: Éditions Guérin, Paris: Éditions ESKA, 1993. – 1500 p.
6. Legendre R. Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e éd. – Montréal: Éditions Guérin, Paris: Éditions ESKA, 2005. – 1554 p.
7. MacIntyre P.D. Toward a social psychological model of strategy use // Foreign Language Annals, 27/2. – 1994. – P. 185–195.
8. Michelle Valiquette. Les effets de l'enseignement stratégique sur la performance en orthographe grammaticale lors d'activités de production écrite. – Université du Québec à Montréal: 65. – 2008.
9. Oxford R.L. Language Learner Strategies: What Every Teacher Should Know. – Rowley: Newbury House, 1990.
10. Paul Cyr. Les stratégies d'apprentissage // Clé international: 103-104. – 1998.
11. Tardif J. Pour un enseignement stratégique: apport de la psychologie cognitive. – Montréal: Les éditions Logiques, 1992.

*М.В. Долгова*

## **VERBALISATION OF STEREOTYPICAL IMAGES**

**Аннотация.** Цель настоящей статьи проанализировать способы лексического обозначения стереотипных представлений.

**Ключевые слова:** стереотипные представления, контекстуальная вербализация стереотипных ментальных репрезентаций

**Abstract.** *The abstract considers the ways of verbalising stereotypical images as mental representations*

**Keywords:** stereotypes, contextual verbalization of stereotypical mental images.

Stereotypes, as a variety of cognitive structures, can be defined as culturally determined schematic mental images ("pictures"), which allow to economize our efforts while generalizing things and reconstructing objects of the real world by a trait or some detail correspondent to a well-known type kept in one's head [4, с. 44; 48]. And if one's mind stores stereotypical images, the language is the means of their verbalization.

Stereotypical representations comprise the images of people (that is generally understood, when referred to social stereotypes), orderly arranged sequence of actions (within a scenario), as well as those of socially significant objects, which are regarded to be typical in the minds of people, belonging to one and same linguistic community.

The subject of this research is verbalized stereotypical images of the objects, defined as “space”, occupied by someone or places, where something happens or some action takes place.

The general meaning of the word "space" presupposes "being receptacle", connected with notion "inside" and "outside", as well as the concept of "border" [2, c. 481]. As A.V. Kravchenko points out, “space” is not simply seen as receptacle for some objects, it is constituted by them, in other words, “space” is always occupied, it does not exist without its constituents [3, c. 45]. As far as it concerns socially significant objects or "locuses" (from Latin "locus" - a “place”), they are considered to be not only the background scenery for certain objects but are seen more as socialized places intended for some particular type of men’s activity. Being "socialized" space, a locus is kept in mind within a certain frame (implying the complex vision of the situation). This sort of frame contains only significant typical features of the set of circumstances given [1, c. 55]. Thus, a remarkable trait which marks a well-known stereotype is able to arouse the image of a whole place.

Aimed to reveal the lexical means of verbalizing mental stereotypical images, formed as a result of perceiving and reflecting the world around us, it is essential to note that the special lexical markers (with the generalizing function) directly pointing at stereotypical nature of an object, such as: “typical”, “conventional”, “common” “типичный”, “обычный”, “обыкновенный”, “как” will present only top of the "information iceberg". To get the image complete, the range of other lexemes, denoting the key features of a stereotype should be considered as well. These traits should be perceived as necessary and sufficient to define the object as typical. The manifestation of either markers or such lexemes as well as both of them allows to consider a certain socialized space more as the prototype - a representative of the entire class.

With the reference to the above mentioned, we would like to turn to contextual analysis of the Russian lexeme "двор", and the English "house" (with the meaning of "a dwelling with the adjoining territory"), which vocabulary definitions contain the notions of "place", "space" or "borders of an object".

The lexicographic interpretation of the Russian "двор" is “участок земли между домовыми постройками одного владения, одного городского участка”.

The image of "двор" from the near past is illustrated by the following example:

1) <...> знакомый до мельчайших деталей обычный городской двор со старыми гаражами, живописно разлапистыми деревьями, сараем под шиферной крышей (<http://ptz.karelia.ru/gorod/city/info/8.htm>);

A similar description of the place can be found further:

2) <...> в обыкновенном дворе, заросшем акацией и топольками, с кривыми лавками и доминошными столами, голубятнями и жестяными гробами гаражей (А. Кабаков. Считается побег);

Another feature, peculiar of a typical “ двор” is elicited from the next extract:

3) Дом был типичная "хрущоба» <...> во дворе <...> столбы с перекладинами, на которые вешались веревки для просушки белья (<http://usasha.narod.ru/history.htm>);

As the time went by, the image of the place changes:

4) <...> обычный городской двор многоквартирного жилого дома. Лоджии, увешанные разноцветными "флажками" трусов и простыней. Лавочки перед подъездами. Мамаши с колясками; мужики с машинами (М. Серова. Неслучайный свидетель).

Each of the following examples contributes a new detail, adding more attributes to the stereotypical image:

5) Типичный городской дворик – это окруженный жилыми домами четырехугольник <...> занят мусорными баками и всем надоевшими гаражами–ракушками, где-то можно увидеть пару песочниц, да нехитрые спортивные снаряды («Это спорт», № 4 (14) июль – август, 2008. с 14);

6) Двор пятиэтажного дома <...> Стоянка с машинами, детская площадка, <...> клумбы с уже поникшими цветами... Двор как двор (Е. Гришковец. Планка).

Thus, the stereotypical image of “двор” in town nowadays is specified not only by the blocks of flats, but also by a growing number of cars, left outside in the open air all day long.

If we look at the English examples, containing the description of a “house” or a “yard”, we will find a verbalized vivid representation of how a typical "English cottage house" is supposed to look like:

1) < > homes stir the typical notion of lush gardens that an English cottage house plan can invoke. English cottage house plans bring to mind storybook fantasies of roses covering a trellis and climbing on thatched roofs (The Garden Is The Heart Of English Cottage House Plans);

A similar description emphasizing the same typical detail (flourishing greenery meticulously taken care of) is observed in the following:

2) It was a conventional house. Commonplace was perhaps the word to describe it. It had smooth green lawns, plenty of flower beds, carefully planted areas of shrubs to display a certain landscape effect (A. Christie. Third Girl);

3) The house < > was one story with a brick wall as tall as the walls of the house forming an enclosed courtyard. There was even a wrought iron gate to the curved entrance < > Except for the courtyard, the house looked like a typical suburban ranch. There was a stone path and square, rock-edged beds full of rosebushes (L. Hamilton. The killing dance);

Although the image of a typical house in Britain is that of either a cottage house or a (semi)- detached one, there is also a commonly shared stereotype of the cheaper houses - "terraced houses" mainly intended for "working class people" (Oxford Guide to British and American Culture). The attributes of a typical house of that kind are clearly seen in the passage below:

4) As you walk through the industrial towns you lose yourself in labyrinths of little brick houses blackened by smoke < > and little cindered yards where there

are stinking dust-bins and lines of grimy washing and half-ruinous w.c.s (G. Orwell. The Road to Wigan Pier).

In conclusion, it's well worth mentioning that we do realize that each of the examples analyzed above, reflect personal opinions of the authors and their own visions of the locus, however, the obvious repeated coincidences in the manifestations of the verbalized images of this place, as well as similarity of the lexical means used to represent them, enable us to classify them as "stereotypical".

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. – Воронеж: Издательство Воронежского Государственного университета, 1996. – 104 с.

2. Кубрякова Е.С. Язык и знание. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

3. Кравченко А.В. Язык и восприятие. Когнитивные аспекты языковой категоризации. – Иркутск: Изд – во Иркутского ун-та, 1996. – 160 с.

4. Lippmann W. Public Opinion. – The Project Gutenberg EBook, 2005. – 206 p.

*Е.В. Еришова*

### ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМИКСОВ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

**Аннотация.** В статье рассматривается французский комикс в качестве учебного аутентичного текста и инструмента ознакомления с иноязычной культурой, а также возможности использования французских комиксов в процессе развития коммуникативных навыков говорения на французском языке.

**Ключевые слова:** процесс обучения, аутентичный текст, французские комиксы, французский язык, мотивация.

**Abstract.** The article discusses French comics as an educational authentic text and tool for acquaintance with a foreign language culture, as well as the possibility of using French comics in the process of developing communicative skills of speaking French.

**Keywords:** learning process, authentic text, French comics, French, motivation.

Условия иноязычного общения в современном мире, когда иностранный язык является средством общения, познания, получения и накопления информации, определяют необходимость владения всеми видами речевой деятельности, в первую очередь аспектом говорения – коммуникативным навыком, без которого полноценное овладение иностранным языком не представляется возможным.

Целью обучения говорению является, прежде всего, развитие у учащихся навыка осуществления вербальной коммуникации в соответствии с их настоящим уровнем владения языком и дальнейших устремлений в ситуациях повседневного, делового или любого другого вида общения.

Говорение как вид речевой деятельности обладает следующими специфическими признаками:

- говорение всегда мотивировано, речь идет в первую очередь о коммуникативной мотивации,
- говорение всегда целенаправленно,
- говорение – активный процесс, где проявляется отношение говорящих к окружающей действительности, активность процесса говорения обеспечивает инициативное речевое поведение собеседника и способствует достижению цели общения,
- программа говорения создается автором, следовательно, важнейшей особенностью говорения является эвристичность и самостоятельность.

В поисках эффективных приемов активизации процесса обучения иностранному языку, в первую очередь говорению, в целях повышения мотивации учащихся в процессе изучения иностранного (французского языка), нам представляется целесообразной идея интеграции в учебный процесс текстов французских комиксов.

Сегодня в лингвистике принято выделять несколько фундаментальных дефиниций термина «комикс» с учётом научных и практических интересов исследователей. В этой связи под комиксом наиболее часто понимают «последовательное изображение», «нарисованную историю», «нарисованный роман», «смежные рисунки и другие художественные изображения в фиксированной последовательности, определяемой смыслом, ориентированные на передачу информации и имеющие цель удовлетворить эстетические запросы читателя». Обратим внимание, в частности, на особенно тесную связь вербальной составляющей и иллюстративного материала комиксов. Иначе говоря, комикс представляет собой языковое произведение, с декоративной частью в виде иллюстративного материала.

Популярность комиксов среди французских читателей достаточно велика. Так, 85% детской аудитории и 65% взрослых во Франции с нетерпением ждут продолжения любимых серий, а яркие персонажи и сюжетные линии становятся основным предметом обсуждения при встрече. Во французском языке получила распространение не только инициальная аббревиатура В.Д. – графический роман (от *bande dessinée* – «рисованная лента»), но и его производные, такие как *bédéphile* (любитель комиксов), *bédéique* (комиксный) и *bédéiste* (создатель комиксов) [13, стр. 57]. Образование словообразовательного ряда говорит о распространённости употребления данных слов в устной речи и наталкивает на вывод о том, насколько важную роль играет комикс в рамках французской культуры.

Вербальные компоненты комикса включают в себя печатный текст, подразделяющийся, в свою очередь, на реплики персонажей и комментарий автора. Стараясь донести до читателя мысль через героев, автор комикса

ставит перед собой особую задачу, состоящую в наиболее точном и реалистичном изображении вербальной коммуникации на бумаге. Отсюда следует, что несмотря на безусловную принадлежность комикса к письменным жанрам, по целому ряду черт он чрезвычайно близок к живому устному общению. Это связано прежде всего с рамками кадрового пространства, в пределах которых размещены реплики героев. Ограничения, накладываемые на длину реплик, обусловлены необходимостью расположить в одном кадре не только персонажа, но и фон, детали, побочные элементы, а также текст и иногда авторский комментарий; в речи героев практически отсутствуют сложные синтаксические конструкции, что делает её особенно близкой к акту живой вербальной коммуникации. Особенно примечательно, что роль ограничивающего фактора играет не время (как, например, это происходит в сфере кино или мультипликации), а пространство как таковое.

Как нам удалось выяснить, синтаксическая составляющая в текстовой части комикса не отличается особенной сложностью и потому максимально приближена к живой разговорной речи как к наиболее простому для восприятия аспекту языка. Простота понимания связана ещё и с тем, что по своей сути жанр комикса является развлекательным. Реплики персонажей формируют диалог, и автор ставит задачей сделать их высказывания как можно более лаконичными и содержательными. Огромную роль для достижения этой цели играет рисунок, ничуть не менее информативный, чем текст. Большая часть лингвистических исследований наглядно демонстрирует, что между разговорным и книжным вариантом французского языка существуют огромная структурная разница, которая находится в постоянном развитии в рамках одной языковой культуры.

Что касается стилистической составляющей комикса, то здесь прежде всего следует обратить внимание на диалогичность речи и синтаксическую краткость. Неразрывная связь изображения и текстового комментария, расположенного в «пузырях» над головами персонажей, являет собой гармоничное сочетание сюжетных решений и речевых актов. Главным достоинством комикса можно безоговорочно назвать его закономерное стремление предоставить да предела сжатую, но вместе с тем эмоционально окрашенную информацию, которая отличается не только содержательностью и ёмкостью, но и отсутствием каких-либо излишеств. Все те знания, которые потенциальный учащийся получит после работы с комиксом, непременно окажут на него эмоциональное влияние и затронут его чувства, и в связи с этим намного лучше усвоятся. Здесь же особенно важно отметить, что вопрос восприятия комикса ни у кого не вызывает проблем благодаря простоте изложения и по большей части примитивной структуре. Как правило, в комиксах авторы используют наиболее естественный, разговорный, живой язык, и происходит это из-за недостатка места: в результате диалоги, представленные в комиксах, очень лаконичны, при этом смысл в любом случае остаётся понятен благодаря восприятию картинки, эмоциям персонажей, фоновым изображениям, прорисованным событиям – всё это в



очевидной степени способствует более успешному усвоению материала, чем при работе с обычным текстом.

Таким образом, невозможно не отметить мотивирующий аспект в рамках использования комикса как методического материала; лаконичный и содержательный текст в сочетании с яркими картинками пробуждает в читателе неподдельный интерес, оказывающий огромное влияние на восприятие. Комиксы можно успешно использовать не только в процессе обучения говорению – сюда же (с некоторыми поправками) относятся и чтение, и письмо, а очевидные достоинства жанра сделают обучение более лёгким и приятным. Речь персонажей комиксов в известной степени изобилует всевозможными речевыми клише, которые помогают автору выражать самые разнообразные эмоции и чувства, что при правильном подходе сыграет незаменимую роль в процессе развития навыков диалогической и монологической речи. Кроме того, использование комиксов в обучении говорению значительно повысит результативность учебной программы, поддерживая внутреннюю мотивированность учеников, что закономерно обуславливает рост интереса не только к французскому языку в целом, но и к культуре Франции.

Материал, который может быть использован в процессе работы над развитием навыков говорения, чрезвычайно разнообразен. Очевидно, что одной из самых популярных графических новелл среди французской аудитории по праву считается история о двух неуловимых исследователях космоса, Валериане и Лорелин. Другая знаменитая история в формате комикса родом из Франции – история о приключениях молодого репортёра и его верного пса – «Приключения Тинтина». «Астерикс» - еще один незамысловатый комикс, ориентированный на детскую аудиторию, пользуется огромной популярностью не только во Франции.

Для эффективной интеграции материалов комиксов в учебный процесс мы предлагаем структурировать этапы работы:

Предтекстовый этап. Предполагает стимулирование интереса к изучению комикса; антиципацию возможных трудностей языкового, речевого и социокультурного типов и их устранение с помощью различных приемов, включая лингвокультурологический комментарий.

Текстовый этап. Так как текст считается источником иностранной культуры, то целью второго этапа станет развитие у учащихся особой концепции видения мира, свойственной носителю языка. Вследствие важной социокультурной составляющей текстового этапа, он включает в себя следующие подэтапы: представление текста комикса, чтение, комментарий. Комментарий не только подчиняется тексту и неотделим от него, но и является важной частью справочного аппарата, то есть служит для понимания текста читателем. Однако он не должен искажать текст, дополнять его нерелевантной информацией и мешать восприятию основного блока авторского текста. Время, затраченное на работу со справочным аппаратом, должно быть минимальным. И всё же комментарий отведена

важная роль – с его помощью читатель знакомится с явлениями и историей иностранной культуры, содержащимися в комиксе.

Изучение иностранных комиксов позволяет взглянуть на собственную, родную культуру под другим углом. При этом появляется способность анализировать поступки и события с позиции представителей иностранного социума, сопереживать, понимать их чувства и эмоции.

Сложность того или иного явления обуславливает использование прагматического или проективного комментариев – преимущественно на русском языке. Третьим подэтапом будет чтение текста комикса. Его цель – полностью осмыслить произведение.

Послетекстовый этап предполагает задания на расширение социокультурных знаний, воспитание толерантности к иностранной культуре, развитие речевого этикета, формирование умений восприятия визуальной культуры, постановку повседневных ситуаций межкультурного общения. Можно предложить следующие задания:

«Выделите характерные особенности поведения французов, основываясь на информации, данной в комиксе». «Сравните социокультурное явление, лежащее в основе текста комикса с подобным явлением в родной культуре. Найдите сходства и различия». «Посмотрите на кадры комикса. Скажите, какие эмоции испытывают герои комикса, какое у них настроение. Постарайтесь изобразить эмоциональное состояние героев – скопировать выражение лица, жесты, позы».

Продуктивный этап послетекстовой работы – служит для моделирования коммуникативных ситуаций и нацелен на совершенствование навыков межкультурного диалога. Для успешного достижения целей данного подэтапа используются приемы стимулирования ситуаций диалогов и ролевых игр, за основу которых берется сюжет комикса или отдельный случай из него.

Возможные задания на данном этапе: «Опишите один из кадров/персонажей/мест комикса». «Обменяйтесь мнениями/впечатлениями после прочтения текста комикса». «Представьте и опишите все, что находится за пределами изображения комикса – слева, справа, в центре, впереди, сверху, снизу: шумы, звуки, разговоры, музыка, запахи». «Придумайте начало/продолжение текста комикса. Представьте и опишите, что произошло/происходило до событий комикса, что произойдет через час, день, месяц, год, век».

Четвертый и заключительный этап направлен на совершенствование творческих и созидательных навыков у учеников, то есть предполагает проектную работу, подразумевающую рисование своего собственного комикса, а также развитие его сюжета. Комикс может быть создан от руки или с помощью специальных программ (Adobe Illustrator, Photoshop), интернет-сервисов, таких как, например, Pixton.com. Если говорить о театрализованной постановке комикса, то в первую очередь осуществляется читка эпизодов в оригинале, затем выбираются наиболее удачные сцены,

которые впоследствии адаптируются для драматизации. Учащиеся также распределяют роли, создают или адаптируют костюмы и антураж.

Итак, комиксы –BD- занимают особое место среди письменных жанров, однако оказываются приближенными к живой устной речи, а графические и иллюстративные элементы комикса не только упрощают восприятие, но и дополняют смысловое и стилистическое содержание. Языковые особенности комикса как жанра представляют большой интерес с исследовательской точки зрения. Это связано с тем, что их персонажи общаются на живом разговорном языке, а это значит, что речь героев изобилует общеупотребимыми фразами, клише, устойчивыми выражениями. Французский комикс может быть успешно внедрён в учебный процесс на любой стадии овладения разговорной речью с целью совершенствования коммуникативных навыков; кроме прочего, французский комикс является эффективным инструментом развития межкультурной компетенции, поскольку компилирует в себе особенности французского национального характера, народного быта, моральных ценностей и культурных традиций, общественных реалий, а также живой разговорной речи с присущими ей особенностями. Следовательно, несомненным достоинством комикса является его аутентичность, как учебного текста, эффективность в вопросе сближения с иноязычной культурой, а также для расширения опыта в сфере межкультурной коммуникации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Балли Ш. Французская стилистика. – М.: Издательство иностранной литературы, 1961. – 392с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. – М.: Индрик, 2005. – 307с.
4. Пассов Е.И. «Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования» Методическое пособие». – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 402с.
5. Сонин А.Г. Комикс: психолингвистический анализ: монография [под ред. В. А. Пищальниковой]. – Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 1999. – 253с.

*Е.В. Жирнова*

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ У СТУДЕНТОВ УРОВНЯ А2 С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕКСТОВ ФРАНЦУЗСКОЙ КЛАССИКИ**

*Аннотация.* В статье представлен положительный опыт работы с оригинальными французскими текстами, предложены критерии отбора дополнительного материала для некоторых направлений неязыковых

специальностей, приведены примеры работы в аудитории со студентами при формировании грамматических навыков.

**Ключевые слова:** дополнительный материал, критерии отбора, тематическая направленность, лексический запас, грамматические навыки.

**Abstract.** The article presents the positive experience in working with authentic French texts, offers the selection criteria of additional work material for some disciplines of nonlinguistic professions, provides the examples of working with students in the classroom and grammar skills training.

**Keywords:** additional work material, selection criteria, thematic scope, vocabulary, grammar skills .

Лингвистический анализ текстов Золя дает возможность увидеть грамматические средства, используемые автором. История жизни несчастной Жервезы в произведении Золя «Западня» представляется читателю так, словно происходит на его глазах. Воспринимая текст, мы будто наблюдаем события. Анализ нескольких текстов позволяет сделать интересные наблюдения в области использования частей речи. Какова же их роль в описании Золя?

Возьмем отрывок произведения: Жервеза ждет своего мужа Купо, который обещал принести получку, мы видим ее в нищей комнате, все пропито, кругом грязь.

Ce devait être le samedi après le terme, quelque chose comme le 12 ou le 13 janvier, Gervaise ne savait plus au juste. Elle perdait la boule, parce qu'il y avait des siècles qu'elle ne s'était rien mis de chaud dans le ventre. Ah! quelle semaine infernale! un ratissage complet, deux pains de quatre livres le mardi qui avaient duré jusqu'au jeudi, puis une croûte sèche retrouvée la veille, et pas une miette depuis trente-six heures, une vraie danse devant le buffet! Ce qu'elle savait, par exemple, ce qu'elle sentait sur son dos, c'était le temps de chien, un froid noir, un ciel barbouillé comme le cul d'une poêle, crevant d'une neige qui s'entêtait à ne pas tomber. Quand on a l'hiver et la faim dans les tripes, on peut serrer sa ceinture, ça ne vous nourrit guère.

Peut-être, le soir, Coupeau rapporterait-il de l'argent. Il disait qu'il travaillait. Tout est possible, n'est-ce pas? et Gervaise, attrapée pourtant bien des fois, avait fini par compter sur cet argent-là. Elle, après toutes sortes d'histoires, ne trouvait plus seulement un torchon à laver dans le quartier; même une vieille dame dont elle faisait le ménage venait de la flanquer dehors, en l'accusant de boire ses liqueurs. On ne voulait d'elle nulle part, elle était brûlée; ce qui l'arrangeait dans le fond, car elle en était tombée à ce point d'abrutissement, où l'on préfère crever que de remuer ses dix doigts. Enfin, si Coupeau rapportait sa paie, on mangerait quelque chose de chaud. [2, с. 208].

Выделим отдельные слова, которые несут эмоциональную нагрузку, благодаря которым и воссоздается картина происходящего. Одни слова относятся непосредственно к Жервезе, другие – к ее размышлениям.

Gervaise – ne savait plus, perdait la boule, ne s'était rien mis de chaud, sentait sur son dos, serrer la ceinture, attrapée des fois, ne trouvait plus, un torchon

à laver, flanquer, brûlée, l'arrangeait, était tombée, préfère crever, remuer, l'accusant, une vraie danse, une miette, abrutissement.

Размышления Жервезы – crevant, ne vous nourrit guère, rapporterait-il, mangerait, un ratissage complet, une croûte, les tripes, le temps de chien, infernale, sèche, le ciel barbouillé.

Проанализируем употребление частей речи автором. В описании Жервезы глагол и его формы встречаются 15 раз, существительные - 5, прилагательные – 1. В описании ее размышлений глагол и его формы встречаются 5 раз, существительные – 5, прилагательные – 2. Мы можем отметить, что на первом месте по количеству употреблений стоят глаголы и их формы.

Работая с текстами французской классики в течение 20 лет в вузе, мы накопили положительный опыт. Следует подчеркнуть, что французская классическая литература позволяет не только существенно расширить лексический запас, но и сформировать грамматические навыки. Не только студенты лингвистических направлений, но и учащиеся неязыковых специальностей проявили особый интерес к работе с текстами классиков.

Предлагаем рассмотреть порядок такой работы со студентами неязыковых направлений уровня А2. Приведенный выше текст Эмиля Золя был предложен сначала для чтения. Параллельно был дан художественный перевод текста и перевод отдельных слов и выражений. Представилось интересным провести анализ восприятия текстов. Нескольким группам студентов было предложено после ознакомления с текстом воспроизвести его как можно точнее, используя зрительную опору. Одним была предложена опора №1, вторым – опора №2.

Опора №1: *Ce devait être , ne savait plus au juste, perdait la boule, il y avait ne s'était rien mis qui avaient duré , puis retrouvée elle savait elle sentait c'était barbouillé, crevant s'entêtait à ne pas tomber on a on peut serrer sa ceinture, ça ne vous nourrit guère, rapporterait-il, il disait qu'il travaillait, attrapée pourtant bien des fois, avait fini par compter, ne trouvait plus à laver, elle faisait, venait de la flanquer dehors, en l'accusant de boire, on ne voulait, elle était brûlée, ce qui l'arrangeait, elle en était tombée, où l'on préfère crever que de remuer, rapportait on mangerait.*

Опора №2: *le samedi après le terme, quelque chose comme le 12 ou le 13 janvier, Gervaise, des siècles, de chaud dans le ventre, quelle semaine infernale! un ratissage complet, deux pains de quatre livres le mardi jusqu'au jeudi, puis une croûte sèche la veille, et pas une miette depuis trente-six heures, une vraie danse devant le buffet! par exemple, ce qu'elle sur son dos, le temps de chien, un froid noir, un ciel comme le cul d'une poêle, d'une neige, quand on a l'hiver et la faim dans les tripes, sa ceinture, le soir, Coupeau de l'argent.. et Gervaise, sur cet argent-là le, après toutes sortes d'histoires, seulement un torchon, dans le quartier, même une vieille dame, le ménage, ses liqueurs, d'elle nulle part, dans le fond, car à ce point d'abrutissement, où ses dix doigts, enfin, si Coupeau, sa paie, quelque chose de chaud.*

Первая опора представляет собой глаголы и их формы, вторая – существительные и прилагательные. Воспроизведение текста с помощью первой опоры удалось с лучшими результатами. Важно подчеркнуть, что времена *imparfait*, *passé simple*, *conditionnel présent et passé* и другие употребляются в текстах Золя не только многократно, но и в контексте, что существенно облегчает их восприятие, запоминание и употребление.

Читая историю Жервезы и Купо, можно заметить, что важную роль в создании картины жизни этой пары играет категория наклонения. Особую безнадежность положения подчеркивают предложения с употреблением глаголов в *conditionnel passé*:

Un incendie n'aurait pas mieux nettoyé ça.

Si elle avait su à qui vendre les ordures elle aurait ouvert la boutique.

...elle aurait commencé par se coller quelque chose dans les badigeonnées.

И понапрасну Жервеза надеется в *conditionnel présent*:

Peut-être, le soir, Coupeau rapporterait-il de l'argent ?

Si Coupeau rapportait sa paie, on mangerait quelque chose de chaud.

Поскольку количество используемых автором глаголов больше, чем употребление других частей речи, представилось интересным проанализировать что все-таки они выражают: действия, чувства, состояния, отношения. Анализ нескольких текстов показал, что употребление глаголов, выражающих действия в большинстве.

Если проследить сюжет текстов Золя, то можно убедиться в логичности такого выбора грамматических средств. В выбранном нами тексте Жервеза лежит на куче соломы, не помнит срока платежа, хочет есть, потеряла голову, мечтает о получке Купо. А далее идут воспоминания – здесь употребляются глаголы-действия: не нашла, постирать, выпивала, принесет, поест, пошевелить пальцем, обвиняла и другие.

Нравственное падение Жервезы и Купо происходит через действия - неправильные поступки, неправильную жизнь – неправильные действия-глаголы. Выбор текстов Золя для иллюстрации употребления глаголов и их форм оказал большую помощь в овладении студентами навыками их употребления как в устной, так и в письменной форме.

Для возможности использовать тексты французской классики мною разработано и издано учебно-методическое пособие, которое предполагает владение языком на уровне А2. Тексты подобраны таким образом, что позволяют понять основу сюжета произведения и проблемы, поднимаемые авторами. Для более легкого овладения лексикой представлен перевод части текстов на русский язык. Для развития навыков устной речи учащихся представлены темы для обсуждения и дискуссии. Формирование грамматических навыков отрабатывается в упражнениях на учебный перевод с русского языка на французский, также предложены тексты для самостоятельного перевода. Приведем один пример из урока №1. В самом начале предложена тема для развития беседы : Ответственность молодых людей за свою семью, за свою жизнь, за своих детей. (№ 1. Thème à développer : La responsabilité des jeunes gens de leur famille, de leur vie, de leurs

enfants.) Во втором задании представлен текст с параллельным русским переводом, который нужно прочитать (№2. Lisez le texte tiré du roman d'Henri Troyat «Les Eygletière» et observez la traduction russe.) Для иллюстрации приведем небольшой фрагмент текста:

— Charles, tu dors ? demanda Marianne Sauvelot.

— Non, dit-il d'une voix enrouée.

— Christine a encore vomi une partie de son biberon. Ça fait trois jours de suite... Tout à l'heure, je vais téléphoner au Dr Michelet !...

Charles Sauvelot ouvrit les yeux. Une silhouette pâle se dressait à sa droite. Assise dans le lit, Marianne le regardait.

— Tu lui donnes trop, sans doute, murmura-t-il avec lassitude.

Il avait sommeil. Lui, les histoires de bébé l'ennuyaient. Il trouvait l'agitation des femmes autour d'un berceau ridicule.

Marianne protesta :

— Je lui donne exactement la ration que doit avoir un bébé de trois mois !

— Elle perd du poids ?

— Non.

— Eh bien ! alors ! D'ailleurs Dany n'est pas inquiète ; c'est tout de même elle, la mère !

— La mère ! La mère ! s'écria Marianne avec irritation. Tu oublies qu'elle est elle-même un bébé !

— Bon, grogna-t-il. Alors téléphone à Michelet. Fais-le venir.

А рядом с французским текстом представлен русский перевод:

— Шарль, спишь? — спросила Марианна Совело.

— Нет, — прохрипел он.

— Кристина опять выплюнула часть бутылочки. Это продолжается уже третий день подряд. Я сегодня же звоню доктору Мишеле!

Шарль Совело открыл глаза. Силуэт жены бледнел справа. Марианна сидела на кровати и смотрела на него.

— Ты ей даешь слишком много, без сомнений, — устало проворчал он.

Шарлю хотел спать. Его утомляли вечные истории с ребенком. Женская беготня вокруг колыбели казалась ему смешной.

Марианна возразила:

- Я даю ей ровно столько, сколько должен съесть трехмесячный младенец!

— Она теряет в весе?

— Нет.

— Тогда в чем дело? К тому же Дани не волнуется, ведь она мать-то!

— Мать! Тоже мне! — раздраженно воскликнула Марианна. — Ты забываешь, что она сама еще ребенок!

— Ну, хорошо, — проворчал Шарль, — звони своему Мишеле, вызови его.

В следующем задании представлены слова с синонимами, а в последнем – учебный перевод с русского языка на французский:

Traduction.

- Шарль, ты спишь?
- Нет.
- Кристина опять выплюнула часть бутылочки. Вот уже третий день подряд... Я сегодня же позвоню доктору Мишеле.
- Несомненно, ты ее перекармливаешь.
- Я ей даю точный рацион питания для трехмесячного ребенка!
- Она теряет в весе?
- Нет.
- И что же тогда за проблема? Впрочем, Дани не беспокоится, она, все-таки, мать-то! [1, с. 4-7]

Французские тексты произведений рекомендуется читать вслух многократно, предварительно провести сопоставительный перевод с объяснением лексических и грамматических трансформаций. Также рекомендуется пересказывать тексты со зрительной опорой на русский текст, а затем без опоры.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Удачина (Жирнова) Е.В. Учебно-методическое пособие по французскому языку для уровня В1. – М.:Издательство «Перо», 2018. – 46с.
2. Emile- Zola-L'assommoir.pdf – Режим доступа: [www.quandletigre.lit.fr](http://www.quandletigre.lit.fr) – 236с.

*Е.А. Зими́на*

## ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПО АСПЕКТУ АУДИРОВАНИЕ НА МЛАДШИХ КУРСАХ БАКАЛАВРИАТА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема оценивания уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции на младших курсах бакалавриата неязыкового вуза в условиях реализации компетентностного подхода. Приводятся критерии оценки иноязычной коммуникативной компетенции на аспекте аудирование. Предлагаемые критерии разработаны и применяются для текущего и итогового контроля при обучении студентов бакалавриата МГИМО МИД России, изучающих немецкий язык в качестве основного (уровень владения языком В1).

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, критерии оценивания, оценка сформированности компетенции, Европейская система уровней владения иностранным языком, МГИМО

**Abstract.** The article considers the problem of the assessing the level of foreign language communicative competence in a non - linguistic institute of higher education in realization of the competence approach. The presented criteria of evaluation of foreign language communicative competence on the aspect of listening are developed and applied for the formative and final control in the course



of teaching bachelor students of MGIMO University, studying German as the basic foreign language (skill level B1).

**Keywords:** foreign language communicative competence, evaluation of a competence, Common European Framework of Reference, MGIMO University

В МГИМО действует система академического рейтинга студентов, которая представляет собой комплексный механизм и является неотъемлемой частью образовательной системы. Академический рейтинг, являясь инструментом влияния на качество процесса преподавания, позволяет эффективно реализовывать компетентностный подход в образовании вуза. Показатели рейтинга оказывают влияние на систему оценки знаний, на мотивацию студентов и их нацеленность на систематическое усвоение знаний и равномерную работу в течение семестра. «Рейтинговые показатели отражают учебные достижения студентов на всех этапах учебного процесса, в течение всего семестра, по всем дисциплинам, а не только экзаменационным. Одна из целей академического рейтинга – повышение общего уровня подготовленности, квалифицированности специалистов, выпускаемых МГИМО» [1, с.34].

Задача совершенствования контроля качества образования является одной из важнейших, стоящих перед научно-методическим советом МГИМО. Так, в 2011 году на нашей кафедре немецкого языка, исходя из требований образовательных стандартов, была разработана система критериев оценки устного ответа студентов на каждом году обучения, которая утверждена методическим советом кафедры и успешно прошла апробацию. Кроме того, разработаны также критерии оценивания письменных работ студентов для каждого года обучения. Ионовой А.М. были разработаны критерии устного ответа студента на экзамене (Уровень В1) [3]. Для студентов, изучающих немецкий в качестве основного (уровень В 2), Игнатовой Е.М. разработана система критериев оценки письменного реферирования [2].

В данной статье остановимся более подробно на оценивании иноязычной коммуникативной компетенции по аспекту аудирование на младших курсах бакалавриата. В Образовательном Стандарте Высшего Образования МГИМО (ОСВОМ) отмечается, что «выпускник программ бакалавриата Университета с изучением иностранного языка в качестве основного (первого) должен, в том числе, уметь воспринимать и обрабатывать в соответствии с поставленной целью различную информацию на иностранном языке, полученную также из аудиовизуальных, аудитивных источников в рамках общественно-политической, профессиональной и социально-культурной сфер общения» [5, с.43]. Итак, выпускники бакалавриата должны обладать *иноязычной коммуникативной компетенцией (ИКК)*, которая включает в себя такие составляющие, как лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, прагматическую и дискурсивную. Под ИКК автор понимает вслед за Д. Хаймсом и В.В. Сафоновой «внутреннее знание ситуационной уместности языка, способность,

позволяющую быть участником речевой деятельности» [9] на основе «владения языковыми, речевыми, социокультурными знаниями, умениями и навыками, позволяющими коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение» [8, с.297]. Анализ исследований последних лет показал, что проблемами оценки иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов и вопросами сформированности ИКК занимались многие методисты и лингвисты (О.В. Галустян, И.А. Гусейнова, Е.В. Заруцкая, Н.Ф. Коряковцева, В.Ф. Тенищева, Н.П. Хомякова, Л.В. Яроцкая и др.).

Уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции мы оцениваем, опираясь на ОСВОМ [5] и на Европейскую систему уровней владения иностранным языком [6]. Компетенции по аудированию прописаны в учебной программе [7] и предполагают: 1 семестр - способность понимать отдельные слова и простые фразы в медленно и чётко звучащей речи в ситуациях повседневного общения. Компетенции по аудированию за 2 семестр подразумевают способность понять большую часть фраз в высказываниях в рамках пройденных тем, а также смысл небольших по объёму незнакомых устных сообщений/ объявлений, содержащих усвоенные лексико-грамматические единицы. Исходим из того, что большая часть студентов – это начинающие, поэтому и система контроля сформированных ИКК строится следующим образом: Система контроля может сочетать как письменные, так и устные; как групповые, так и индивидуальные формы. Текущий контроль осуществляется в течение семестра в виде письменных домашних заданий после каждого урока, устных опросов и итогового письменного теста. Поурочный (текущий) контроль предполагает выставление оценок (по 100 бальной системе) за каждое занятие. Основной функцией оценивания в данном случае является обеспечение обратной связи между студентом и преподавателем, получение преподавателем объективной информации о степени освоения учебного материала, своевременное выявление пробелов и недостатков в знаниях. Аудитивные компетенции за 3 - 4 семестр предполагают способность понять простое информационное сообщение на повседневную или общеполитическую тему, включая короткие рассказы, улавливая основную идею и конкретные детали, но при условии, что говорят чётко, с нормативным произношением; умение распознать в речи различные идиоматические выражения и элементы разговорной речи, извлекать конкретную информацию из объявлений в общественных местах [7]. В течение семестра осуществляется текущий контроль в виде письменных рейтинговых тестов (за 6, 12, 18 недель), письменных работ по аудио- и видеоматериалам и поурочных устных опросов. Результаты промежуточного контроля знаний студента являются показателем качества академической деятельности студента в течение семестра. Преподаватель обязан информировать студентов о критериях оценки знаний по своей дисциплине (критерии оценки по немецкому языку размещены на сайте МГИМО на странице кафедры немецкого языка в разделе «Информация для студента»), о

результатах каждого контрольного среза, о достигнутом уровне успеваемости (в %) по предмету на разных этапах семестра.

На основном языке в конце 4 семестра (на втором году) обучения письменный тест по аудированию является частью экзамена и составляет 20% от экзаменационной оценки. Этот тест представляет собой изложение аутентичного текста, наговоренного носителем языка (двухразовое предъявление аудиотекста или видео). В устной части экзамена также присутствует пункт: Прослушивание и передача содержания аудиотекста по тематике курса (время звучания текста – около 2 минут). На экзамене проверяется понимание текста, умение строить монологическое высказывание на основании прослушанного, также умение дискутировать на определённые темы, актуальные для 2 года обучения (основной язык).

В настоящий момент на кафедре разрабатываются в каждом семестре по несколько вариантов срезов, так как увеличивается необходимость формализации и унификации проверки знаний студентов. Методисты сходятся во мнении, что тест позволяет объективно, реально, быстро и легко оценить знания студентов. Кроме того, тестовая работа позволяет повысить эффективность проверки и определить динамику развития навыков студентов в процессе обучения. Подобные средства контроля существуют в учебных заведениях других стран [4], поэтому наши тесты готовят студентов, в том числе и психологически, к подобной форме проверки знаний. Для нас, прежде всего, важны так называемые неформальные тесты, которые позволяют проследить и оценить динамику развития умений и навыков обучающихся на каждом конкретном этапе обучения. Этот тип тестов напрямую связан с системой срезов, результаты которых определяются в процентах. Тесты должны соответствовать трём критериям: надёжность, валидность и объективность. Для нас важно, чтобы тест был валидным, иными словами, соответствовал поставленным задачам: проверять то, что мы хотим проверить. При этом сами тесты и задания к ним могут быть разнообразными и могут использоваться на различных этапах обучения. Используя критерии оценивания, легко подсчитать результаты.

Пример первого задания закрытого типа (задание множественного выбора) для срезového теста по аудированию в 3 семестре обучения: Lesen Sie die Fragen und die Antworten unten. Dafür haben Sie 2 Minuten Zeit. Hören Sie sich den Text zweimal an und wählen Sie die richtige Antwort auf die Frage. Далее предлагаются вопросы и варианты ответа, из которых нужно выбрать. Или же задание открытого типа, которое не содержит вариантов ответа, что предполагает относительно свободные и самостоятельные формулировки ответов студентами. Hören Sie den Text zweimal und beantworten Sie danach die folgenden Fragen. (Schreiben Sie als Antwort wenigstens einen erweiterten sinnvollen Satz – pro jede richtige und volle Antwort – je 5 Punkte, insgesamt maximal 30 Punkte.): Далее предлагаются вопросы по содержанию аудиотекста.

Второе задание в изложении всегда открытого типа. Пример второго задания: Was halten Sie von Mode? Halten Sie sich an die letzten Trends?

Glauben Sie, dass es Mode für bestimmte Altersgruppen gibt (geben soll)? Argumentieren Sie Ihre Meinung, schreiben Sie mind. ein Argument dafür und ein Argument dagegen. Beziehen Sie sich sowohl auf Ihre persönliche Erfahrung, als auch auf den gehörten Text. Schreiben Sie 10 volle, erweiterte (Satzreihe oder Satzgefüge) Sätze. Следует отметить, что студентам предлагаются темы, связанные с пройденными в течение семестра темами.

Разработана четкая система оценки письменного изложения аудиотекстов для студентов уровня B1 (общеευропейские компетенции). Результаты, полученные при различных способах оценивания, должны быть объективными и надежными, а сама процедура оценивания должна быть прозрачна и доступна обучающимся. Критерии оценивания приведены на рабочем листе, на котором студент пишет изложение. Bewertung: 1. In Aufgabe 1 wird für jede richtige Antwort 1 Punkt vergeben. (maximal – 5 Punkte) – для заданий закрытого типа. 2. In Aufgabe 2 werden für jeden richtigen Satz 4 Punkte vergeben (insgesamt – 40 Punkte). Falls die Antwort nicht voll ist (kein voller erweiterter Satz oder wenn im Satz ein pragmatischer Fehler vorkommt, so erfolgt der Abzug von 3 Punkten. Auch wenn die Sätze dem Niveau B1 nicht entsprechen und keinen aktiven Wortschatz und grammatische Konstruktionen enthalten, wenn es keinen Bezug auf den gehörten Text, weniger als 4 Argumente gibt, nicht alle Fragen beantwortet sind – Abzug von 5 Punkten. Für jeden grammatischen bzw. lexikalischen Fehler erfolgt der Abzug von 2 Punkten. Kommen im Satz mehr als 2 grammatische bzw. lexikalische Fehler vor, so werden für den Satz keine Punkte vergeben. Weitere 5 Punkte werden für den besonders gut gelungenen Ausdruck (Logik, Kompliziertheit, Gebrauch aktiver Lexik und Grammatik, interessante Argumente) vergeben. Maximale Gesamtnote für den Test – 50 Punkte.  $50 \times 2 = 100$  Punkte. Критерии оценивания учитывают объем изложения, адекватность использования языковых средств в речи, также использование активного лексического и грамматического материала, соответствующего уровню B1. Следует отметить, что работа оценивается, методом вычитания баллов, исходя из максимально возможной оценки, равной 50 баллам; полученный результат умножается на 2. Важным представляется умение написать сочинение по предлагаемой теме, опираясь на прослушанный аудиотекст или просмотренный видеосюжет. Студент должен уметь показать умение адекватного восприятия и обработки предъявленного материала, поэтому допущенные прагматические ошибки имеют значительный вес, и за каждую снимается по 3 балла. Кроме того, важным на этом этапе контроля является адекватное использование активной лексики и грамматических конструкций, соответствующих уровню B1. Поэтому в случае нарушения снимается 5 пунктов. За каждую лексическую или грамматическую ошибку вычитается 2 балла, за орфографическую ошибку 0,5 балла. В критериях оценки учитывается и возможность повышения итоговой оценки на 5 пунктов за содержательную составляющую, за логику в построении высказываний, интересные аргументы, употребление активной лексики и грамматики, соответствующей уровню B1.

Таким образом, студент после прочтения задания должен понять, какую задачу ему предстоит выполнить, а, прочитав критерии оценивания,

понять, насколько полным должен быть его ответ, чтобы получить максимальный балл.

Объективные критерии оценки уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обеспечивают признание квалификационных характеристик, полученных студентами на экзаменах. Контрольно-измерительные материалы должны быть доступными для восприятия студентов, а для преподавателей организованная система оценивания должна быть удобной и относительно простой в подсчете баллов и подведении итогов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Всё о системе академического рейтинга студентов. Памятка студенту [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://mgimo.ru/files2/z07\\_2015/memo-student.pdf](https://mgimo.ru/files2/z07_2015/memo-student.pdf)

2. Игнатова Е.М. К вопросу разработки критериев оценки письменного реферирования на немецком языке // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам. Сборник научных статей по итогам V Международной научно-практической конференции [под редакцией В.С. Артемовой, Н.А. Сальниковой, Е.А. Цыганковой]. – 2017. – С. 200–205.

3. Ионова А.М. Практика использования критериев оценки экзаменационных ответов студентов бакалавриата (Уровень В1) // Качественное образование: проблемы и перспективы. Сборник научных статей. – Москва, 2016. – С. 121–130.

4. Мюллер Ю.Э. Принципы разработки контрольно-измерительных материалов по немецкому языку как иностранному в вузах ФРГ (на примере университета Дуйсбург-Эссен) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 11–2 (77). – С. 202–206.

5. ОСВОМ – Образовательный Стандарт Высшего Образования МГИМО МИД России для направления подготовки 41.03.05 «Международные отношения» [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://mgimo.ru/files2/z02\\_2015/os-mgimo\\_bac\\_mo\\_upd.pdf](http://mgimo.ru/files2/z02_2015/os-mgimo_bac_mo_upd.pdf).

6. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Страсбург, 2003.

7. Программа обучения немецкому языку (как основному) студентов бакалавриата [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://mgimo.ru/upload/iblock/9da/nemetskiy-yazyk-mo-mo2018.pdf>

8. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992.

9. Hymes D. Communicative Competence // Sociolinguistic [ed. by J.B. Pride and J. Holmes] – Harmondsworth, Penguin Books Ltd, 1976. – Pp. 269–293.

## КОНЦЕПЦИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ЦЕНТРАЛЬНОЕ ПОНЯТИЕ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

**Аннотация:** В статье рассматриваются основные характеристики концепции смешанного обучения, подробно описываются положительные стороны реализации данной концепции на практике, а также возможные трудности.

**Ключевые слова:** Смешанное обучение, образовательный процесс, организация обучения

**Abstract:** The article considers the main characteristics of the concept of blended learning, describing the positive aspects of its implementation in practice, as well as possible difficulties.

**Key words:** blended learning, educational process, organization of training, organization of educational process

Важнейшим аспектом современной постметодической дидактики является широкое привлечение современных информационных образовательных технологий. Все большее развитие получает концепция смешанного обучения (blended learning), предполагающая сочетание дистанционного и очного обучения в рамках реализации образовательной программы.

Концепция смешанного обучения зародилось в рамках американской педагогики, где было разработано ее подробное теоретико-методическое обоснование. Крис Рид и Харви Синх характеризуют смешанное обучение как обучающую программу, в рамках которой используется более одного способа подачи материала с целью оптимизации расходов на реализацию программы и улучшения результатов обучения посредством использования «нужных» технологий обучения для передачи необходимых умений в необходимое время [Рид, Синх, 11]. Розетт и Р.В. Фрази определяют, что форма смешанного обучения объединяет противоположные подходы: непосредственно личное общение и общение «онлайн», управляемые действия и самостоятельный выбор деятельности для достижения определенной цели [Розетт, Фрази, 13].

Согласно современным исследованиям, реализация концепции смешанного обучения имеет ряд неоспоримых преимуществ. Роваи и Джордан отмечают, что при смешанном подходе усиливается взаимосвязь учащихся по сравнению с традиционными формами работы в классе и полностью дистанционным обучением: сохраняется возможность персонализированного общения лицом к лицу, в тоже время введение электронного образовательного пространства позволяет полноценно участвовать в образовательном процессе учащимся, чьи психологические особенности не позволяют им полностью проявить себя при личном общении [Роваи, Джордан, 13].

Можно выделить следующие положительные стороны реализации концепции смешанного обучения при обучении иностранным языкам:

1. Персонализация обучения: учащиеся приобретают навык самостоятельного поиска необходимых учебных материалов
2. Гибкость учебного процесса, возможность оперативной адаптации учебной программы в соответствии с нуждами обучающихся
3. Поддержка образовательной деятельности: преподаватели и обучающиеся получают возможность оперативной обратной связи, что положительно влияет на качество обучения
4. Смешанное обучение способствует мотивации учащихся и их вовлеченности в учебный процесс
5. Смешанное обучение обеспечивает наличие отложенного процесса постоянной практики иностранного языка вне аудиторных занятий
6. Смешанное обучение способствует развитию гибкости мышления, а также необходимых практических навыков

Таким образом, можно утверждать, что смешанное обучение – это гармоничный подход, сочетающий все наиболее современные методы обучения. Однако положительный эффект достигается при условии правильной организации процесса обучения путем тщательного планирования курса в соответствии с потребностями аудитории.

В настоящее время реализуются следующие 6 основных моделей смешанного обучения:

1. «Драйвер-очное образование» (face-to-face driver): основной объем материала образовательного плана дается преподавателем в рамках очного занятия, онлайн-материалы применяются в качестве вспомогательных ресурсов, их использование не всегда является строго обязательным

2. «Ротационная модель» (rotation model): происходит чередование расписания очных занятий и самостоятельного обучения онлайн посредством утвержденных образовательных технологий

3. Гибкая модель (flex model): большая часть учебной программы реализуется посредством онлайн-платформы, при этом преподаватель выступает в качестве координатора, при необходимости помогает учащимся при освоении сложного материала в группе или индивидуально

4. «Онлайн лаборатория» (online-lab): для занятий в классе используются определенная онлайн-платформа. Работа с платформой осуществляется под контролем ассистента. Также у учащихся есть возможность посещать традиционные очные занятия

5. Модель «Соедини сам» (self-blend model): учащимся предоставляется выбор дополнительных курсов, которые им необходимо пройти помимо основной программы.

6. «Драйвер-онлайн обучение» (online driver): большая часть программы реализуется через онлайн-платформу и удаленное взаимодействие с преподавателем. При необходимости в учебный план могут быть внесены очные занятия или консультации

Помимо этого, можно выделить гибридные формы смешанного обучения, к примеру, «перевернутый класс» (flipped classroom), модель, предполагающая предварительную теоретическую подготовку при помощи определенных ресурсов в режиме онлайн. При этом в ходе очного занятия осуществляется практическая деятельность, ориентированная на использование полученных ранее теоретических знаний: упражнения на развитие устной речи, дискуссия и т.д.

Несмотря на объективную эффективность смешанного обучения, при его реализации возникает ряд трудностей:

1. Трудности мотивационного характера, связанные со способностью к самоорганизации. Как видно из приведенного выше описания моделей, в большинстве из них определенная часть языкового материала осваивается самостоятельно при помощи технических средств, при этом незнание данного материала означает невозможность принять участие в учебной деятельности в рамках очного занятия, направленного именно на практическое применение и актуализацию пройденного материала. Если допустить, что процент учащихся, предварительно не ознакомившихся с необходимым материалом, высок (более 30%), то мы сталкиваемся с фактической парализацией хода занятия. Для минимизации подобных рисков в начале курса преподавателю необходимо четко ознакомить учащихся с учебным планом, составление подробной дорожной карты, наличие четкого плана аттестационных работ.

2. Трудности методико-дидактического характера, связанные с необходимостью овладения навыков работы на платформе, разграничения типов заданий для очных занятий и индивидуальной работы на платформе.

Программы смешанного обучения обычно реализуются на базе электронных платформ для конструирования массовых открытых онлайн курсов или MOOK с последующим размещением их на портале учебного заведения. В настоящее время Наиболее популярными образовательными платформами является LMS (Learning Managing System – система управления обучением) Moodle и LMS Canvas, включающие в себя средства управления образовательным процессом и средства подготовки и доставки образовательного контента.

В заключение хотелось бы отметить, что в настоящее время концепция смешанного обучения может стать одним из ключевых направлений модернизации всей образовательной деятельности, являясь наиболее перспективной системой, совмещающей как традиционные, так и инновационные элементы.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Rosett A., Vaughan F. Blended learning // CEO Epic Group plc, 52 Old Steine, Brighton., 2003. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>.

2. Rovai A.P., Jordan H. Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. The International Review of Research in Open and Distance Learning, 5(2).



[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/192/274>

3. Singh H., Reed Ch. A White Paper: Achieving Success with Blended Learning // American Society for Training & Development, March, 2001.

*И.Б. Клиенкова*

## **РАБОТА С АУДИОТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается работа над аудиотекстами на уроках немецкого языка в неязыковом вузе. Студенты неязыкового вуза изучают немецкий язык как второй иностранный и язык не является их будущей специальностью, то есть его изучение носит прикладной характер. В данной статье на конкретных примерах показывается, как должна быть организована работа над аудиотекстами, чтобы в итоге студенты могли успешно извлекать необходимую им информацию на слух, обращается внимание на важность таких занятий.

**Ключевые слова:** немецкий как второй иностранный, аудирование, аудиотексты.

**Abstract.** This article touches upon the problem of teaching German language in a university for the students who learn German as the second foreign language. In the article it is showed how you can organize your lessons if you want your students to be well in listening.

**Keywords:** German as the second foreign language, listening

После распада Советского Союза, во времена которого хорошее знание иностранного языка было определенной роскошью, поскольку им владел только достаточно узкий круг лиц, интерес к изучению иностранного языка значительно вырос и до сих пор продолжает расти.

Всем известно, что знание трёх языков (родного и двух иностранных) для стран Европы уже стало нормой. Однако и в нашей стране во многих школах изучается не один иностранный язык (как раньше), а минимум два. Всем становится очевидным, что быть успешным намного легче, если воспользоваться своими знаниями иностранного языка.

Актуальность и необходимость знания английского языка в современном мире сегодня не оспаривается никем. Немецкий же язык – как язык крупнейшей экономики Европы – уверенно занимает следующую позицию.

Следует заметить, что при изучении любого иностранного языка мы обращаем внимание не только на говорение, чтение или письмо, но и на то, как обучающиеся воспринимают информацию на иностранном языке на слух. Формирование данного умения начинается еще при знакомстве с первым

иностранным языком и продолжает развиваться при освоении программ по второму иностранному языку.

Как отмечает ряд методистов, аудирование всё ещё остаётся неким слабым звеном в освоении иностранного языка, поскольку «до сих пор аудирование рассматривается как побочный продукт говорения, соответственно на занятиях используется эпизодически и в ситуациях, весьма далёких от аутентичных» [1, с. 161].

Для успешного развития восприятия иноязычной информации на слух необходима регулярная работа по определённому алгоритму.

Во-первых, для того, чтобы снять трудности, которые могут возникнуть при первичном предъявлении аудиотекста, необходимо провести с обучающимися подготовительную беседу, которая бы настроила их на тематику текста. Во-вторых, во время непосредственного прослушивания аудиоматериала, у студентов должны быть задания, тип которых зависит от цели прослушивания, то есть от того, что тренируется. В данном случае речь идет о трех различных целях, а именно, от того, хотим ли мы развивать восприятия текста в целом, глобально, без подробностей (*globales Hören*) или же, наоборот, нам необходимо очень подробное понимание (*totales Hören*). Также всё чаще предлагается задавать студентам задания, направленные на развитие восприятия отдельных элементов текста (*selektives Hören*).

В-третьих, после каждого прослушивания должна быть обязательно проведена итоговая беседа, дискуссия. А в качестве домашнего задания – подготовить проект.

Далее мы хотели бы продемонстрировать, как ведется регулярная работа по успешному формированию умения восприятия иноязычной информации на слух на занятиях по немецкому языку, как второму иностранному. В качестве примера возьмём тему «Отпуск, путешествия», с которой студенты знакомятся на втором году обучения. На сайте [www.dw.de](http://www.dw.de) обратимся к аудиотекстам, которые любой преподаватель имеет право использовать на своих занятиях. Текст называется «Offene Türen für müde Seelen» [2]. Ниже приводится пример рабочего листа, составленный специально для работы с этим текстом.

#### Arbeitsblatt A (vor dem Hören)

1. Wo kann man Ferien verbringen? (Systematisieren Sie Ihre Kenntnisse)

a) *auf einem Campingplatz;*

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

e) \_\_\_\_\_

f) \_\_\_\_\_

2. Wie stellen Sie sich einen Urlaub im Kloster vor?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

---

3. Welche Vor- und Nachteile hat ein Urlaub im Kloster?

Vorteile	Nachteile

Arbeitsblatt B  
(während des Hörens und nach dem Hören)

Aufgabe 1. Hören Sie sich den Text zweimal an und antworten Sie bitte auf 5 Fragen (so ausführlich wie möglich)! Machen Sie sich Notizen!

1. Wie kam Elke Bartelheimer zum Urlaub im Kloster?

---

---

2. Wie lange dauerte ihr Urlaub?

---

---

3. Wie erholen sich die Urlauber im Kloster?

---

---

4. Wer verbringt gewöhnlich seinen Urlaub im Kloster?

---

---

5. Warum lockt das Kloster viele Urlauber an? (anlocken – привлекать)

---

---

Aufgabe 2. Könnten Sie Ihren Urlaub in einem Kloster verbringen? (Nennen Sie Gründe!) Von welchem Urlaub träumen Sie?

На рабочем листе А предлагаются упражнения, предусмотренные для проведения подготовки к первичному прослушиванию. На листе В можно увидеть задания для выполнения как во время прослушивания, так и после него.

Как итоговое творческое задание предлагается выбрать монастырь в Германии или России и представить его в программе Power Point как объект для туристов.

Следует отметить, что данный текст несёт в себе социокультурную информацию и знакомит молодежь России с новой тенденцией проведения отпуска, характерного для Германии. Этот текст показывает, что в Германии происходит переоценка ценностей. Находясь в обществе потребления и

пользуясь всеми его благами, немцы начинают понимать, что в погоне за материальным они упускают что-то очень важное. Поиск духовности приводит их в монастырь, где они в окружения покоя и тишины могут наконец-то остановиться и задуматься о смысле своей жизни.

В заключении мы хотели бы обратить внимание на то, что только регулярная и целенаправленная работа с аудиотекстами может привести к успешному формированию умения восприятия текста на слух.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.

*Н.Л. Кобякова*

### ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ В ХОДЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** Обучение переводу текстов по специальности в неязыковом вузе представляет особую сложность для обучающихся, требуя системного, целенаправленного, творческого подхода педагога к данному процессу. Основной целью в ходе обучения переводу тестов по специальности выступает формирование переводческой компетенции, активизация индивидуальных способностей студентов. В статье автором определены дидактические составляющие, позволяющие трансформировать работу по переводу текста, сопровождаемую комплексом тестовых и творческих заданий, в методический инструмент обучения, измерения языковых и «неязыковых» личностных параметров обучающихся.

**Ключевые слова:** иностранный язык, второй иностранный язык, обучение переводу, тексты по специальности, переводческая компетентность.

**Abstract.** Teaching translation of texts in the specialty in higher non-language education institution introduces special complexity for students, demanding system, purposeful, creative approach of the teacher to this process. As a basic objective in didactics of teaching in the translation of special tests acts forming of translation competence, activization of individual capabilities of students. In article the author defines didactic components which allow to transform the work on the translation of the text accompanied with a complex of test and creative tasks in the methodical instrument of teaching, measurement of language and non-language, personal parameters of students.

**Keywords:** foreign language, the second foreign language, teaching translation, texts in the specialty, translation competence

В современных условиях наблюдается стремительный рост информации во всех сферах профессиональной деятельности и знаний,

который обусловлен темпом научно-технического прогресса и повышающимися требованиями к конкурентоспособности, мобильности и компетентности будущих специалистов. В этой связи в лексическом слое любого языка как живого, динамично изменяющегося социального организма резко увеличивается число специальных терминов, превосходящих по своему количеству общеупотребительную лексику. В начале XXI века формируется единое мировое информационное пространство и единый понятийный аппарат каждой отрасли знаний [5, с.3]. В условиях быстрого пополнения профессиональных терминосистем различной тематики новые единицы языка недостаточно быстро вводятся не только в издаваемые печатные издания (двуязычные словари, переводные глоссарии, специализированные справочники), но не всегда отражаются и в онлайн-словарях [7, с.9-10]. В связи с этим требуется фундаментальное обоснование и анализ условий, процесса и результатов обучения будущих специалистов, владеющих профессиональной терминологией. Исследование данной проблемы в различных ракурсах, в том числе межпредметном контексте, привлекает внимание специалистов различных направлений: филологов, социологов, культурологов, педагогов, психологов и т.д.

Активная интеграция и рост объема специальной терминологии в профессиональном и повседневном языковом пространстве, превращающие ее в основной источник пополнения словарного состава общелитературного языка, в текущих условиях обуславливает особый интерес педагогов иностранного языка к дидактическим аспектам обучения переводу текстов по специальности. Следует отметить, что наши педагогические наблюдения свидетельствуют, что в актуальной практике очень часто познавательные интересы обучающихся в области дисциплины «Иностранный язык» слабо коррелируют с содержанием текстовых материалов, выступающих основой для развития переводческой компетенции. Развитие и контроль сформированности данной компетенции также в условиях ограниченности временных ресурсов во многих случаях носит фрагментарный, бессистемный характер, будучи делегированным в область самостоятельной деятельности студентов. В связи с этим сегодня очевидна необходимость дальнейшей разработки в отечественной образовательной практике обучения иностранному языку в высшей школе методов и моделей обучения переводу, которые должны быть нацелены на компетентностную парадигму и представлять собой способ изменения взаимодействия педагога и обучающегося, перевода образовательного процесса на технологии субъект-субъектных отношений, диагностирования динамики профессионально-ориентированных компетенций в области иностранного языка.

Важно подчеркнуть тот факт, что переводческая компетенция не формируется сама по себе при определенном уровне владения иностранным языком и не возникает как стихийный феномен в ходе длительных тренировок по работе с текстом «с листа» [1, 8]. Безусловно, такая практика имеет важное значение, однако она должна носить не просто характер повторяющегося тренинга, а иметь определенную целевую обусловленность,

коррелирующую с развитием соответствующих компетенций. Прежде всего, студентов необходимо научить работе с текстом. В нашей педагогической практике с целью освоения основных приемов работы с текстом и развития умений восприятия и понимания текста как одного из рецептивных видов речевой деятельности используется алгоритм, состоящий из комплекса упражнений, при выполнении которых студенты пошагово обучаются: извлекать необходимую смысловую информацию; понимать тему, основные факты, выделять ключевые слова, понимать основное содержание, опираясь на ключевые слова, пояснения, сноски или заголовок; выявлять главную проблему/идею, которая может быть сформулирована в самом тексте или вытекать из его содержания; дифференцировать информацию, отделять главные факты от второстепенных; находить существенные детали и второстепенную информацию; выделять аргументирующую информацию, эмоционально-оценочные компоненты. Таким образом, наряду с грамматической и переводческой, социокультурной компетенциями, формируются способности обучающихся в области мотивационно-рефлексивной компетенции.

Следует отметить тот факт, что многими педагогами перевод в практике иноязычной деятельности рассматривается как специфический вид контроля соответствующих компетенций обучающихся (в первую очередь, переводческой, а также языковой, лингвосоциокультурной и др.). Не отрицая обоснованности данного мнения, мы считаем целесообразным в нашей педагогической деятельности исходить из несколько другой, более широкой интерпретации данной категории. В трактовке понятия «перевод» мы опираемся на мнение А.Н.Шукина, который рассматривает его как «...вспомогательный вид речевой деятельности, в процессе которого осуществляется передача содержания текста средствами другого языка (межъязыковое перефразирование)». [9, с.302]. В связи с этим основополагающими критериями оценки качественно выполненного перевода в ходе обучения второму иностранному языку в вузе выступают, в первую очередь, адекватность и эквивалентность исходного текста и текста перевода. Рассмотрим содержание данных понятий более подробно.

Опираясь на мнение Н.К. Гарбовского [3], можно определить адекватность перевода как его соответствие ожиданиям участников коммуникации. Оба коммуниканта считают перевод адекватным, если коммуникация оказывается успешной, т.е. если задачи коммуникации решены. Эквивалентность обозначает степень отражения оригинала в тексте перевода. Переведенный текст должен соответствовать нормам переводящего языка, которые связаны с понятием оценки [3, с.302]. Речь идет о внешней (читательской) оценке переводного текста, которая не имеет непосредственного отношения к категории эквивалентности (т.е. текст перевода оценивается так, как если бы он был создан изначально на языке перевода) и внутренней, которая является категорией переводческого самосознания. В силу своей общекультурной и языковой компетенции переводчик принимает решения и сам устанавливает меру своей

ответственности и перед автором оригинала, и перед читателем. Он вырабатывает собственную норму соответствия текста перевода тексту оригинала, то есть собственную концепцию эквивалентности. Оценка превращается в самооценку, а нормативность предстает как внутреннее убеждение переводчика о критериях истинности отношения эквивалентности между текстом оригинала и текстом перевода [6].

Рассматривая дидактику обучения переводу профессиональных текстов, мы, вслед за Е.Н. Базилиной [2], выделяем преобладающий денотативный динамизм передачи информации в неспецифической сфере деятельности для обычного человека, в отличие от речевого общения в обычных каждодневных ситуациях. В связи с этим в сегодняшних условиях даже в неязыковом, а тем более языковом вузе предъявляются достаточно высокие требования к обучению практическим навыкам перевода текстов по специальности и профессиональной терминологии. Подготовка будущих специалистов к работе с такими текстами приобретает особую остроту и соответствующую специфику в рамках усиления экономической, межкультурной интеграции стран Европы и всего мира, интеграции России и ее образовательной системы в общеевропейское Болонское пространство.

Так, например, реализуемый в нашей педагогической практике и разработанный автором обучающий модуль «Общеполитический перевод» вводит студента в область переводческой деятельности в общественно политической сфере и направлен на формирование коммуникативных компетенций по следующим видам перевода: письменный перевод с французского языка на русский и с русского на французский; зрительно-устный перевод, включая перевод «с листа» с французского языка на русский и с русского на французский; двусторонний перевод. Освоение различных видов политического перевода (далее – политперевод) как самостоятельной учебной дисциплины в текущих условиях имеет важное значение для студентов вуза различных специальностей не только с профессиональной, но и общеразвивающей точки зрения.

Интерпретируя точку зрения о переводе как виде контроля, опираясь на собственную педагогическую практику, обоснуем ряд касающихся данной области дидактических аспектов. В связи с тем, что оценка уровня развития компетенций у студентов вуза должна носить комплексный и многосторонний характер, неотъемлемым компонентом содержания тестовых заданий в рамках реализуемого нами обучающего процесса выступает задание на перевод текста. Однако данный вид задания не представляет собой просто «перевод с листа» и оценочную компоненту, его обязательной составляющей выступает соответствующий той или иной тематике комплекс упражнений тестового характера с обязательной творческой составляющей. Предъявляемый при этом обучающимся текст носит информационный характер и содержит лингвострановедческий аспект. Например, это может быть текст, в котором затронуты вопросы государственного и общественно политического устройства Франции [4] (таким образом реализуется оценка переводческой, дискурсивной, языковой,

функциональной, лингвострановедческой компетенций студентов при изучении второго иностранного языка). Такой текст может сопровождаться небольшим тезаурусом, который облегчает понимание студентами историко-политического контекста представленного материала. Предлагаемые задания после текста (вопросник) должны быть направлены на контроль понимания фактического материала и сформированности навыка продуцирования речевого высказывания (коммуникативная составляющая), а также изученной грамматической составляющей. Вместе с тем, при выполнении таких заданий у студентов должно выявляться умение системно мыслить, анализировать, извлекать необходимую информацию (мотивационно-рефлексивная компетенция). Подобного рода текст и сопровождающие его задания на перевод дают возможность преподавателю выявить сформированность такой важной составляющей профессиональной компетентности будущего специалиста любой направленности, как социолингвистическая компетенция. К ней относится знание и освоенность ключевых тематических понятий историко-культурного, этнокультурного фона (общекультурный компонент), знание о политических институтах французского общества (институциональный компонент), знание символов, присущих культуре страны изучаемого языка (семиотический компонент).

Наша педагогическая практика свидетельствует, что в ходе тестового контроля и выполнения заданий на перевод обучающимся могут быть предложены следующие основные типы и формы заданий, демонстрирующие наибольший уровень эффективности с позиции компетентностного развития обучающихся:

- задания с выбором ответов (испытуемый выбирает правильный ответ (ответы) из числа готовых, предлагаемых в задании теста);
- задания на дополнение (испытуемый сам формулирует краткий или развернутый ответ, заполняет пропуски соответствующими словами);
- задания на установление соответствия между элементами;
- задания на установление правильной последовательности, логических связей в ряду предлагаемых элементов;
- задания на интенсивное запоминание понятий, изучаемых явлений и освоение других ключевых задач при изучении иностранного языка;
- творческие продуктивные задания (выражение собственных мыслей и суждений по теме) [см. подробнее: б].

Подчеркнем тот факт, что подобные задания должны характеризоваться целостностью, подразумевающей взаимосвязь заданий в структуре теста и выполнением каждого из них соответствующей роли в соответствии с целями развития отдельных компетенций и их составляющих, различных видов иноязычной деятельности. Кроме того, при их разработке педагогом и представлении в тестовом материале должно учитываться соблюдение принципа возрастающей сложности и развивающий характер заданий.

После выполнения заданий на перевод и понимание прочитанного текста обучающимся необходимо предлагать упражнения, направленные на



развитие умений устной речи – говорения – главного компонента устного речевого общения, относящегося к продуктивным видам речевой деятельности. Подобные задания обеспечивают студентам «выход» в свободную коммуникацию (монологические высказывания, диалоги в заданной ситуации, дискуссии, ролевые игры). Например, при изучении разработанного автором статьи модуля «Речевая практика» экспериментальной программы «Молодежь и политика – наследие 1968 года» студентам предлагается выполнить задание на знание лексических эквивалентов в двух языках при переводе. В данных заданиях слова и словосочетания, термины, выступающие единицами контроля, отражают широкую специализацию или же наоборот, имеют более узкую профессиональную направленность (например, тезаурус юридической сферы). Содержание заданий направлено на повышение уровня интеллектуального и культурного развития и познавательного интереса студентов, саморазвития, выступая важным элементом овладения профессиональным языком специалиста.

Такой системный, комплексный подход позволяет трансформировать работу по переводу текста, сопровождаемую комплексом тестовых и творческих заданий, не только в методический инструмент обучения, измерения языковых, но и «неязыковых», индивидуально-личностных параметров обучающихся. Выполняя подобного рода задания, студенты выступают субъектами познания самих себя, своих внутренних психических актов и состояний. В результате реализуется функция активных субъект-субъектных отношений в учебном процессе между студентом и педагогом, обучающийся становится субъектом своей деятельности, что позволяет ему самому оценивать, контролировать результаты владения иностранным языком в части переводческой деятельности, прогнозировать их развитие. На этом фоне у обучающихся развиваются регулятивные и рефлексивные компетенции, имеющие большое значение для развития личности любого человека и профессиональной сферы современного специалиста, чья деятельность предполагает высокие требования к умениям объективной оценки, анализу и самоанализу, прогнозированию последствий.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Авдони́на М.Ю., Жабо́ Н.И., Терехова С.И. Социально-коммуникативная роль перевода и проблемы перевода экотерминов в научном и политическом дискурсе // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков [Отв. редактор Н.М.Мекеко]. – М.: РУДН, 2015. – С. 283–297.

2. Базалина Е.Н. Особенности обучения переводу текстов по специальности в неязыковом вузе // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2016. – № 3. – С. 44–48.

3. Гарбовский Н.К. Теория перевода: Учебник. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 544 с.

4. Ермакова Э.В., Кобякова Н.Л. Французский язык. Лексическое введение в политическую историю Франции : учеб. пособие. – М.: изд-во МГИМО, 2007. – 86 с.

5. Жабо Н.И. Системы экологических терминов русского и французского языков: типология, семантика и функции : Монография. – М.: РУДН, 2015. – 124 с.

6. Кобякова Н.Л. Языковая компетентность: как оптимизировать технологию оценки результатов обучения иностранным языкам в высшей школе. – М.: МАКС Пресс, 2014. – 160 с.

7. Авдоница М.Ю., Жабо Н.И., Терехова С.Ю., Валеева Н.Г. Терминосистемы экологического дискурса в английском, французском и русском языках : полипарадигмальный подход к исследованию, переводу и обучению : Монография. – Москва: РУДН, 2016. – 204 с.

8. Чернышева И.Б., Авдоница М.Ю., Жабо Н.И. Discussion in the mother tongue preceding translation of french idiomatic expressions using numbers // Functional Aspects of Cross-Cultural Communication and Translation Problems. Proceedings of the 5th International Interdisciplinary Science Conference Institute of Foreign Languages: сб. статей. – М.: РУДН, 2018. – Pp. 35–49.

9. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

*Н.С. Ландо*

## **ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В КУРС АРАБСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена одному из наиболее актуальных вопросов современной педагогики, а именно использованию современных информационных технологий, позволяющих осуществлять обучение на расстоянии. Автор, отталкиваясь от существующей классификации онлайн-курсов и тех разработок, которые уже доступны, делает заключение о том, что никакой онлайн-курс не может служить адекватной заменой традиционного очного курса по арабскому языку, особенно на начальном этапе. Вместе с тем, в статье предлагаются варианты использования новых технологий в целях повышения эффективности оффлайн обучения.

**Ключевые слова:** преподавание иностранных языков, арабский язык, онлайн-курсы, дистанционное образование

**Abstract.** The article deals with one of the most pressing issues of modern pedagogy, namely, the use of modern information technologies which raise the possibility of distance learning. Taking into account the existing classification of online courses and the already available developments the author concludes that no online course can serve as an adequate substitute for the traditional full-time course in Arabic, especially at the initial stage. At the same time, the article suggests

options for using new technologies in order to increase the effectiveness of offline learning.

**Keywords:** language training, Arabic, online courses, distance learning

В последние годы в связи с развитием и распространением информационных технологий все больше надежд связывается с дистанционным обучением и, соответственно, со специально разработанными под эту задачу электронными продуктами. На сегодняшний день открыт не один десяток платформ (Coursera, Открытое образование, Универсариум, Лекториум, Arzamas и пр.), на которых размещены онлайн-курсы ведущих специалистов в самых разных областях, в том числе представляющих РАНХиГС. При желании можно прослушать курс и зарубежного вуза.

Возможность, не вставая с места и зачастую даже не поступая ни в одно высшее или среднее специальное учебное заведение, получить знания, необходимые для осуществления той или иной деятельности, или просто интересующие тебя в данный момент, это, действительно, своего рода революция в сфере образования. Вполне логично, что традиционные вузы хотят использовать новые возможности не только вне своих стен, но и внутри них, открывая их для своих студентов. В частности, ни для кого не секрет, что многие современные студенты вынуждены пропускать занятия, поскольку совмещают учебу с работой. Онлайн-же курс или лекцию по той или иной дисциплине можно прослушать дома в любое удобное для студента время. Вплоть до того, что руководство вузов задается вопросом, а нельзя ли разработать и внедрить в процесс образования такие электронные ресурсы, которые позволили бы частично, – а то и полностью – отказаться от аудиторных часов по соответствующим дисциплинам.

В данной статье мы хотим рассмотреть варианты таких продуктов для дистанционного обучения, которые, по нашему мнению, могли бы повысить эффективность обучения арабскому языку в условиях неязыкового вуза и/или частично заменить собой работу в аудитории.

Попробуем оттолкнуться от максимального вариант и предположим, что весь имеющийся курс арабского языка мы переносим в онлайн-формат. Обратимся к уже существующим работам, обобщающим опыт в области, о которой идет речь. Так, в [Гречушкина, 2018, с. 127] мы находим следующее определение термину «онлайн-курс» – «вид электронного обучения, то есть организованный целенаправленный образовательный процесс, построенный на основе педагогических принципов, реализуемых на основе технических средств современных информационных (в том числе информационно-коммуникационных) технологий и представляющий собой логически и структурно завершенную учебную единицу, методически обеспеченную уникальной совокупностью систематизированных электронных средств обучения и контроля». При этом автор предостерегает нас от смешения терминов «дистанционное обучение» и «электронное обучение». В первом случае речь идет действии на расстоянии, а во втором главное – это форма и

технологии передачи. «Понятие «дистанционное обучение», таким образом, – включает автор, – шире, чем понятие «электронное обучение»... Онлайн-курс всегда является видом электронного и дистанционного обучения как более широкой категории, но не всякий дистанционный или электронный курс является онлайн-курсом» [Гречушкина 2018, с. 126].

Далее автор приводит классификацию онлайн-курсов на основе 6 критериев: принцип построения, взаимодействие обучающихся, продолжительность обучения, организация обучения, цель обучения, доступ. Цель и продолжительность обучения будем считать для себя заданными. В том, что касается доступа (свободный/ограниченный), для нас он будет ограничен студентами имеющихся групп. Наиболее интересным нам представляется критерий принципа построения, согласно которому курсы разделяются на основанные на педагогических подходах очного обучения и курсы на основе новых педагогических подходов, разработанных для электронного обучения (Made Online Courses). Единственный известный нам опыт переноса в электронную форму курса по арабскому языку российского вуза – «Арабский язык. Вводный курс» СПбГУ на платформе «Открытое образование» (<https://openedu.ru/course/spbu/ARBLNG/>) – относится, разумеется, к первой категории курсов, при которой «лекция заменяется на видеолекцию, конспект – на текстовый документ, аудиторная контрольная – на онлайн-тест» [Гречушкина 2018, с. 128].

Под новыми педагогическими подходами понимается отход от традиционной структуры курса, при которой преподаватель формирует направление обучения и, соответственно, упорядочивает его, в сторону большей адаптивности к запросам учащихся и возможности внесения изменений прямо по ходу курса. Здесь мы не можем не затронуть еще один критерий из вышеупомянутых шести – взаимодействие обучающихся. Такое взаимодействие может быть либо вообще не предусмотрено, либо организовано с помощью специальных сообществ, форумов и т.п. Наконец, по организации обучения курсы делятся на синхронные, полусинхронные (есть фиксированные даты начала и конца) и асинхронные (по требованию, доступные в любое время).

Вернемся к курсу, предлагаемому СПбГУ. Как уже было сказано, курс этот является последовательностью традиционных модулей, содержащих видеозапись монолога преподавателя, иллюстрирующего материал с помощью сенсорной доски и учебного видеоролика. Курс можно охарактеризовать как полусинхронный и не предполагающий взаимодействия между обучающимися.

Стоит ли нам создавать что-либо подобное? Нам представляется, что в качестве полной замены оффлайн-курса даже для начального этапа обучения точно нет. Сами авторы разработки определяют своего адресата как «всех слушателей, заинтересованных изучать арабский язык «с нуля». Кроме того, он [курс] может быть актуален для преподавателей, профессиональная деятельность которых связана с историей, культурой, политологией, экономикой Ближнего Востока, исламоведением и теологией. Материалы

курса могут быть использованы и при обучении арабскому языку в образовательных программах среднего и высшего профессионального образования». При более близком знакомстве с «материалами курса» становится очевидно, что в рамках университетского курса иностранного языка даже в неязыковом вузе, для не-арабистов, подобного объема недостаточно. В частности, курс совершенно не предполагает отработку навыков устной коммуникации. Возможность вступить в диалог с преподавателем на языке у обучаемого будет только во время итоговой аттестации.

В отсутствии подобного диалога, живого контакта между преподавателем и учащимся мы видим наибольшую проблему онлайн-курсов в целом и уж точно, когда речь идет об обучении иностранному языку. Все последние годы, и особенно с момента присоединения России к Болонскому процессу, задачей которого является сближение систем высшего образования в Европе, обучение иностранным языкам все больше склоняется в сторону коммуникативной направленности. Язык понимается, прежде всего, как средство общения, как устного, так и письменного, и владение языком, таким образом, - это умение адекватно этим средством пользоваться, успешно коммуницировать, что предполагает широкий спектр знаний и навыков, включая знание этикета соответствующего региона, лингвострановедческую, культурологическую информацию и пр. [Гураль, Шатурная 2008] Только живое общение с преподавателем не просто как с хранителем знаний грамматики и лексики языка, но как обладателем собственного опыта общения с его носителями, может сделать процесс обучения живым, неформальным, повысить мотивацию и вовлеченность учащихся.

Итак, переводение традиционного очного курса арабского языка в онлайн-форму в целях полной замены первого представляется нам совершенно нецелесообразным. Вместе с тем, глупо было бы отрицать преимущества, которые дают новые технологии и не пользоваться ими. Ниже мы перечислим варианты электронных ресурсов, которые, как нам кажется, были бы весьма полезны в рамках курса по арабскому языку как второму иностранному.

1. Онлайн-курс по грамматике литературного арабского языка, предназначенный именно для отработки грамматических навыков и не претендующий на статус полноценного языкового курса. Подобный курс вполне может быть реализован в формате видеоуроков, снабженных как можно большим количеством заданий. В самом идеальном варианте исполнения курс должен технически позволять автоматическую обработку работ учащихся. Вместе с тем, повторимся, что именно формат видеолекций в дополнение к общению с преподавателем в аудитории не кажется нам здесь существенно повышающим эффективность преподавания, поскольку имеющиеся пособия по грамматике арабского языка достаточно удобны для использования и содержат исчерпывающую информацию. Такой курс, возможно, более полезен был бы для учащихся со стороны.

2. Как более простой и не требующий создания готового продукта вариант можно рассматривать возможность подключения студентов и преподавателя к единой платформе и выделение пространства, в которое последний может выкладывать дополнительные задания для проработки текущего материала, видеоролики или иные необходимые материалы в электронном виде.

3. Курсы или отдельные модули, предназначенные для целенаправленной подготовки к тому или иному виду заданий для итоговой аттестации по общему курсу. Учитывая господствующую коммуникативную направленность обучения, о которой шла речь выше, нельзя предполагать, что итоговые испытания для студентов могут быть ограничены лишь тестами на знание грамматики и лексики или письменным переводом текстов с языка на язык. Используя опыт западных коллег и разработки по другим иностранным языкам, мы все больше стараемся ориентировать наших студентов на демонстрацию их коммуникативных навыков и компетенций. Так, в итоговую аттестацию обязательно включаются задания на понимание звучащей речи разной сложности. Примерами могут быть задания типа:

- несколько человек делают заказ в ресторане. В предъявленном списке отметьте блюда, которые были заказаны;
- просмотрите новость арабского телевидения. Среди данных фрагментов отметьте те, которые не соответствуют тому, что вы слышали, и т.п.

Чтобы студенты были готовы к подобным заданиям, соответствующие навыки должны быть сформированы. Просто знаний здесь мало, нужна тренировка, которую невозможно реализовать в нужном объеме в течение аудиторного времени. Разработка именно такого задания, объединенных в блоки в соответствии со спецификой работы и уровнем обучения, представляются нам наиболее ценными с точки зрения повышения эффективности преподавания арабского языка конкретно в наших условиях. К достоинствам такого рода продукта можно отнести также относительную несложность его реализации, если не иметь в виду создание авторского видеоконтента.

4. Создание онлайн-курса или той же платформы для общения студентов и преподавателя вне аудитории в рамках обсуждения и реализации совместных проектов. Речь идет об использовании новых педагогических подходов и, одновременно, активизации общения и взаимодействия между самими учащимися. Нам кажется, что в эту сторону обязательно следует думать, однако успешности подобного рода проектов препятствует тот факт, что для тех студентов, с которыми мы имеем дело, арабский язык не является профилирующим предметом и областью интересов. Более того, в рамках одной группы перед нами могут оказаться студенты различных гуманитарных направлений. На данный момент мы видим возможность реализации лишь разовых проектов, интерес к которым проявит максимальное количество студентов в группе. В этом случае наличие

удобной платформы для дистанционного общения и осуществления совместной работы также имеет большое значение.

Разумеется, все вышеперечисленные форматы могут быть использованы не только в рамках вузовского обучения арабскому языку. Отработанные на практике, они могут быть открыты для самого широкого круга слушателей по аналогии с курсом Санкт-Петербургского университета. И, надо сказать, что в этом открытом доступе это далеко не единственный ресурс, предлагающий онлайн-обучение арабскому языку на сегодняшний день. Обычный поиск с таким запросом выдает массу сайтов и роликов на YouTube с уроками арабского языка, в том числе и российских авторов. Тем не менее, надо понимать, что цели и задачи подобных продуктов могут сильно различаться. В целом все они сводятся к двум категориям – это либо нечто вроде самоучителя-разговорника в современном формате, либо пособие для мусульман, желающих познакомиться с Кораном и исламской богословской традицией на языке оригинала. Причем если во втором случае предмет изучения логично ограничивается литературным арабским языком с уклоном в специфическую лексику, особенности грамматики, синтаксиса, просодики, то в первом возможны самые разные варианты реализации – от набора диалогов из повседневной жизни, но почему-то на современном литературном языке, на котором арабы не говорят в этих ситуациях между собой, до именно разговорника на базе настоящего разговорного языка-диалекта одной из арабских стран, но тогда уже без претензии на охват литературной нормы, которая до сих пор доминирует в печати и новостном теле- и радиовещании. Все это, безусловно, может быть интересно, и мы с успехом пользуемся этими материалами в своей практике, но говорить о том, что какой-либо из подобных ресурсов по своим характеристикам удовлетворяет уровню курса или хотя бы некоего модуля университетского курса обучения языку, говорить невозможно.

Итак, нами был рассмотрен вопрос внедрения при обучении арабскому языку как иностранному в неязыковом вузе онлайн-курсов и других продуктов, создаваемых в электронном формате на основе новых технологий. На основе существующей классификации и анализа уже существующих электронных ресурсов нами сделан вывод о том, что никакой онлайн-курс не может быть полноценной заменой традиционного вузовского оффлайн-курса иностранного языка. Вместе с тем, новые технологии позволяют преподавателям языка в вузе существенно обогатить свой методический арсенал.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: определение и классификация // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 6. – С. 125–134.
2. Гураль С.К., Шатурная Е.А. Болонский процесс: роль дискурсивной компетенции в обучении иностранным языкам // Успехи современного естествознания. – 2008. – №7 – С. 109–111. – Режим доступа: <https://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=10342>

## МУЛЬТФИЛЬМ-КОЛЛАЖ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ МЕТОД НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** Статья описывает пример проектной работы в малых группах на занятиях второго иностранного языка. Теоретическо-методологические основания работы включают в себя *collaborative learning* и деятельностный подход к материалу. Лингвострановедческие проекты, подобные описанному в статье, применимы для занятий в языковых и неязыковых ВУЗах.

**Ключевые слова:** проектная работа, иностранные языки, малые группы; группы сотрудничества.

**Abstract.** The article describes an example of the project work in small groups that can be held as a part of the second foreign language course. Theoric and methodologic background of the project includes the ‘collaborative learning’ tecnics and the activity-based approach to the subject matter. The projects of this type can be used at the foreign language lessons as well as at the culture-oriented courses.

**Keywords:** project work, foregn languages, collaborative learning, student-generated activities.

### Введение

Как правило, при изучении второго и третьего иностранных языков учебные программы отводят не очень много часов на изучение истории, литературы и культуры стран, о которых идет речь на языковых занятиях. В неязыковых вузах курсы страноведения и вовсе могут отсутствовать. В то же время, знакомство по крайней мере с отдельными аспектами культуры является необходимым условием для эффективной коммуникации с носителями языка (см., например, [11]).

Предлагаемый в статье метод может использоваться как в рамках курса страноведения, так и в рамках собственно языкового курса. Его конечной целью является создание учащимися мультфильмов или видеоколлажей на страноведческие темы. Конкретные темы и особенности проведения могут варьироваться в зависимости от поставленной преподавателем цели и от уровня владения языком учащихся.

Речь пойдет о проектной работе, вовлекающей всю группу учащихся, разделенных на небольшие команды. Подразумевается, что каждая из команд разрабатывает собственную тему, однако все они объединены по какому-то принципу. Последнее важно для успешного осуществления допроектного и постпроектного этапов работы, проводимых преподавателем со всей группой.

### Теоретическое и методологическое обоснование метода

Проектная работа позволяет задействовать не только время занятия, но и внеаудиторное время учащихся. Аудиторное время используется по



минимуму: установочное занятие или несколько с объяснением этапов проекта и введением в тему, технические рекомендации и консультации с преподавателем по мере необходимости, а также обсуждение презентаций в финале.

Возможность выбора темы из заданного списка позволяет заниматься тем, что наиболее интересно учащемуся, и тем самым повышает его мотивацию. Использование нестандартного подхода к обучению (создание мультфильма) также нацелено на то, чтобы вызвать энтузиазм учащихся и повысить их мотивацию (о влиянии проектной деятельности на мотивацию учащихся см. [12]). В российской научной литературе проектный метод на уроках иностранного языка описывается, в основном, применительно к школьным занятиям [1; 9; 10], однако он может так же успешно использоваться и в занятиях со студентами университета.

Выполнение проекта в группе позволяет распределить обязанности в соответствии с уровнем знаний и умений учащихся (как языковых, так и прочих – например, умения рисовать, организаторских способностей или владения навыками монтажа). Это снижает вероятность фрустрации у наиболее слабых учеников и приводит к взаимопомощи между членами коллектива. С другой стороны, для того, чтобы все участники оказались задействованы, группы не должны быть слишком большими (3-5 человек в зависимости от задачи). Подробнее о методе «*collaborative learning*» см., напр., [6].

Выполнение проекта предполагает длительное и достаточно глубокое погружение в определенную тему. Такой «деятельностный подход» (по Т.В. Гальперину) и «проживание» материала ведут к созданию эмоциональной связи с объектом изучения и способствуют лучшему усвоению материала. При этом, для более ясного понимания того, каким должен быть результат будущего проекта, необходимо совместное допроектное обсуждение цели и хода будущей работы, а также, по возможности, демонстрация готовых образцов [2]. Составление текста в результате поиска источников и обсуждения в малой группе близко по теоретическим принципам к «процессуальному письму» [5].

Выбор в качестве конечного результата формы мультфильма-коллажа, как он понимается в рамках данной работы, продиктован его относительной простотой в исполнении. Заранее подготовленный устный рассказ, зафиксированный на видео, сопровождается иллюстративным материалом. Это могут быть рисунки, сделанные участниками проекта, однако также могут использоваться уже готовые изображения: фотографии, схемы, графики. Кроме того, в качестве иллюстративного материала можно использовать фрагменты текста (дублируя произнесенные устно, но сложные для восприятия на слух термины или даты)<sup>1</sup>.

Педагогическое значение создания коллажей и использование инфографики на занятиях иностранными языками довольно подробно

---

<sup>1</sup> Вот пример такого учебного видеокллажа, посвященного жизни Антонио Вивальди <https://www.youtube.com/watch?v=vu0x3bZwJuI>

описано в научной и методической литературе (см., например, [3; 8]). Использование видео позволяет объединить визуальные и аудиальные средства воздействия на зрителя.

Важным следствием проекта является также то, что полученное видео можно в дальнейшем использовать более одного раза, как учебный материал, предназначенный для других групп. Знание о том, что усилия участников проекта будут потрачены не зря, должно увеличивать их мотивацию и повысить качество финальной презентации (о *student-generated activities* см., например [13, p. 41-55]).

### **Ход работы**

Работа над проектом делится, как уже было сказано, на три части. Их можно назвать «допроектной», собственно «проектной» и «постпроектной» по аналогии с методическими рекомендациями чтения текста на иностранном языке [4; 7]. Первая и третья части проводятся для всей группы. Допроектная часть включает в себя введение общей темы, определение значимых ее аспектов, а также объяснение последующей проектной части. Постпроектная – презентацию результатов работ групп-участников, вопросы и комментарии к ним, а также заключение преподавателя, синтезирующее содержание работ и показывающее значение отдельных тем проектов для понимания общей «корневой» темы<sup>2</sup>.

Ход работы над проектной частью также можно разделить на несколько этапов. А) поиск информации на заданную тему в литературе и онлайн-источниках, реферирование, выделение главного. Б) Составление из этой информации общего сюжета будущего мультфильма, написание текста. В) Перевод получившегося текста на изучаемый иностранный язык. Г) Создание визуального материала для мультфильма. Д) Запись текста, опционально - выбор музыкального и паралингвистического звукового сопровождения, монтаж готового материала.

Текст может быть очень простым и коротким, с использованием минимума лексики и только настоящего времени глаголов, поэтому данный метод подходит практически для любых уровней обучения.

Критерием регуляции сложности текста при его составлении должна быть возможность его понимания остальными учащимися. Поэтому неизвестные другим слова следует использовать по минимуму и/или дублировать при создании мультфильма другими средствами (визуальными - используя изображения-подсказки во время произнесения слова, графическими – выведением на экран незнакомых слов, или аудиальными – введением нового термина вместе с объяснением его при помощи уже известных слов).

Помощь преподавателя в ходе проекта необходима на следующих этапах: просмотр с участниками групп и при необходимости корректировка выбранных источников информации; просмотр составленного на родном

---

<sup>2</sup> Педагоги-методисты, описывая проектный метод в образовании, выделяют похожие этапы работы с ним: введение в тему - постановка цели проекта – выбор материала – выполнение проекта – презентация – синтез [9].

языке сюжетобразующего текста на предмет соответствия теме; проверка перевода текста.

### **Case study: пример использования метода в преподавательской деятельности**

Проиллюстрируем изложенные выше тезисы конкретным примером работы над проектом по предлагаемому методу. Он был применен в курсе «Лингвострановедение», рассчитанном на студентов четвертого курса бакалавриата института «Иностранные языки, современные коммуникации и управление» Московского государственного психолого-педагогического университета.

Специальность данной группы студентов – лингвистика, итальянский язык при этом является вторым иностранным языком; уровень владения им к четвертому курсу достаточно высок и приблизительно соответствует уровню B2, однако подробных курсов по истории, искусству или литературе Италии программа не предусматривает, поэтому отдельные элементы этих областей знания по возможности вводятся на языковых занятиях, а также на преподаваемом курсе.

Период проведения проекта – с февраля по апрель 2019 года (то есть, к моменту написания данной статьи окончательные результаты еще не получены, однако они уже будут получены к моменту презентации доклада на конференции в РАНХиГС).

Этапы проведения проекта:

А) В рамках “календарной темы” карнавала / масленицы на занятии были продемонстрированы и обсуждены видео с открытия венецианского карнавала этого года. В процессе дискуссии об истории карнавала и его значении для европейской культуры, темой дискуссии также стала специфика венецианского карнавала, в частности, использование каналов и морского побережья в пространстве праздника, что позволило перейти к обсуждению географического положения и городского устройства Венеции.

Б) Следующее занятие было посвящено географии и истории Венеции, а также отдельные элементы ее культурного наследия<sup>3</sup>.

В) На третьем занятии темой обсуждения стала жизнь одного из великих уроженцев Венеции, Антонио Вивальди, и, в частности, было рассмотрено приведенное выше видео, которое в формате мультфильма-коллажа рассказывает его биографию. Таким образом, студентам был продемонстрирован формат будущего проекта.

Г) Темы проектов подобраны таким образом, чтобы они все так или иначе касались венецианской истории, однако охватывали разные ее аспекты. Приведем список предложенных тем:

- La Serenissima: история Венецианской республики

---

<sup>3</sup> В числе прочего, широкие возможности преподавателю итальянского языка для обсуждения темы Венеции предоставляет вебсайт “Italiano Con Testi”, где собраны дидактические материалы о строителях гондол, владельцах затопляемых книжных магазинов, кружевницах острова Бурано, архитектурных и инженерных особенностях города, его религиозных праздниках и др. – см. <http://italianocontesti.ru/tag/%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D1%86%D0%B8%D1%8F/>

- Путешествие Марко Поло: от Венеции до Китая
- Венецианский лев: история и иконография
- Археология лагуны и венецианский порт
- Венецианский диалект и диалектная литература
- Живопись венецианского возрождения: Тициан, Тинторетто, Веронезе
- Гольдони и Гоцци: венецианский театр
- Клаудио Монтеверди: музыка венецианского барокко
- Венеция Шекспира

Студентам также было разрешено предлагать свои собственные темы, согласовывая их с преподавателем. Группы работающих над одной темой в среднем состояли из трех человек.

Д) Учитывая достаточно высокий уровень владения итальянским языком, по правилам проекта список источников, на основе которых составляется текст для видео, должен был включать оригинальные тексты на итальянском языке, академического или публицистического характера. В случае работы с учащимися менее высоких уровней знания он может быть составлен только из текстов на родном языке.

Е) На самостоятельную групповую работу, включающую консультации с преподавателем по мере необходимости, было отведено около месяца. Предполагаемая длительность мультфильма составила две-три минуты. Объем текста – 400-500 слов.

Ж) Для того, чтобы озвучить подготовленный текст, мы предполагаем прибегнуть к помощи носителей языка – студентов по обмену из римского университета La Sapienza, приезжающих в МГППУ для изучения русского языка. Однако в других случаях осуществить это было бы возможно и силами русскоязычных участников проекта.

Получившиеся видео в дальнейшем могут быть выложены в открытый доступ и использованы для ознакомления и обучения других групп студентов. Таким образом, результатом деятельности участников проекта оказываются дидактические материалы, которые в дальнейшем могут оказаться полезны не только их младшим коллегам, но и в их собственной профессиональной деятельности с будущими учениками.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Абышева Н.Ю., Пилипец Л.В. Проектная деятельность с использованием регионального компонента на уроках иностранного языка в средней школе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23477>

2. Габай Т.В. Научные идеи П.Я. Гальперина и их развитие в современной деятельностной теории учения // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 4. – С. 28–37.

3. Зенкевич И.В., Михайлова А.Е. Современные способы визуализации учебного контента. Функции и достоинства инфографики // Материалы международной научной конференции «духовно-нравственные основы памятников письменности: традиции и перспективы». Кусковские чтения. –

2013. – М., 2013. – С. 404-409.

4. Исакова Е.С. Стратегии смыслового чтения на уроках иностранного языка // Профессиональное сообщество преподавателей иностранного языка XXI века: материалы всерос. оч.-заоч. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Шадринск: ШПГУ, 2017. – С. 302–307.

5. Кашеева А.В. Развитие подходов к обучению письму на иностранном языке // Проблемы современного образования. – 2017. – № 6. – С. 127–138.

6. Корзюк Н.Н. Обучение в малых группах: теория и практика // Лингвистическая теория и образовательная практика: сб. науч. ст. Белорус. гос. ун-т [ под ред. О.И. Уланович]. – Минск: изд. центр БГУ, 2013. – 166 с.

7. Лихачева Т.Ю. Этапы работы с текстом и формирование различных технологий извлечения информации из текста на уроке иностранного языка // Эксперимент и инновации в школе. – № 5. – 2011. – С. 68–71.

8. Макковеева Ю.А. Коллаж как арт-технология в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] // Казанский вестник молодых ученых. Традиции и инновации в методике преподавания иностранных языков. – 2018. – Том 2. – № 5 (8). – Режим доступа: [https://kpfu.ru/portal/docs/F\\_1732194313/6.Makkovееva.pdf](https://kpfu.ru/portal/docs/F_1732194313/6.Makkovееva.pdf)

9. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Аркти, 2005. – 112 с.

10. Петухова А.А. Метод проектов на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 33. – С. 75–80. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/771134.htm>

11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация (учеб. пособие). – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

12. Hutchinson T. Project English. – Oxford University Press, 1985.

13. Taylor J. The Minimax Teacher. – Delta Publishig, 2001. – 95 p.

*С.А. Маталыга*

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В данной статье представлено теоретическое обоснование использования инновационной технологии Европейский языковой портфель в сфере профессионально-ориентированного иноязычного образования. Приводятся примеры ее практической реализации.

**Ключевые слова.** инновационная технология, профессионально-ориентированное образование, компетенция, качество образования

**Abstract.** The article provides the theoretical basis of using The European Language Portofolio innovation technology in the sphere of profession-oriented

foreign language education. It also gives examples of its practical implementation.

**Keywords.** Key words: innovation technology, profession-oriented education, competence, quality of education

Одним из основных направлений совершенствования иноязычного образовательного пространства в современном неязыковом вузе является создание интенсивных, гибких систем обучения, обеспечивающих качество образования и профессиональной подготовки, создающих условия для реализации потенциальных возможностей и способностей личности. Европейский языковой портфель (ЕЯП) по праву относится к таким инновационным технологиям. Сегодня в методике иноязычного образования данная технология рассматривается как инструмент анализа процесса изучения языка и оценивания уровня его владения в соответствии с «Общоевропейскими компетенциями владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка», а также как инструмент организации учебного процесса (Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Н.Ф. Коряковцева). На официальном сайте Совета Европы сегодня аккредитованы около 100 моделей ЕЯП в более чем в 30 странах. В Чехии, Германии, Дании, Испании и России разработаны модели ЕЯП для профессионально-ориентированного обучения студентов неязыковых вузов. Разработчики рассматривают иноязычную технологию:

- как инструмент демонстрации конкретных результатов овладения иностранным языком (сертификаты международных экзаменов, документы, подтверждающие прохождение курсов и стажировок, сертификаты участия в олимпиадах, научных конференциях, семинарах, проектах и т.д.);

- как инструмент автономности в процессе овладения иностранным языком. Вариации данного вида портфеля зависят, чаще всего от заявленных коммуникативных целей (возможны различные комбинации целей) в процессе овладения иностранным языком;

- как инструмент самооценки достигнутого каждым обучающимся за определенный промежуток времени на конкретном языковом уровне (результаты тестов и контрольных срезов);

- как инструмент демонстрации конкретных учебных продуктов, разработанных на определенном уровне изучения иностранного языка (сообщения, доклады, тексты презентаций, проектные работы, отзывы руководителей проектов и т.д.) [1, с. 4].

Большинство версий ЕЯП представлены тремя разделами: «Паспорт», «Языковая биография» и «Досье». Реализация технологии способствует оценке качества сформированности навыков и развития умений пяти видов речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение и медиация), формированию межкультурной коммуникативной компетенции в совокупности:

- речевой компетенции (способность понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией);

- лингвистической компетенции (оперирование языковыми знаниями в речевой деятельности);
- социокультурной компетенции (способность строить свое речевое неречевое поведение с учетом норм социумов, говорящих на изучаемых языках);
- компенсаторной компетенции (определяет те знания и умения, которые позволяют компенсировать недостаток языковых средств в процессе общения);
- учебно-познавательной компетенции (совокупность общих и специальных учебных умений, необходимых для осуществления самостоятельной деятельности по овладению иностранным языком).

По своей концептуальной сути языковой портфель является гибким учебным средством, которое может быть применено практически в любой учебной ситуации, вне зависимости от целей обучения, индивидуальных особенностей студентов, стиля учебной деятельности, а так же методов и средств обучения. Языковой портфель определяется как пакет рабочих материалов, которые представляют тот или иной результат деятельности учащегося по овладению иностранным языком. Такой набор материалов даёт студенту и преподавателю возможность по результату учебной деятельности, представленному в языковом портфеле, самостоятельно и совместно анализировать и оценивать объём работы и спектр достижений студента в области изучения языка и иноязычной культуры, динамику учебной деятельности в различных аспектах.

Реализация технологии ЕЯП в Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники осуществляется с учетом предметно-тематического содержания дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе, зафиксированном в «Типовой учебной программе для высших учебных заведений» министерства образования Республики Беларусь. Раздел устная речь представлен следующими модулями: модуль «Социально-бытовое общение» (Учёба в университете. Проблемы молодёжи в 21 веке), модуль «Профессионально-ориентированное общение» (Выбор профессии) и модуль «Деловое общение» (Поиск работы. Написание резюме. Собеседование). Первый модуль направлен на овладение иностранным языком для общих целей, на формирование мировоззренческой и общей культуры специалиста. В рамках данного модуля решается единая общеобразовательная задача: формирование личности, владеющей нормами социальной коммуникации и социального поведения в условиях вне профессионального общения. Второй и третий модули призваны обеспечить эффективную коммуникацию специалиста в предполагаемых сферах профессиональной деятельности. Весь блок тематических разделов направлен на формирование у студентов межкультурной коммуникативной компетенции

По мере продвижения по модулю (и модулям): выполнения отдельных упражнений, индивидуальных и групповых заданий каждый студент формирует свой «портфель» результатов учебной деятельности. Например, в

модуле «Учёба в университете» студенты знакомятся с историей университета, факультетами, больше узнают о выбранной специальности и спектре технических и научных проблем, решаемых в области будущей специализации. В качестве итоговой работы в рамках первого модуля каждый студент делает небольшую презентацию «Meine Fachrichtung». Хотелось бы отметить, что для многих студентов проектные работы служат основой для выступлений на ежегодной студенческой научной конференции нашего университета. Поэтому, когда начинается работа над модулем «Профессионально-ориентированное общение» (Выбор профессии) ребята уже могут достаточно аргументировано обосновать свой выбор профессии и вуза, используя задания модуля. Например:

*Bei dem Planen Ihren Weg in die Berufswelt haben Sie sich nach Ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten, Interessen gerichtet. Sagen Sie:*

*a) Wo liegen Ihre besonderen Interessen?*

Material verarbeiten, montieren, Maschinen und Anlagen bedienen und überwachen, untersuchen und bearbeiten, prüfen und messen, zeichnen und strukturieren, analysieren und erforschen, managen und organisieren, kalkulieren und werben, lehren und unterrichten

*b) Was sind Ihre Fähigkeiten und Stärken?*

sprachliches Denken, rechnerisches Denken, körperliche Arbeit, Ideen entwickeln, technisches Verständnis, Fähigkeiten zur Gruppenarbeit, Liebe zu Kindern, Liebe zur Natur, soziales Verständnis, solides Verständnis der Datenverarbeitung, gute mathematische Grundkenntnisse, mit Computern sehr gut und sicher umgehen können

*c) Sprechen Sie zu zweit. Geben Sie kurze Erklärungen Ihrer Studiumswahl, richten Sie sich dabei nach Ihren Fähigkeiten, Stärken und Interessenbranchen. []*

Используя содержание текста «Eine gute Ausbildung ist eine Forderung unserer Zeit», а также упражнения по данному аспекту, студенты могут вполне самостоятельно выполнить следующие задания:

*1. Welche Rolle spielt Bildung für Sie persönlich? Um Ihre Meinung zu äußern, gebrauchen Sie folgende Redemittel:*

Ich denke/glaube/meine, dass ...

Ich bin der Meinung, dass ...

Ich bin davon überzeugt, dass ...

Meiner Meinung nach ...

Ich (persönlich) bin der Meinung, dass ...

Also, ich finde ...

*2. Schreiben Sie nun eine Begründung Ihrer Bildungswahl. Sie können folgende Redemittel gebrauchen:*

*Beispiel: – Im Zeitalter der Informationsgesellschaft ist der Status der gutausgebildeten Fachleute sehr hoch, deshalb habe ich ... gewählt.*

*– Für mich ist wichtig ...*

*– Meiner Meinung nach ...*

die Herausforderungen der Zukunft ↔ ein höherer Bildungsweg  
der entscheidende Faktor ↔ zur Selbstverwirklichung



der Mensch mit einer besseren Ausbildung ↔ können mehr erreichen  
 eine gute Ausbildung ↔ eine Forderung unserer Zeit  
 ein gut ausgebildeter Mensch ↔ ein Mitgestalter des modernen Lebens  
 Investitionen in die Bildung ↔ Investitionen in die Zukunft  
 gute Ausbildung ↔ der entscheidende Faktor ↔ gut bezahlte Jobs ↔ der Wohlstand  
 mit einem guten Hochschulabschluss ↔ mit guten Zukunftsperspektiven ↔ im Leben erreichen.

После изучения сфер деятельности современного инженера («Тätigkeitsfelder der Ingenieurinnen und Ingenieure») студенты первокурсники не только могут четко разделить действия по сферам:

*Ordnen Sie die Verben im Kasten den Tätigkeiten eines Ingenieurs zu. Bilden Sie dann zu jedem Tätigkeitsbereich 2 Sätze, die Tätigkeiten der Ingenieure beschreiben.*

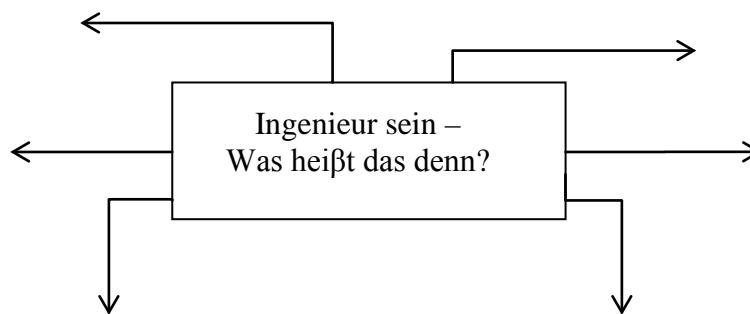
planen, prüfen, führen, messen, analysieren, herausfinden, erforschen, bedienen, strukturieren, managen, organisieren, werben, montieren, untersuchen, bauen, herstellen, verkaufen, kalkulieren

*Beispiel:* Die Ingenieure planen die Produktion einer Anlage.

Theoretisch-abstrakte Tätigkeiten	Praktisch-konkrete Tätigkeiten	Kaufmännisch-organisatorische Tätigkeiten

Но и дать развернутое сообщение:

*Sprechen Sie zu zweit. Stützen Sie sich dabei auf folgende Fragen: «Was heißt das, Ingenieur zu sein?», «Wie sind Ingenieure?», «Was machen Sie?». Notieren Sie Ideen.*

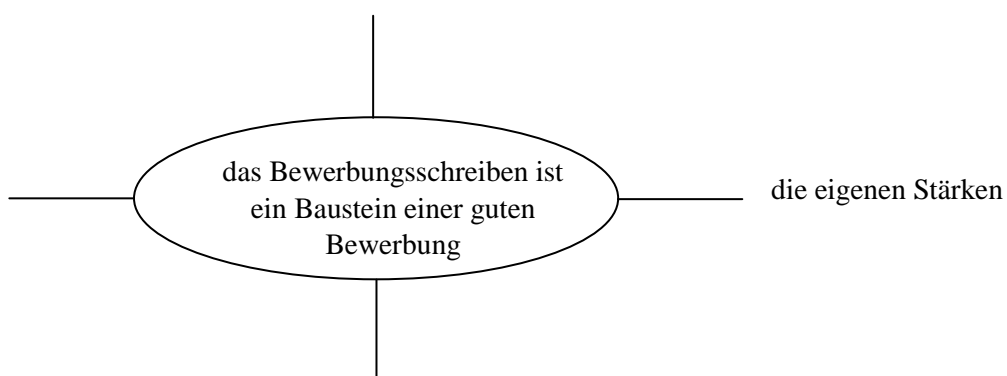


Опираясь на собственный «языковой портфель», полученные знания о профессии, будущей сфере деятельности, студент начинает работу над модулем «Поиск работы. Написание резюме». Подавляющее большинство первокурсников еще никогда не писали резюме, поэтому для них будут не бесполезны следующие упражнения:

*1. Haben Sie schon einmal einen Ratgeber für Bewerbungen gelesen? Schreiben Sie drei wichtige Themen, die darin ausgesprochen werden, aus.*

Текст состоит из следующих частей: Teil 1: Bewerbungsunterlagen (das Deckblatt, das Bewerbungsschreiben, der Lebenslauf), Teil 2: Zeugnisse (Motivationsschreiben), Teil 3: Bewerbungsfoto.

2. *Bewerbungsschreiben sind die Visitenkarten von Bewerbern. Lesen Sie den Text und schreiben Sie Stichwörter aus, die auf Personaler einen zielorientierten Eindruck machen.*



3. *Die Bewerbungsexperten beraten, wie man die häufigsten Fehler im Bewerbungsschreiben vermeiden kann. Sammeln Sie die Information aus dem Text und tragen Sie sie in die Tabelle ein. Besprechen Sie in Ihrer Studiengruppe diese Ratschläge.*

die häufigsten Fehler im Bewerbungsschreiben	die Ratschläge
--	----------------

На основе полученной информации и знаний студенты подготовлено и осмысленно приступают к составлению своего резюме.

Подводя итоги можно сказать, что главная цель использования технологии «Языковой портфель» заключается в создании условий, при которых студент становится субъектом иноязычного образовательного процесса, благодаря чему иноязычная профессионально-ориентированная деятельность будет способствовать повышению мотивации к изучению иностранного языка в профессиональных целях, повысит стартовый уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции молодого специалиста, поможет студентам проводить анализ и рефлексию относительно своей профессиональной деятельности, реализуемой, в том числе и на иностранном языке, свободно адаптироваться к разнообразным и варьирующимся контекстам работы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Крузе И.И. Профессионально-ориентированный языковой портфель как интегральная технология иноязычного образования студентов-юристов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – РУДН – М., 2017. – 25 с.

2. Маталыга С.А. Речевой практикум по немецкому языку = Kommunikatives Deutsch: пособие. – Мн. : БГУИР, 2019. – 94 с.

Ю.В. Минаева

## ДИАЛОГ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

**Аннотация.** В статье выявлены и описаны умения диалогического характера, которыми должны овладеть учащиеся в ходе изучения иностранного языка. Особое внимание уделено способам развития коммуникативных навыков учащихся и практическому использованию активных диалоговых форм как эффективному инструменту обучения.

**Ключевые слова:** диалогическая речь, антропоцентризм, коммуникативные навыки, речевая культура.

**Abstract.** The article identifies and describes the skills of a dialogic nature, which should be mastered by students in the course of learning a foreign language. Particular attention is paid to the methods of development of students' communicative skills and the practical use of active dialogue forms as an effective learning tool.

**Keywords:** dialogic speech, anthropocentrism, communication skills, speech culture

Выбор диалога в качестве предмета исследования продиктован возросшим интересом лингвистической науки к изучению единиц, отражающих человеческий фактор в языке. Изучение «человека говорящего» актуально для современной науки о языке в связи с её антропоцентрической направленностью, обращением к языку в действии, к прагматическому аспекту языкового функционирования, «интеграции всех связей и отношений языковой личности, которые обнаруживаются в её внешнем и внутреннем мире» [2, с. 204]. В диалоге как основной форме речевого общения проявляет себя коммуникативная функция языка и его социальная природа.

С точки зрения современной науки, диалог – интереснейший феномен не только человеческого общения, но также бытия и сознания. Глобальное понимание диалога и диалогических отношений в отечественной психологии и филологии восходит к трудам Л.С. Выготского и М.М. Бахтина, утверждавших, что диалогический характер носят человеческое мышление в целом и процесс понимания в частности [1, с. 303], диалог пронизывает человеческое мышление, поскольку оно «совершается в слове».

Диалог обладает высоким *прагматическим потенциалом*. Диалогические дискурсы «непосредственно включены в реальный деятельностный контекст и эта связь речи и действий фиксируется в сознании и даже подсознании носителей языка» [5, с. 163].

Развитие человека в его коммуникативно-речевой компетенции, формирование речевой культуры, «умения общаться в разных коммуникативных ситуациях рассматривается в наши дни как одна из главных методических задач» [4, с. 364]. Важным и существенным компонентом подготовки современного квалифицированного медицинского специалиста является владение иностранным языком не только на уровне

бытового общения, но и в сфере профессиональной коммуникации на уровне, достаточном для осуществления определённых видов профессиональной деятельности. Знание иностранного языка открывает будущим врачам возможность непрерывного профессионального образования через доступ к теоретическим и прикладным достижениям мировой медицины, активное общение, обмен мнениями и сотрудничество с зарубежными коллегами. Успешность профессионального общения на иностранном языке зависит от того, насколько развита коммуникативная компетенция медицинского специалиста, навыки диалогической речи.

Уникальность иностранного языка как учебного предмета состоит в том, что язык здесь одновременно является и предметом изучения, и инструментом обучения. Учёт данной особенности в процессе преподавания создаёт надёжную базу для успешного овладения иностранным языком. Обучение языку во взаимосвязи этих двух аспектов способствует формированию у студентов коммуникативных компетенций.

Диалог как предмет обучения представлен в ныне действующих программах и учебниках по иностранному языку, учебных и учебно-методических пособиях, периодической литературе методической направленности. Практическая направленность в изучении предмета предполагает, что обучаемые должны овладеть целым рядом умений диалогического характера, связанных с использованием законов построения диалога в реальной речевой практике: восприятие, продуцирование и структурирование речи, обмен репликами в диалоге, умение проводить свою стратегическую линию в общении, прогнозировать поведение собеседников. Формируя у студентов навыки устного диалогического общения на иностранном языке, преподавателю необходимо действовать поэтапно. Во-первых, определить ситуацию диалогического общения в рамках изучаемой темы (например, «Визит врача на дом», «Здоровый образ жизни»). Во-вторых, проанализировать учебные материалы, соответствующие возрасту и уровню владения языком обучающихся, чтобы выбрать или составить диалоги-образцы с использованием типичных для данной ситуации речевых клише, моделей коммуникации. В-третьих, важно заранее продумать приёмы обучения специальной лексике, определить круг новых терминов, познакомить с ними студентов либо в контексте, либо в рамках обсуждаемой темы и отрабатывать с помощью заданий, которые способствуют их запоминанию.

При развитии коммуникативных навыков у обучающихся вне языковой среды могут возникнуть трудности. Например, связанные с распределением внимания между слушанием реплики собеседника и подготовкой собственной реплики. Кроме того, говорящий ограничен во времени и при долгом обдумывании ответа диалог нарушается. Языковые трудности и необходимость их преодоления неизбежны при слушании высказывания собеседника и при построении собственного спонтанного ответа. Необходимость догадываться о том, что может сказать собеседник и обдумывание собственной реплики (выбор слов, грамматических структур)

нередко вызывают затруднения у изучающих иностранный язык. Успешному говорению на иностранном языке также препятствует боязнь совершить ошибку. Поэтому для формирования и развития навыков диалогической речи важна доброжелательная рабочая атмосфера на уроке иностранного языка.

Диалог выступает сегодня как способ формирования речевой культуры с опорой на методику коммуникативного обучения иностранному языку. Практическое использование активных диалоговых форм, моделирование различных вариантов речевого поведения – эффективный инструмент обучения. Для успешного овладения студентами компетенцией ведения диалога целесообразно использовать в процессе обучения диалоги-шаблоны, которые представляют собой речевые формулы в стереотипных ситуациях речевого общения и помогают запомнить и употреблять разговорные клише в соответствии с ситуацией общения. Усвоение наиболее типичных речевых формул происходит по разговорным темам. Необходимо формировать у студентов умение вступать в общение, поддерживать и завершать его. Кроме того, каждый участник диалога выступает попеременно в роли слушающего и говорящего, поэтому важно научить студентов репликам-побуждениям и репликам реакциям [6, с. 250].

Один из методов включения учащихся в диалогическое общение – это ролевая игра. Роли, в которых выступает учащийся, помогают ему освободиться от привычных представлений о самом себе, активизировать свои творческие возможности, т.е. способствуют раскрытию и проявлению его личности. Важно также и то, что ролевая деятельность повышает эмоциональный тонус учебного процесса. В результате, как правило, учащийся стремится проявить свои лучшие стороны. Учащийся, в зависимости от типа своей личности, от степени владения изучаемым языком, от конкретной роли в данной ситуации, может «самовыражаться» или «прятаться за свою социальную роль» [3, с. 481].

Игровая деятельность – это всегда мотивированное общение. Поэтому любой акт общения на уроке заведомо оправдан. Управление игровой деятельностью – это также управление диалогическим общением, создание игровых ситуаций, где уровень мотивации достаточно высок. Чтобы сделать задачу более понятной для обучающегося, преподавателю необходимо на подготовительном этапе чётко и лаконично сформулировать задание, подготовить опоры в виде карточек, иллюстраций, схем, описания ролей предполагаемого полилога. Преподаватель вовлекает каждого в общую деятельность, продуманно распределяет роли в каждой новой игре, делает временным лидером каждого, одним словом, управляет общением, учит диалогу. Чтобы управлять диалогом, преподаватель должен владеть средствами установления и поддержки контакта, т.е. его внешней техникой и произвольно управлять ею. С другой стороны, он должен обучать учащихся приемам диалога, определенным коммуникативным стереотипам [7, с. 74].

Коммуникативная направленность преподавания иностранного языка в медицинском вузе способствует формированию и развитию у будущих врачей навыков и умений свободного владения как письменной, так и устной

диалогической речью в сфере бытового и профессионального общения. Обучение эффективному, результативному общению, умению вести диалог и управлять им в пределах своей компетенции – ведущая стратегия в методике преподавания иностранного языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 421с.
2. Вострикова Т.И. Профессионально-педагогический диалог в системе подготовки учителя русского (родного) языка: принципы обучения // Гуманитарные исследования. – 2015. – № 4. – С. 203–207.
3. Кириллова Т.С. Игра в процессе обучения иностранным языкам // Русский язык в иноязычном окружении: современное состояние, перспективы развития, культурно-речевые проблемы: материалы Российской научной конференции с международным участием. – Элиста: Издательство «Джангар», 2016. – С. 480–486.
4. Фадеева Л.В. Методические принципы изучения устной речи // Слово немецкое и русское: аспекты изучения: Материалы международной конференции. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 362–366.
5. Фадеева Л.В. Типология диалогических дискурсов и их экспериментальное исследование в современной лингвистике // Культура как текст: Сборник научных статей. – М.: ИЯ РАН; Смоленск: СГУ, 2008. – Выпуск VIII. – С. 160–170.
6. Фадеева Л.В. Функции парцеллированных конструкций в немецких художественных текстах // Вестник МГИМО-Университета. – М.: МГИМО-Университет, 2011. – № 1(16). – С. 249–254.
7. Шмелёва О.Н. Применение интерактивных форм и методов обучения немецкому языку курсантов пожарно-технических образовательных учреждений // Психолого-методические аспекты обучения студентов иностранным языкам для специальных целей: Сборник научных статей международной научно-практической конференции. – М.: МГПУ. – 2015. – С. 72–77.

*А.А. Молнар, Ж.В. Кургузенкова, Е.В. Красильникова*

#### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-РЕГИОНОВЕДОВ**

**Аннотация.** В рамках данной статьи освящаются языковые и методические проблемы преподавания английского и французского языков у студентов-регионоведов. Для повышения коммуникативной компетенции учащихся авторы статьи предлагают расширить рамки традиционных уроков по практике языка, за счет привлечения культурологического материала (на примере перевода и интерпретации фразеологизмов двух языков), а именно: ввести аспект сравнительного анализа образных основ английского и

французского языков, что будет способствовать формированию более широкого спектра компетенций у учащихся.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, иностранные языки, английский, французский, фразеология.

**Abstract.** In the framework of this article, the linguistic and methodological problems of teaching English and French to the Regional Studies` students are consecrated. In order to increase the communicative competence of these students, the authors of the article propose to broaden the scope of traditional lessons in language practice by including culturological material (translation and interpretation of English and French idioms), namely: introduce an aspect of comparative analysis of the figurative foundations of English and French, that will contribute to a wider range of student competencies.

**Keywords:** communicative competence, foreign languages, English, French, phraseology.

В Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации много лет ведется преподавание иностранных языков на всех специальностях. Особое место дисциплины «Иностранный язык (английский)» и «Язык региона специализации (французский)» традиционно занимают в учебном плане факультета «Международного регионоведения и регионального управления», так как выпускники программы «Зарубежное регионоведение и международное сотрудничество (российско-французская программа)» в равной степени свободно должны владеть двумя этими языками. В последние годы РАНХиГС значительно расширил свои контакты с высшими учебными заведениями, находящимися во Франции. В связи с началом нового этапа сотрудничества в области научных и практических стажировок студентов в страну региона специализации возникает необходимость внедрения на уроках иностранного языка методик, направленных, прежде всего, на формирование коммуникативной компетенции. При выборе материала для проведения занятий у студентов-регионоведов, нельзя забывать о том, что резко возросшие в наше время культурные, научные и экономические контакты стран и их народов с неизбежностью выдвигают коммуникативный подход в обучении на первый план, т.к. именно он максимально способствует пониманию и сотрудничеству представителей разных культур. В связи с этим меняются и цели и содержание обучения иностранному языку, в частности английскому и французскому, выдвигая на первый план задачу формирования коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция – явление сложное, многокомпонентное, состоящее из лингвистической (в том числе социолингвистической) компетенции, предполагающей владение языковыми средствами, процессами порождения и распознавания текста; тематической компетенции, т.е. владения экстралингвистической информацией, в том числе страноведческой; социокультурной компетенции, т.е. поведенческой, в

том числе этикетной, включающей знание социокультурного контекста; компенсаторной компетенции и учебной компетенции [2, с. 202-203].

Как было сказано выше, процесс формирования коммуникативной компетенции базируется, прежде всего, на владении лексическими средствами, характерными для современного этапа развития языка. Одним из основных способов достижения этой цели обучения является работа с фразеологическим материалом обоих языков, проведение аналогий и сопровождение культурологическими комментариями сходств и различий между образными основами английского и французского языков. Включение в работу на уроке данного аспекта позволяет повысить знание об особенностях национального характера двух народов, смене парадигмы ценностных ориентаций представителей этих культур и, как следствие, повысить уровень профессионализма при ведении межкультурной коммуникации у студентов-регионоведов. Приведем ниже выдержки из одного из таких занятий.

В наши дни во всем мире, в том числе Франции и Великобритании, происходит пересмотр некоторых семейных ценностей и традиций, в частности это касается и отношений между мужчиной и женщиной. Эти изменения находят свое отражение и в языке. Однако французы продолжают, безусловно, сохранять за собой репутацию куртуазной нации, тогда как британцы издавна славились своим несколько пуританским отношением к жизни. Отношение к любви, как и многие другие ценностные ориентации различных этносов, имеют ярко выраженную национальную специфику, которая наиболее полно обнаруживается при анализе лексических средств языка, и особенно ярко во фразеологическом фонде. В данной работе исследуются фразеологические единицы (далее ФЕ) французского и английского языков, затрагивающие тематическое поле романтических взаимоотношений между мужчиной и женщиной. Сюда вошли ФЕ, обозначающие поцелуй, влюбленный взгляд и др.

Большинство ФЕ в различных языках строятся на смысловых переносах из различных областей деятельности. Метафора как языковое явление всегда привлекала к себе внимание исследователей. В.Г.Гак относит метафору к «одному из универсальных семантических процессов языка», отмечая, что с «расширением видов деятельности человека...образность мышления начинает играть все большую и большую роль» [1, с.454]. В нашей работе мы рассматриваем ФЕ, основанные на гастрономических и смежных с ними метафорических переносах.

Анализируемые примеры – это ФЕ глагольного типа, образованные по модели «глагол + существительное». С лингвокультурологической точки зрения интересна именно субстантивная часть ФЕ данной тематики, т.к. она зачастую основана на гастрономических ассоциациях. Так, например, среди способов номинации «поцелуя» во французском языке обнаруживаем: (se) sucer la pomme (fam.); (se) sucer la poire (fam.); lécher la gaufre (fam.) (букв. – лизать лицо) – целовать(ся).



Данные примеры показательны с лингвокультурологической точки зрения, т.к. помимо явно выраженной куртуазной направленности, они обладают ярким гастрономическим подтекстом, ключ к которому дает семантический анализ компонентного состава.

Буквальное значение лексемы «la pomme» – «яблоко», а «la poire» – «груша». Таким образом, на основе метафорического переноса (ассоциация по сходству) эти слова приобрели ещё одно значение: «лицо».

Закономерно, что некий круглый по форме предмет стал обозначать «лицо», но не стоит забывать, что очень часто при выборе эталона из вещного мира для номинации частей человеческого организма французы склоняются к предмету из столь любимого ими мира еды. Подтверждением этому факту служит третий из вышеприведенных примеров, в котором буквальное значение субстантивного компонента «la gaufre» – «вафля».

Рассмотрим ещё один пример: *rouler une escalope / rouler une saucisse* (fam.) (букв. – двигать языком) – целовать. В данном случае субстантивные компоненты этих ФЕ вновь представлены гастрономической метафорой, а именно: эскалоп / сосиска – язык (ассоциация по сходству). Таким образом, традиционная для французов еда становится эталоном сравнения при обозначении части тела человека.

Как видим, самые разные органы человеческого тела имеют свои «вторые» имена из мира еды, являясь доказательством того факта, что во французской фразеологии кулинарная терминология служит неиссякаемым источником пополнения фонда образных средств языка любовной тематики, сливая воедино две основополагающие черты французского национального характера, – куртуазность и гурманство.

Во французском языке обнаруживаем также множество ФЕ, которые отражают другую немаловажную составляющую романтических взаимоотношений – влюблённый взгляд. Семантический анализ нижеследующих ФЕ позволяет убедиться в широком диапазоне глаголов, сочетающихся во французском языке со словами “l'œil” – глаз или “les yeux” – глаза: «se remplir l'œil» (букв. – наполнить глаз) вдоволь наглядеться; «se rincer l'œil» (букв. – прополоскать себе глаз) услаждать взор, любоваться; «boire qn. des yeux» (букв. – пить глазами) пожирать глазами; «boire à pleines prunelles» (букв. – пить во все зрачки) наслаждаться лицезрением; «couver qn. des yeux» – пожирать глазами. И здесь вновь прослеживается гастрономическая метафора: «женщина – это лакомый кусочек», и отсюда выбор глагольной части ФЕ: «пить, пожирать, услаждаться», столь характерный для французского и неприемлемый для русского языка.

Аллюзия на гастрономическую направленность французской нации встречается не только в глагольной части французских ФЕ, но и в субстантивной. Так, начиная с XVIII века, французская фразеология фиксирует образ «рыбы», а именно её глаза в качестве сравнения с томным взглядом влюблённого (ср. в рус.: «взгляд с поволокой»): «faire des yeux de carpe râmée» (букв. – делать глаза как у испуганного карпа). В XIX веке эта ФЕ приняла форму «faire l'œil de carpe» (букв. – смотреть как карп). Однако

данная единица продолжала эволюционировать, и в современном французском языке наряду с зооморфным образом «карпа» употребляется образ «мерлана» (разновидность рыбы) в качестве сравнительного аналога при описании влюбленного взгляда: «faire des yeux de merlan frit» (букв. – делать глаза как у жареного мерлана). Таким образом, гастрономическая метафора, в основе которой заложено сравнение влюбленного взгляда с глазами рыбы, претерпела некоторые изменения (смена разновидности рыбы), однако семантическое значение оборота в целом осталось прежним.

Общеизвестен тот факт, что фразеологический фонд является одним из основных источников культурологической информации о национальной специфике изучаемого языка и особенностях характера его носителей. Вышеприведенный пример с зооморфным образом «мерлана» яркое тому подтверждение, т.к. традиция употребления данной рыбы присуща в данном случае французам, следовательно, русский язык не фиксирует этот образ по причине его отсутствия в рационе питания русских.

В английском языке также встречаем много ФЕ с гастрономическим компонентом, которые относятся к сфере романтических взаимоотношений между людьми, однако их значение и сфера употребления кардинально отличаются от французского языка. Рассмотрим, например, аналог французского «sucer la pomme» - «suck the apple». Оно тоже означает «целовать», однако является очень грубым выражением, которое употребляется только в среде женщин особого поведения.

С использованием субстантивного компонента «груша» также обнаруживаем ФЕ «grow a rear» - о мужчине: возмужать, превратиться в настоящего мужчину. Например, девушка может сказать юноше: «when you grow a rear call me back» - «когда повзрослеешь, позови меня обратно». Значение ФЕ, однако, резко отличается от соответствующей ассоциации во французском языке.

ФЕ, основанных на ассоциации с вафлей, в английском языке не обнаруживаем, однако часто встречается другая гастрономическая ассоциация – «сладкие как клубника губы» - «strawberry lips», где, очевидно, удовольствие от поцелуя сравнивается с одной из вкуснейших ягод; кроме того, наблюдается и ассоциация по цвету (ср. в русском языке: «коралловые губы»).

Среди зооморфных ФЕ данной тематики в английском языке обнаруживаем также «kiss the duck», которая, однако, является также очень грубой и означает «заткнись», имея при этом мало отношения к романтике. Если же рассмотреть ФЕ с глагольным компонентом «kiss» в английском языке, действительно обнаружим множество лингвокультурологических компонентов, которые напомним нам о строгих нравах и пуританском образе жизни британцев в былые времена: «kiss of life» - «искусственное дыхание», «kiss of peace» - «Причастие во время Евхаристии», «kiss the book» - «клясться на Библии», «kiss the dust» - «демонстрировать абсолютное повиновение», «kiss the rod» - «покорно принимать судьбу», и др.

Другим известным выражением с опорой на гастрономический компонент в английском языке является ФЕ «the apple of one's eye» - самое дорогое существо. Оно может употребляться не только в контексте взаимоотношений мужчины и женщины, но и в родственных отношениях, например, так можно назвать детей, внуков.

Интерес вызывает ФЕ «cupboard love» - «буфетная любовь»: это тоже своего рода гастрономическая ассоциация, так называют любовь к человеку, который тебя кормит, содержит, обеспечивает достойный образ жизни.

Распространенной ФЕ, означающей человека, который потерял голову (либо от любви, либо по какой-то другой причине) является выражение «a few sandwiches short of a picnic», где субстантивным компонентом становятся бутерброды. Однако, эта ФЕ может относиться не только к романтическим отношениям.

Ассоциация с моллюском легла в основу ФЕ «happy as a clam» - «счастлив, как моллюск», выражая состояние абсолютного покоя и отсутствия каких-либо желаний.

Однако в целом в английском языке гастрономических метафор, относящихся к сфере любви, отслеживается значительно меньше, чем во французском, что кажется вполне закономерным, если учитывать, что Великобритания никогда не считалась законодательницей моды в области галантности и гастрономии. Те ФЕ с гастрономическим компонентом, которые обнаруживаем в английском языке, в основном относятся к различным бытовым ситуациям и не имеют романтической окраски, как во французском языке, например: «egg head» - «ботан», «big cheese» - «влиятельный человек», «coach potato» - «лентяй, домосед», «tough cookie» - «целенаправленный», «top banana» - «лидер группы», «bad apple» - «хулиган», «sour grapes» - «притворное отвращение к тому, чего не можешь иметь», и т.п.

Как известно, язык формирует личность человека, прививая ему заложенную в языке картину мира, шкалу национальных ценностей, мировоззрение, и наиболее интересными и яркими с содержательной точки зрения в каждом языке являются именно фразеологизмы.

На основе проведенного анализа ФЕ с гастрономическим компонентом во французском и английском языках можно сделать вывод о том, что данные языковые единицы отражают типичное мировосприятие, присущее данным этносам, актуализируя во французском языке в первую очередь ассоциации с удовольствиями и радостями жизни, склонность к наслаждению романтическими взаимоотношениями и хорошей кухней, тогда как в английском языке наблюдается более стертая образность гастрономического компонента фразеологизмов, которые зачастую не имеют отношения к любви, а ФЕ с романтической атрибутикой чаще относятся к возвышенному осмыслению любви как общечеловеческой составляющей человеческой жизни.

Таким образом, учитывая тот факт, что одной из важнейших проблем методики преподавания иностранного языка является проблема оптимизации

коммуникативного процесса, считаем, что работа с привлечением фразеологического материала способствует активизации речевой коммуникации, она также оказывает воздействие на эмоциональную сферу студента, стимулирует его мыслительную деятельность, помогая сформировать коммуникативную компетенцию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гак В.Г. Языковые преобразования. – М.: Языки славянской культуры, 1998.

2. Яркова Л.Г. Лингвострановедческий материал в подготовке будущих учителей иностранного языка // Особенности современного языкового образования и проблемы его совершенствования. Материалы областной научно-практической конференции. – Орехово-Зуево: МГОПИ, 2004.

3. Rey A. Dictionnaire des Expressions et Locutions Figurées. – Paris, 2002.

4. Duneton C. Le Bouquet des Expressions Imagées». – Paris, 1990.

5. Oxford Handy Dictionary. – Oxford University Press, 1978.

Ю.Э. Мюллер

### ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ЛИТЕРАТУРНЫМИ ТЕКСТАМИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

**Аннотация.** В статье рассматриваются формы аудиторной и самостоятельной работы с иноязычными текстами жанра художественной литературы на нефилологических факультетах.

**Ключевые слова:** коммуникативно-деятельностный подход; компетенция чтения; кооперативные формы работы.

**Abstract.** The article deals with forms of classroom and autonomous students' work with literary texts in foreign language at non-philological faculties.

**Keywords:** activity approach; reading skills; cooperative learning.

Аспект «домашнее чтение» традиционно выделяется в отечественной методике обучения иностранным языкам [3]. В настоящее время он приобретает новое значение в связи с развитием коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов [4], [5], [9]. Исследователи характеризуют чтение как вид речевой деятельности и речевое умение, описывают стратегии формирования грамматических, лексических навыков, умений говорения и перевода, раскрывают потенциал литературных текстов как источника лингвострановедческих и социокультурных знаний [10], [11], отмечают их воспитательную ценность [12].

На аспекте «домашнее чтение» работа основана на аутентичных текстах жанра художественной литературы, оригинальных или адаптированных. Если немецкий язык преподается с начального уровня, особенно в качестве второго иностранного и / или в неязыковом вузе [1],

возможно только использование адаптированных произведений или текстов, созданных специалистами в области обучения иностранному языку, например, серия книг Л. Тома для уровней А2 – В1. Рассмотрим некоторые методические приемы работы с литературными текстами на примере книги этого автора „Die Blaumacherin“ [13].

Традиционно задания к текстам делятся на задания предтекстового этапа, задания, выполняемые во время чтения и послетекстовые задания. Задания предтекстового этапа целесообразно выполнять на занятии до того, как студенты ознакомятся с содержанием рассказа, на данном этапе развиваются умения предвосхищать содержание текста, высказывать предположения и обосновывать их [8].

**Анализ заголовка.** Заголовок зачастую содержит указание на содержание или обстоятельства, о которых говорится в тексте. Студенты читают заголовок и высказывают предположения, о чем может идти речь в тексте. Предположения высказываются спонтанно, в виде коротких фраз или отдельных слов и словосочетаний. Задание можно сформулировать следующим образом:

Die Kurzgeschichte heißt „Eine Serviette, zwei Gläser“. Was glauben Sie, worum geht es in der Geschichte? Sagen Sie es mit einem Wort, einer Wortgruppe oder einem kurzen Satz.

**Анализ иллюстрации.** Книга „Die Blaumacherin“ содержит иллюстрации. Студенты получают копию иллюстрации без заголовка рассказа и высказывают предположения о теме рассказа и о том, как он называется:

Sehen Sie sich das Bild zur heutigen Kurzgeschichte an. Wie könnte diese Kurzgeschichte heißen? Was ist das Thema der Kurzgeschichte?

**Ключевые слова.** Студенты читают заголовок рассказа и ключевые слова и составляют на их основе краткое содержание рассказа, с которым им предстоит познакомиться:

Folgende Wörter gehören zur Kurzgeschichte „Entscheidung am Strand“: die Costa Brava, junge Leute, wandern, Tagesausflug, Auto, Mittagessen, Fischlokal, Regen, Meer, Zug nach Barcelona. Was glauben Sie, worum geht es in der Geschichte?

**Видео.** Для введения в тему рассказа можно продемонстрировать короткое видео, тематически связанное с рассказом. Например, перед чтением рассказа „Anekdote aus einem bayrischen Biergarten“ студенты смотрят видео о пивном саде, например, „Sprachprobleme im Biergarten“ (<https://www.youtube.com/watch?v=I2DiJzIWvGw>) и обсуждают, что можно увидеть и услышать в пивном саду:

Was und wen kann man in einem Biergarten sehen? Was bestellen die Leute?

С содержанием текста студенты знакомятся дома, выполняя при этом задания во время чтения. На следующем занятии обсуждаются результаты данных заданий. Приведем несколько типов подобных заданий.

**Пазл.** Текст рассказа разрезается на несколько частей, части перемешиваются и раздаются группам. Студенты должны расположить части

в правильном порядке. Для более длинных рассказов можно предложить краткое изложение содержания.

Bringen Sie die Teile der Geschichte in die richtige Reihenfolge.

**Гонец.** Краткое содержание истории или один из абзацев развешиваются в нескольких местах аудитории. Студенты делятся на несколько групп по 3-4 человека. Члены группы по очереди подходят к краткому содержанию истории, запоминают по одному предложению и, вернувшись на место, диктуют свое предложение остальным членам группы и записывают его сами:

Eine Person kommt zum Blatt mit dem Text, merkt sich einen Satz, geht an ihren Platz zurück und diktiert den Satz den anderen Gruppenmitgliedern.

**Алфавит.** Студенты получают рабочий лист с буквами алфавита, расположенными по вертикали. К каждой букве подписывается слово, подходящее к сюжету рассказа.

**Кооперативное чтение.** Студенты делятся на группы из 3 человек. Преподаватель делит рассказ на несколько частей. Группы последовательно просматривают части рассказа, прочитанного дома. Каждый студент в группе получает роль:

А задает вопросы по содержанию текста.

В комментирует пять слов из отрывка, которые ему показались интересными, полезными или трудными, дает их перевод или приводит примеры.

С передает краткое содержание отрывка.

На каждой последующей части рассказа А, В и С меняются ролями.

**Эксперты.** Студенты делятся на четыре группы. Каждая группа ищет определенную информацию. Например, к истории „Schlaflose Nacht“ каждая группа выполняет одно из заданий:

1. Lesen Sie den ersten Teil der Geschichte bis: *“Normalerweise kann er dann einschlafen”*. Wie verläuft der Abend und die Nacht in Henrys Familie? Benutzen Sie folgende Vokabeln: von der Arbeit kommen, zu Abend essen, sprechen, schlafen gehen, fernsehen, im Bett lesen, tief schlafen, schnarchen, wach liegen.

2. Lesen Sie die Seiten 2 und 3 bis *“Ein anderes Leben”*. Wie hat Henry Lucia kennen gelernt? Sprechen Sie darüber ausführlich, benutzen Sie folgende Vokabeln: der Job, der Vertrag, die Kondition, monoton, die Praktikantin, die Besprechug, assistieren, lernen, interessiert, charmant, Spaß machen, die Kantine, fahren, der Weg, erzählen

3. Lesen Sie weiter bis Seite 5: *“Zwei Wege und nur ein Leben”*. Erzählen Sie ausführlich über die Liebesgeschichte von Henry und Lucia. Gehen Sie auf folgende Inhaltspunkte ein: Projektpräsentation - Gemeinsame Zeit - Wie soll es weiter gehen? - Lucias Vorschlag

4. Lesen Sie weiter die Seite 5: *“Nein, das schafft er nicht..”*. Welche Alternativen gibt es für Henry in dieser Situation? Sprechen Sie ausführlich darüber. Was glauben sie, welche Alternative ist besser?

Затем группы перераспределяются так, что в каждой новой группе есть по одному представителю от групп 1, 2, 3, 4. Это эксперты, которые подробно

излагают ответы на свои вопросы другим членам новой группы, которые могут затем задавать вопросы.

**Каталог вопросов.** Рассказ делится на части, студенты в группах пишут вопросы к своей части рассказа, по одному вопросу с каждым вопросительным словом: Wer? Wo? Was? Wann? Wie? Warum? Затем вопросы задаются студентам из других групп.

**Анализ текста.** Студенты выбирают из текста информацию по следующим смысловым пунктам:

Действующие лица (Handelnde Personen): имена, описание внешности, характера, рода занятий, что у них общего, что их различает, отношения действующих лиц. Например, в истории „Der Mann aus dem Westen“ у действующих лиц – Удо и Хайке – на первый взгляд много общего, но различия, которые сначала незаметны Удо, в финале истории приводят к конфликту.

Конфликт (Konflikt) часто возникает между действующими лицами. В чем его причины? Кто виноват в большей степени, кто в меньшей? Можно ли было его избежать? Как его разрешить?

Время и действие (Zeit und Abfolge der Geschehnisse): Когда, в какой последовательности разворачиваются события, почему?

Воздействие на читателя (Wirkung auf den Leser): Какое впечатление произвели на студентов действующие лица и история? Кто вызывает симпатию, кто оставляет равнодушным, кто вызывает отторжение? Идентифицируют ли они себя с кем-либо из действующих лиц? Чьи поступки им понятны, чьи поступки непонятны?

Послетекстовые задания дают возможность расширить рамки прочитанного рассказа и творчески поработать с его содержанием.

**Горячий стул.** Вариант 1. Один из студентов садится на стул лицом к остальным. Остальные студенты задают любые вопросы по содержанию истории. Студент на «горячем стуле» отвечает. Если он не знает или отвечает неправильно на один из вопросов, то он должен покинуть горячий стул, а его место занимает задававший вопрос.

Вариант 2. Студент на «горячем стуле» играет роль одного из действующих лиц рассказа. Другие студенты задают ему любые вопросы, он отвечает в первом лице. Следующий студент представляет другое действующее лицо итд.

**Характеристика героев.** Преподаватель готовит карточки или список существительных и прилагательных, используемых для характеристики личности, студенты в группах берут карточки по одной и высказывают свое мнение, подходит ли характеристика к кому-то из действующих лиц: Besserwisser, Angsthase, Warmduscher, eitel, ehrlich, träumerisch usw.

**Чтение мыслей.** В историях описываются мысли автора или одного из действующих лиц. Что думают другие действующие лица в разные моменты истории. Например, в рассказе „Die Blaumacherin“: Was denkt Frau Lutz, wenn ein Schüler die komplizierte Rechenaufgabe nicht schafft? Was denkt Frau Lutz, wenn sie das Cafe betritt und ihre Schülerin dort sieht?

**Эльфхен.** Студенты получают структуру стихотворения и пример. Это стихотворение, состоящее из одиннадцати слов на пяти строках:

1-я строка – 1 слово: предмет, качество, ощущение

2-я строка – 2 слова: что делает предмет из первой строки?

3-я строка – 3 слова: где, как это происходит?

4-я строка – 4 слова: что я об этом думаю?

5-я строка – 1 слово: вывод

Например, к истории „Der Gast“ можно предложить такой пример, затем студенты в группах пишут собственные стихи по этому примеру.

Licht

Gespentischer Schatten

Gast lächelt freundlich

Trinke ein Glas mit

Erleichterung

**Я был бы...** Каждый студент решает, кем из действующих лиц рассказа он хотел бы или не хотел бы быть: Ich wäre gern Hanna, weil... Ich wäre nicht gern Frau Lutz, weil...

**Что было потом?** Студенты пишут продолжение истории, при этом можно выбрать любой временной отрезок: Fünf Jahre später... / Zwanzig Jahre später...

**Цитата.** Студентам предлагается на выбор несколько цитат. Они выбирают одну или несколько цитат, подходящих к сюжету рассказа, и обосновывают, почему та или иная цитата подходит или не подходит. Например, к рассказу „Schlaflose Nacht“ можно предложить студентам подумать над такими цитатами. Die Liebe ist Sehnsucht, und die gestillte Sehnsucht vergeht. (Hans Christian Andersen) / Die erste eheliche Liebe, die vergeht natürlich mit der Zeit, aber dann kommt eine andere, eine genauso schöne Liebe. Dann nähern sich die Seelen. (Fjodor M. Dostojewskij) / Am Ende bereuen wir nur die Dinge, die wir nicht getan haben.

Часть заданий можно выполнять в рамках самостоятельной работы студентов, используя новейшие дидактические технологии, такие, как веб-квест или общение студентов в социальных сетях [2], [6], [7].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асташова Г.В., Дерина Н.В., Савинова Т.А., Залавина Т.Ю. Интеграционные процессы в иноязычной профессиональной подготовке успешного специалиста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2. – С. 9–20.

2. Бартош Д.К., Харламова М.В. Социальные сети как средство развития речевой культуры школьников в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 3. – С. 9–14.

3. Зими́на Е.А. Преподавание домашнего чтения на занятиях по немецкому языку с использованием информационно-коммуникационных технологий (из опыта работы в неязыковом вузе) // Научный диалог. – 2018. – № 8. – С. 247–260.



4. Зимина Е.А., Принципалова О.В. Место преступления: больница // Учебное издание. Пособие по домашнему чтению по книге Volker Vorbein, Marie-Claire Loheac-Wieders „Tatort: Krankenhaus“. – М.: Техполиграфцентр, 2018. – 46 с.

5. Омельченко М.С., Шелехова Р.С. Немецкий язык: Учебное пособие по домашнему чтению по книге Gerhard Holtz-Baumert „Alfons Zitterbacke. Geschichten eines Pechvogels“. – М.: Техполиграфцентр, 2017. – 64 с.

6. Северова Н.Ю. Цифровое обучение как инструмент обеспечения профессиональной направленности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. – Москва: Канцлер, 2018. – С. 271–278.

7. Северова Н.Ю. Организация работы над веб-квестом в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 1. – С. 27–32.

8. Серeda Л.И. Интерактивные приемы обучения иностранным языкам студентов железнодорожного вуза // Организация безопасности на транспорте. Межвузовский сборник научно-методических трудов. Забайкальский институт железнодорожного транспорта. – Чита, 2015. – С. 268–275.

9. Серeda Л.И. Коммуникативно-деятельностный подход в обучении иностранному языку в техническом вузе // Культура. Наука. Образование. – 2018. – № 2 (47). – С. 146–156.

10. Хосаинова О.С. Обучение студентов идиоматике иностранного языка в контексте межкультурного подхода на основе текста для чтения (на материале немецкого языка). Дисс. ... канд. пед. наук. МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 2016. – 245 с.

11. Чигашева М.А. Особенности коммуникации на немецком языке // Филологические науки в МГИМО. – 2015. – № 4 (4). – С. 60–70.

12. Шубина Э.Л. Воспитательная ценность художественных произведений при обучении деловому профессиональному общению // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Сборник статей: в 2 частях. – М.: МГИМО МИД России, 2011. – С. 174–178.

13. Thoma L. Die Blaumacherin. – Editorial Idiomias, Hueber, 2010. – 109 S.

*Т.А. Нестерова*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МЕДИАДИДАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о реализации педагогического обеспечения в формировании межкультурной компетенции у студентов педагогического колледжа в условиях их профессиональной

социализации. Автор, опираясь на опыт работы со студентами специальности «Преподавание в начальных классах», раскрывает возможность реализации обеспечения через использование расширяющих сферу межкультурного общения современных приемов медиадидактики, используемых на занятиях по иностранному языку и в пространстве неформального образования.

**Ключевые слова.** Межкультурная компетенция, профессиональная социализация, медиадидактика, интерактивные технологии, веб-квест.

**Abstract.** In the article the question of realization of pedagogical support in formation of cross-cultural competence of the students of teacher training college during their professional socialization is considered. The author, relying on the work experience with the students of the department "Teaching at primary school", reveals a possibility of the support realization through using modern methods of media didactics that are broadening the sphere of cross-cultural communication and used at the lessons of foreign language and in informal education space.

**Keywords.** Cross-cultural competence, professional socialization, media didactics, interactive technologies, web quest.

В настоящее время в период глобализации, политической и экономической интеграции, развития средств массовой коммуникации, увеличения межкультурных контактов и образовательных обменов на разных уровнях остро обозначился один из важнейших вопросов современной системы педагогического образования — вопрос подготовки педагогических кадров, способных к освоению и утверждению их социокультурных ценностей в профессиональной деятельности.

Реализация этой задачи отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования и профессиональном стандарте «Педагог» (2017 г.), где подчеркивается необходимость формирования у будущих учителей способности к межличностному общению, в том числе, посредством изучения иностранного языка [3; 8]. Важность развития данной способности актуализируется и в связи с присоединением России к молодежному движению WorldSkills («Молодые профессионалы»), международное значение которого акцентируется на государственном уровне.

Многоуровневая система образования, успешно внедряемая в Российской Федерации, предполагает последовательное формирование профессиональных компетенций в системе среднего и высшего профессионального образования. Специфика обучения в педагогическом колледже состоит в том, что оно предполагает не только предметную подготовку специалиста, но и создание условий для личностной, культурной и национальной самоидентификации, позволяющих успешное вхождение в социокультурную жизнь общества. Для решения этой проблемы значимое место в образовательном процессе педагогического колледжа отводится вопросам профессиональной социализации.

Профессиональная социализация в педагогическом колледже — это системный и многоаспектный процесс профессионального становления

личности студента путем освоения и активного воспроизводства социально-профессионального опыта, базирующегося на профессионально значимых установках и ценностях, социальных нормах, реализуемых в общении и деятельности в специально созданных педагогических условиях.

Все перечисленные качества личности соотносятся с трудовыми функциями и необходимыми умениями, обозначенными в профессиональном стандарте и международном стандарте WorldSkills, что в значительной степени может быть обеспечено на основе сформированной межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации [7]. Неоднократно подчеркивалась роль формирования иноязычной компетенции в гуманитаризации профессионального образования [6].

Несмотря на огромный интерес к проблеме формирования межкультурной компетенции и разноплановый характер исследований, связанных с процессом профессиональной социализации личности, недостаточно разработанными, на наш взгляд, остаются важные вопросы, раскрывающие использование приемов медиадидактики в процессе формирования межкультурной компетенции студентов колледжа в условиях их профессиональной социализации.

В период с 2012 по 2017 год на базе ГАПОУ «Читинский педагогический колледж» было проведено диссертационное исследование, результатом которого являлось определение и реализация педагогического обеспечения формирования межкультурной компетенции студентов в условиях их профессиональной социализации.

Согласно гипотезе исследования формирование межкультурной компетенции студентов педагогического колледжа в условиях их профессиональной социализации **будет результативно**, если реализуется педагогическое обеспечение, одним из компонентов которого является использование расширяющих сферу межкультурного общения современных приемов медиадидактики [2].

Цель обучения иностранным языкам в современной методике должна составлять не набор знаний и умений, а «формирование такой языковой личности, которой иностранный язык будет нужен «для жизни», для «общения в реальных ситуациях» и которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур» [4].

Для более эффективного формирования вышеуказанной компетенции следует развивать у студентов такие качества, как умение самостоятельно приобретать знания и применять их на практике, умение критически и творчески мыслить, продуцировать новые идеи, умение работать в команде, координировать свои действия с другими участниками диалога, избегать конфликтных ситуаций.

На развитие перечисленных качеств студентов направлены современные приемы медиадидактики. Медиадидактика, как специализированный подраздел общей дидактики, развивалась параллельно с обновлением технических средств в образовании. Сегодня она занимается дидактическими и методическими аспектами развития и применения

мультимедийных и информационно-коммуникационных средств в образовательном процессе [5], технологий дистанционного и смешанного обучения [1].

Для проверки гипотезы был разработан междисциплинарный курс «Иностранный язык с методикой преподавания в начальной школе» и спланированы занятия по иностранному языку с использованием различных приемов медиадидактики.

Задача преподавателя в процессе обучения иностранному языку и формирования межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации на занятиях и в пространстве неформального образования состояла в том, чтобы создать ситуации реального межличностного и межкультурного общения, ведущие к появлению у студентов уверенности в себе и естественного желания взаимодействовать с другими людьми.

Общаясь в языковой среде посредством интернет-технологий, студенты знакомились не только с обычаями и традициями другого народа, но и воспринимали их менталитет и культурный образ мира. В процессе усвоения норм и образцов поведения, базовых ценностей другой культуры у студентов формировалась культурная идентичность, которая является результатом процесса социализации, «окультуривания индивида».

Целый комплекс педагогических, психологических и методических задач реализовывалось на основе мультимедийных программ «Reward Intera@tive», «Professor Higgins/ Английский без акцента!», «English in Use. All Stars», «English Reading Clubs» и электронных учебных пособий, созданных преподавателями колледжа. Вышеуказанные программы и учебно-методические комплексы расширяли область знаний и представлений о языке, культуре и ценностных ориентациях стран изучаемого языка, развивали коммуникативные, когнитивные, творческие способности студентов, позволяли создать условия, приближенные к реальному речевому общению на иностранном языке, при отсутствии естественной языковой среды.

Интенсификации интеллектуальной деятельности студентов и индивидуализации процесса обучения иностранному языку содействовала работа с газетой или журналом англоязычных стран, каждая из которых в настоящее время имеет web-страницы, предоставляя уникальные возможности межкультурной коммуникации. Помимо ознакомления с текущими событиями, комментариями, разными точками зрения студенты пользовались ссылкой «send us feedback», которая позволяла установить связь с издательством, высказать свое мнение относительно прочитанного и лично побеседовать с автором определенной статьи.

Эффективному развитию навыков письменной речи способствовало участие студентов в форумах, блогах и чатах, обмен электронными сообщениями. Осмысление поступающей в письмах информации и ее критический анализ позволяли студентам выйти на новый уровень понимания языковых и речевых структур, осознать и оценить свое отношение к себе и представителям иной культуры, к своим мыслям, чувствам и поведению, иными словами, содействовало формированию их

самосознания, являющегося необходимым условием развития, становления и профессиональной социализации личности.

Развитию навыков диалогической речи способствовали технологии, позволяющие общаться «вживую» с носителями языка. В настоящее время самыми распространёнными сервисами, предоставляющим такую возможность и используемым на занятиях и во внеурочной деятельности по иностранному языку, является «Skype» и технология Wiki. Организация аудиоконференций и видеоконференций с участием студентов колледжа и представителей стран изучаемого языка содействовала развитию навыков диалогического общения и выстраиванию успешного взаимодействия, а также формированию у студентов социальных и духовных качеств, помогающих им в адаптации в группе и в обществе.

К одной из современных образовательных технологий, детерминирующихся социокультурными условиями, относится квест-технология, в основе которой – решение проблемных заданий с элементами ролевой игры с использованием информационных ресурсов сети Интернет.

Веб-квесты базируются на проектной технологии, которая была разработана в США в конце XIX в. американским философом и педагогом Джоном Дьюи (1859-1952гг), а затем получил психолого-педагогическое обоснование его учеником, профессором Колумбийского университета У. Килпатриком. Исследования по проектной технологией связаны с именами таких отечественных ученых, как Е.С. Полат, М.М. Рубинштейн, М.М. Пистрак, М.Е. Брейгина и др.

В процессе работы над веб-квестом у студентов развивается умение поиска, анализа и переработки информации, обобщения и презентации языкового материала, формируется навык самостоятельного решения профессионально-педагогических задач посредством выстраивания межличностного и межкультурного общения.

С целью повышения познавательного интереса и мотивации к изучению культуры страны изучаемого языка, а также развития способности быть медиатором собственной и изучаемой культур, сохраняя при этом свою культурную идентичность, студентами специальности «Преподавание в начальных классах» был создан и апробирован веб-квест «Достопримечательности Забайкалья». Важность развития данной способности отражено в стандартах WorldSkills, согласно которым учителю начальных классов, как личности и профессионалу, необходимо обеспечивать вхождение ребенка в мир языка и культуры, социальных отношений, приобщать детей к духовному наследию прошлого и новейшим достижениям человеческой цивилизации [7].

Веб-квест «Достопримечательности Забайкалья», как любой другой образовательный веб-квест, включал в себя следующие части:

- введение. Этот этап предоставлял основную информацию о Забайкальском крае, который славится дивной природой и минеральными источниками и на которой разные народы оставили свои вековые следы в виде архитектурных и археологических памятников, интересных обычаев,

верований и обрядов. Ценность проекта заключалась в привитии интереса и любви к Родине, к родной земле, через изучение главных природных и архитектурных достопримечательностей края, в умении представить данную информацию на иностранном языке.

- задание. На данном этапе студентами были выбраны достопримечательности разных городов и мест края, созданы группы, распределены роли, получены задания. Например, группа, которая изучала природный памятник озеро Арей, состояла из историка, географа, фотографа, журналиста. Каждый студент, согласно своей роли, получил задание собрать необходимую информацию и перевести ее на английский язык.

- процесс. На этой страничке веб-квеста было представлено поэтапное описание хода работы, обязанностей каждого участника, ссылки на интернет-ресурсы, конечный продукт. Пользуясь различными источниками информации, каждая группа представила ту или иную достопримечательность в виде фотографий, рассказа, интервью, викторины, кроссворда, презентации, видео-ролика и т.п.

- оценка. Раздел содержал критерии оценки выполненного задания в соответствии с определенными стандартами.

- заключение. На данном этапе были обобщены результаты и подведены итоги.

Интерактивная форма вышеуказанной технологии содействовала формированию эффективных навыков работы в команде и развитию самостоятельности. Рефлексия отношений с участниками образовательного процесса, а значит, и с внешним миром способствовала не только усвоению определенных социальных установок, способов мышления, личностных и социальных качеств, но и созданию адекватных моделей эффективного поведения с учетом общекультурных ценностей и нравственных норм.

Сочетание разнообразных приемов медиадидактики на каждом занятии междисциплинарного курса «Иностранный язык с методикой преподавания в начальной школе» и в пространстве неформального образования способствовало созданию для студентов условий погружения в языковую среду, где они смогли осуществлять межкультурную коммуникацию. В такой ситуации студенты вовлечены в интерактивный процесс познания иноязычной культуры посредством чужого языка, а также посредством осознания неповторимости, особенности своего родного языка и своей родной культуры.

Таким образом, реализация вышеуказанного компонента педагогического обеспечения, а именно - использование расширяющих сферу межкультурного общения современных приемов медиадидактики в педагогическом колледже в процессе обучения иностранному языку на занятиях и в процессе неформального образования способствовала совершенствованию знаний, навыков и умений в области межкультурной коммуникации, формированию межкультурной и социально-профессиональной компетенций, ведущих к успешной профессиональной социализации студентов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Мюллер Ю.Э. Принципы организации смешанного курса по немецкому языку как иностранному на платформе Moodle // Научный диалог. – 2018. – № 4. – С. 340–352.

2. Нестерова Т.А. Формирование межкультурной компетенции в условиях профессиональной социализации студентов педагогического колледжа: дис ... канд. педагогических наук. – Улан-Удэ, 2018. – 209 с.

3. Профессиональный стандарт "Педагог" ("педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru/search/index.html?action=search&advanced=true&searchPage=1&query=профстандарт+педагога&search=Найти&plugin=1001&search.root=%2F> (дата обращения: 12.06.18).

4. Сафонова В.В. Социокультурный подход в обучении иностранным языкам как специальности: дис. ... д - ра.пед.наук. – М., 1992. – 528 с.

5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т.1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.

6. Середа Л.И. Роль гуманитаризации образования в формировании гуманитарной культуры студентов железнодорожных вузов // Транссиб: на острие реформ. Материалы международной научно-практической конференции. Иркутский государственный университет путей сообщений; Забайкальский институт железнодорожного транспорта. – Чита, 2016. – С. 213–221.

7. Техническое описание международного стандарта сертификации WORLDSKILLS «Преподавание в младших классах» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://worldskills.ru/> (дата обращения: 10.02.2018).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vpk-vbg.ru/docs/pr-n.pdf> (дата обращения: 20.11.2018).

*Ж.Е. Николаева, Т.Д. Шуверова*

## **ПЕРИФРАЗА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития операционного лингвокогнитивного умения перифразы как разновидности лингвовариативных умений и основы формирования коммуникативных компетенций обучающихся в системе бакалавриата современного университетского образования. Перифраза обладает значительным потенциалом возможностей структурного и смыслового преобразования,

обеспечивая приближение к более точному выражению смысла и гармонизацию формы выражения. С этой целью в программах обучения иностранным языкам разрабатываются специальные тренинговые программы лингвовариативности, формирующие и развивающие умение перифразирования.

**Ключевые слова:** перифраза, коммуникативные компетенции, лингвовариативность, лингвокогнитивное умение, тренинг лингвовариативности

**Abstract.** The article analyses the problem of developing the linguocognitive skill of periphrasis, a type of linguovariability skills, regarded as a basis of forming and developing communicative competences of students in bachelor university programs. Periphrasis has a significant potential of structural and content modifications, ensuring more exact revelation of sense and harmonization of form of expression. To attain this goal, programs of teaching foreign languages in bachelor university programs include periphrasis into special training programs, which form and develop linguovariability.

**Key words:** periphrasis, communicative competences, linguovariability, linguocognitive skills, training of linguovariability

Формирование универсальных компетенций в соответствии с положениями нового федерального государственного стандарта направления подготовки по программе бакалавриата 41.03.04 – «Политология» (от 23 августа 2017 г., приказ N 814) предполагает «способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [12]. В блоке профессиональных компетенций заявлена способность «осуществлять эффективную коммуникацию в мультикультурной профессиональной среде на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) на основе применения понятийного аппарата по профилю деятельности» ( ОПК-1) [12]. Это существенно изменяет подход и требования к освоению иностранного языка в рамках программы бакалавриата.

В данном ракурсе овладение техникой осуществления речевых операций представляется значимым компонентом развития обозначенной универсальной и профессиональной компетенций студентов - политологов. Среди наиболее эффективных речевых операций следует рассматривать перифразу как один из наиболее эффективных приемов политического дискурса.

В основе перифрастической техники – многокомпонентная дескриптивная ре-номинация, в центре которой признак, отличающийся от интенциональных концептуальных признаков коррелирующей однословной номинации. Выдвижение данного признака в перифрастической дескрипции и является главной отличительной характеристикой перифразы. В результате могут быть запланированы различные коммуникативные эффекты, среди



которых наиболее частотными и очевидными являются оценка, экспрессия, декоративность, эффект новизны и эвристики [13, с. 74].

Широкая трактовка функций перифразы включает более десяти функций, таких как функция повторной идентификации, дополнительной характеристики, разъяснения, варьирования с целью привнесения и актуализации определенных смысловых нюансов, функция экспрессивизации,; аккумулятивно-детализирующая функция; - суггестивная функция; функция фольклоризации; ретардация (задержка внимания читателя на определенных отрезках); фасцинация (эмоциональное влияние на читателя); ритмообразующая функция [1, с. 7].

Освоение данной речевой операции предполагает как овладение ее структурой, то есть собственно моделями перифразы, так и ее применение к конкретной языковой единице в качестве синонимической, альтернативной формы языкового выражения. Таким образом, перифразу следует рассматривать как структурную, и вместе с тем универсальную лингво-когнитивную операцию, а также исследовать ее реализацию в конкретной языковом материале [1, с. 77].

Перифраза традиционно рассматривается как форма непрямого образного выражения, риторический прием, эффективное средство выразительности и регистровой модуляции [1, с. 7].

Функция экспрессивизации, усиливает эмоционально-оценочную составляющую речи и образует «своеобразную стилистическую градацию», характерную для монологической и диалогической речи [9, с. 8-9]. Данный коммуникативный эффект неотделим от эффектов эвристики, оценки и фасинации, которые в совокупности делают экспрессию перифразы практически уникальной [5].

Потенциал перифразы для публичного выступления следует также оценивать по параметру субъективизации, то есть представления особой индивидуальной субъективной рефлексии, а также выражения широкого диапазона оценочности и иных тональных и концептуальных смысловых нюансов. В плане выражения прагматических значений показательны политкорректные перифразы. Их популярность в политическом дискурсе и за его пределами связана, прежде всего, с возможностями перифразы выражать имплицитно сложные оценки, иронические, игровые смыслы, создавать неповторимые комбинации экспрессивных значений.

Изначально политкорректные номинации специфичны как в семиотическом, так и номинативном аспектах, которые определяют их денотативные и сигнификативные характеристики, превалирование и специфический характер прагматического компонента лексического значения.

Создание и развитие политкорректных номинаций обусловлены конкретными прагматическими задачами актуализации определенной социально-политической установки в рамках явления, традиционно именуемого политической корректностью [6; 7; 9; 11]. Как социокультурный феномен, задающий определенные речеповеденческие

модели, политкорректность четко и достаточно строго определяет границы и области социального протекционизма: дифференциация по полу, возрасту, расовой и этнической принадлежности, социальному статусу, физическому и интеллектуальному состоянию.

К примеру, в военной сфере целый ряд политкорректных терминов нивелирует отрицательные эффекты, связанные с неодобряемой социумом агрессией, насилием, жертвами и разрушениями: «*collateral damage* → *civilians killed accidentally by military action* (сопутствующие потери → гражданские лица, случайно убитые во время военных действий)» [2].

Аналогичные процессы характерны и для сферы определенных социальных реалий: «*wanted, criminal – a person of interest; drop-out – early graduate*» [2].

Кроме того, политкорректные номинации обнаруживают существенное содержательное варьирование, связанное с нивелированием «стигматизации» замещаемых единиц. В результате, целью создания той или иной политкорректной номинации является построение такой единицы, которая нивелирует или полностью устраняет интенциональные признаки непolitкорректной номинации, которые ассоциированы с негативной оценкой и нарушают протекционистские установки.

В новой политкорректной номинации, которая традиционно считается синонимической эвфемистической заменой, существенно изменяется интенциональная структура лексического значения и корреляция когнитивного и прагматического компонентов лексического значения.

Превалирование прагматического компонента, то есть выражение положительной или нейтральной оценки, экспрессивность, собственно и определяет цель создания новой единицы номинации, которая является одним из проявлений универсального процесса прагмонимии [4], то есть изменение и/или нейтрализация определенной части когнитивного содержания лексического значения единицы номинации и актуализация прагматических коррелятов погашаемого когнитивного содержания, в данном случае оценки.

Таким образом, происходит семантическое переключение знака из когнитивного плана в прагматический: «Оно основано на том, что между когнитивным и прагматическим аспектами знака существует определенная корреляция: объективированное содержание денотатов проектируется на в плоскость субъективно-эмоциональных оценок и переживаний» [4, с. 451].

Особенностью политкорректных номинаций является то, что их привязочная сема актуализирует специфический круг внереференционных условий речи, а именно не только такие параметры, как - кто, где, когда и для кого ведет речь, а также и то, что реализуется норма оптимальной с точки зрения данной социокультурной парадигмы протекционизма политкорректной модели коммуникации.

В отличие от традиционной синонимии, которая подразумевает прагматическую переориентацию имен, находящихся в эквонимическом, партитивном, гипергипонимическом отношении, политкорректные

номинации обнаруживают существенную специфику. Они часто актуализируют один из импликациональных признаков, проявляя самые разнообразные импликационные отношения, а также строятся и на основе неимпликациональных признаков, к примеру: *a attractively impaired(ugly)*.

Однако наиболее типичной моделью является реорганизация интенциональных и импликациональных структур лексического значения, при этом в описательном определении или перифразе, каковым, как правило, и является политкорректная номинация, выделяются типичные основания классификации, такие как – *challenge (aesthetically challenged, metabolically challenged, chemically challenged, print-challenged) disability (matrimonially disabled, learning disabled, differently-abled)*.

Основанием для классификации становится общий для целой группы политкорректных номинаций признак, который и определяет протекционистскую категорию: физическое состояние, социальное положение, хотя основание не всегда ассоциировано с данным качеством непосредственно.

На первом этапе освоения техники перифразы при формировании иноязычной коммуникативной компетенции целесообразно осуществлять экстраполяцию знаний и умений, осуществления перифрастических операций, развитых на основе родного языка в сферу иностранного языка. Следует при этом анализировать и отмечать различающиеся коммуникативные эффекты политкорректных перифраз.

1. *Однополярный мир - (диктат одной страны, диктат США);*
2. *Вертикаль власти - (жесткая система государственного управления, авторитарное правление, недемократический стиль правления);*
3. *Дистанция власти - (дистанцирование органов власти от народа; противостояние властных структур и народа, отрыв власти от народных масс);*
4. *Господдержка регионов - (финансовая помощь, субсидирование, дотации)*
5. *Кризис на Украине (война, военный конфликт, военное противостояние, военная конфронтация)*
6. *Пойти на крайние меры (начать военную конфронтацию, прибегнуть к неодобряемым мерам, предпринять недемократические шаги ) [3, с. 42].*

Освоение техники перифразы при формировании иноязычных компетенций следует осуществлять на основе специальных парных и групповых тренинговых программ, позволяющих не только развивать, но и существенно усовершенствовать перифрастическую технику за счет разнообразия структурных моделей, контекстов, коммуникативных задач и возможностей индивидуализации, выражения тонких субъективных оценок и нюансов смысла. Так, представленные перифрастические единицы в тренинговых программах демонстрируют широкий диапазон оценок и смысловых вариаций - иронические, шутливые, саркастические.

1. *Illegal immigrant – Irregular immigrant / undocumented worker*

- |                             |  |
|-----------------------------|--|
| 2. Natural disaster –       | Global warming incident                      |
| 3. Racist –                 | Someone who disagrees with the far-left      |
| 4. Unemployed –             | Economically inactive                        |
| 5. Preferential treatment – | Affirmative action                           |
| 6. Dictator –               | Leader who refuses to obey the UK government |
| 7. Tyrant –                 | Leader who refuses to obey the UK government |
| 8. Blackmail –              | Extortion[14]                                |

Опыт организации тренинговых программ демонстрирует возможности преодолеть стереотипность группового взаимодействия и противопоставить ей режим свободного выбора, эксперимента; интегрировать индивидуальные траектории и аккумуляции собственного опыта участников и признание права на конвергентное и дивергентное развитие элементов сценария тренинга; осуществлять не прямое педагогическое воздействие; проектировать благоприятные условия развития «сценария» эффективного группового взаимодействия участников, направленного на развитие иноязычной коммуникативной компетенции.

Очевидно, что перифраза обладает значительным потенциалом возможностей структурного и смыслового преобразования, обеспечивая приближение к более точному выражению смысла и гармонизацию формы выражения. С этой целью в программах обучения иностранным языкам разрабатываются специальные тренинговые программы лингвовариативности, формирующие и развивающие умение перифразирования.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бытеева Т.И. Перифраза как экспрессивная единица языка: к особенностям семантики // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. Барнаул, 2000. – Вып. II. – С. 27–32.
2. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1991. – 126С.
3. Нечаева Е.Ф., Проконищев Г.И. Тренинг будущего переводчика. Английский язык. Учебное пособие для вузов. – М.: Владос, 2017. – 143 с.
4. Никитин М.В. Курс лексической семантики. – СПб.: Научный центр проблем диалога, 1996. – 760с.
5. Николаева Ж.Е. Особенности передачи перифразы в художественном поэтическом переводе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2009. – №4. – С. 150–154.
6. Палажченко М.Ю. Политическая корректность в культурной и языковой традиции: Дис... канд. филол. наук. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. – 228с.
7. Палкин А.Ю. Языковой аспект политкорректности // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2007. – №3. – С.139–145.
8. Сирипля М.А. Перифраз как экспрессивное средство языка газеты: семантико-прагматический аспект: диссертация кандидата филологических наук: 10.02.01. – Костанай, 2007. – С. 61.

9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М., 2000. – 624 с.

10. Теучеж З.Г. Структурно-семантическая и коммуникативно-прагматическая специфика лингвистической парафразы (на материале русского и французского языков). Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук. – Майкоп, 2008. – 42 с.

11. Цурикова Л.В. Политическая корректность как социокультурный и прагмалингвистический феномен // Эссе о социальной власти языка. – Воронеж: ВГПУ, 2001. – С. 94–102.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт 41.03.04. – Политология [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://classinform.ru/fgos/41.03.04-politologiya.html>

13. Чередниченко Ю.Е. Типы перифраз в художественном тексте (на материале русскоязычной и англоязычной прозы современных авторов). Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Астрахань, 2016. – 249 с.

14. Discover 100 politically correct words and phrases [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://bnp.org.uk/politically-correct-words/>

*Ю.И. Николаева*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности повышения мотивации к изучению иностранного языка в группах студентов с разным уровнем подготовки с использованием нестандартных практик, в частности, игр. Приводятся примеры нескольких игр, опыт внедрения которых способствует повышению результатов обучения, более эффективному закреплению необходимого объема лингвистического материала и улучшению эмоционального климата в группе.

**Ключевые слова:** игры, разноуровневые группы, студенты, иностранный язык, мотивация, лингводидактика, методика, навыки, умения, «Собери вместе», «Найди чужака»

**Abstract.** The article reveals possibilities to enhance motivation to study a foreign language in differentiated groups of students by using innovative practices, i.e. games the implementation of which has proved better scholastic performance, more efficient memorization of required volume of linguistic material and improvement in emotional climate inside a group

**Keywords:** games, differentiated groups, motivation, students, foreign language, linguodidactics, methods, skills, abilities, “Get together”, “Find an intruder”

На основе опыта работы в больших группах студентов, изучающих итальянский язык как второй иностранный, в этой статье мною предпринята попытка рассмотреть некоторые практики, положительно влияющие на мотивацию и, следовательно, на результаты обучения.

В статье я опираюсь на идеи, предложенные ведущими итальянскими специалистами в области лингводидактики и методики, в частности, на разработки Университета Ка'Фоскари в Венеции, представленные в рамках лингводидактического семинара издательского дома Alma Edizioni в ноябре 2018 года.

Хороший уровень владения первым иностранным языком позволяет преподавателям итальянского языка – как второго иностранного – использовать достаточно широкий набор инструментов для максимально полного раскрытия его фонетического, лексического, грамматического и синтаксического потенциала.

По опыту работы со студентами-лингвистами известно, что согласно требованиям государственного образовательного стандарта, набор компетенций, которыми должен обладать студент-лингвист, изучающий второй иностранный язык, вмещает широкий круг компетенций.

Здесь мы говорим о владении системой лингвистических знаний и умений, необходимых для правильного оформления высказываемых мыслей фонетически, грамматически и лексически. Ожидается, что студент, освоивший второй иностранный язык, способен полномасштабно использовать все виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо) в целях межкультурной коммуникации. Очевидно, что для студента неязыкового ВУЗа круг задач значительно уже.

Однако серьезным препятствием на пути к освоению второго иностранного языка является несоответствие задач, поставленных перед преподавателем и студентами в рамках ФГОС, и личными целями/возможностями учащихся, зачастую рассматривающих эту дисциплину как необязательную, «навязанную» и оттого не требующую должного внимания и концентрации.

Таким образом, мотивирование студентов становится одной из главных задач преподавателя. Особенно сегодня, в эпоху расцвета социальных сетей, моментального доступа к информации, и, как следствие, ее восприятия в виде «клипов», фрагментов, ярких образов. [4; стр.8] [5; стр. 87].

Фактически, перед лингводидактикой стоит серьезная задача использовать во благо эти новые риски и опасности.

Немаловажной характеристикой практических занятий является значительная дифференциация внутри группы. Так, в рамках одной группы уровень владения варьируется от начального A1 до порогового B1 по шкале CEFR (The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment).

О том, как проводить занятия в разноуровневых группах, рассуждает Фабио Каон.

Автор определяет уроки с разным уровнем подготовки учащихся как динамическую систему, в которой понимание разницы, проявляющейся во множестве аспектов и на разных уровнях, лежит в основе эффективного обучения языку и воспитательного взаимодействия.

Такой подход предполагает дифференциацию:

- по типу личности (интроверт/экстраверт, самодостаточный/зависимый)
- по уровню интеллекта (компетенции, навыки, умения)
- по социо-культурному типу (культура страны происхождения)
- по уровню мотивации
- по когнитивному стилю и способам восприятия информации (способы обработки информации: аналитический/глобальный, рефлексивный/интуитивный).

Несомненно, считает Ф. Каон, дифференцированная группа – это одновременно и вызов, и возможность.

От преподавателя, который осознает различия внутри группы, зависит, насколько он сможет оценить преимущества разнообразия и взаимодополняемости при знакомстве с различными опытами и точками зрения и, используя дидактические приемы и стратегии, продемонстрировать ценность многообразия.

Задачей преподавателя тем самым становится создание стратегии, которая позволит правильно оценить фактор многообразия, превращая проблему в мощный ресурс.

Взаимодействие преподавателя с такой группой предполагает осознание ценности индивидуальных способностей каждого студента.

Переходя непосредственно к методам и приемам, Фабио Каон уделяет особое внимание играм.

Отвечая на вопрос, почему игровые практики положительно влияют на результаты обучения, Ф. Каон уточняет, что это комплексная деятельность, одновременно затрагивающая следующие аспекты:

- Эмоциональный
- Социальный
- Моторный / психомоторный
- Когнитивный
- Культурный/над-культурный

Игра - занятие, служащее для развлечения, отдыха, зачастую в форме соревнования. С детства мы воспринимаем эту деятельность как источник радости и вдохновения.

Как известно, познавательная активность непосредственно связана с эмоциональным состоянием, и, говоря о значении игры в усвоении лингвистических навыков, можно также отметить, что это сильное позитивное переживание, способствующее более легкому запоминанию материала.

Из нейробиологии мы знаем, напоминает Ф. Каон, что эмоции и способность к обучению и запоминанию тесно связаны.

Состояние удовольствия и положительные эмоции необходимы для производства нейромедиаторов, отвечающих за фиксирование информации в памяти. Состояние стресса, тревога и страх, наоборот, серьезно замедляют или даже останавливают эти процессы.

Ценность игры еще и в том, что это комплексная деятельность, которая одновременно включает эмоциональную, познавательную и психофизическую сферы.

Присутствие игры в жизни человека постоянно: с раннего детства до старости. Это меняющаяся, не статичная деятельность, способствующая развитию когнитивной, физической и эмоциональной областей.

В качестве примера Ф. Каон вспоминает знакомую всем игру в прятки. Даже играя ежедневно в относительно одинаковых условиях (двор у дома, например), ребенок совершенствует память, логическое мышление, навыки крупной моторики, находя каждый раз более оптимальное место, где спрятаться и дольше оставаться ненайденным.

Необходимо помнить, однако, что в отличие от игры как развлечения игровые занятия на уроках иностранного языка являются частью учебного процесса и имеют четко очерченные цели и задачи.

Среди занятий, подходящих для дифференцированной группы студентов на занятиях итальянского языка, независимо от возраста и уровня подготовки, Фабио Каон предлагает игру «Собери вместе».

Правила игры предусматривают, что из предложенного списка слов учащиеся должны собрать как можно больше сочетаний (групп) минимум из трех слов. Возможно использование одного и того же слова в разных сочетаниях.

В рамках этой игры можно поставить и такую задачу: найти слова, которые, наоборот, имеют особые характеристики и тем самым отличаются от всех остальных из списка.

За каждую группу из трех слов начисляется одно очко. Выигрывает тот, кто предложит наибольшее количество сочетаний.

**Пример:**

COLLA	SALATA	GINOCCHIO
LANCIA	GOMMA	MATTONI
MATITA	UOVO	LABBRO
PETTO	TORTA	COLLO
CORRO	LIBRETTO	LETTO
FATTO	OSSO	CARAMELLA
BIGLIA	SFILO	GIESSO
AFFILO	AMARA	CARTELLA
STRACCIO	BRACCO	TETTO
MESSO	MANGIA	QUADERNONE
GIOCO	ACIDA	ARANCIA
PORTA	BOTTONE	ASTUCCIO
PENNARELLONE	OCCHIO FORTE	PALLA

Слова могут быть объединены в группы по следующим критериям:



- семантически (слова, обозначающие части тела, например)
- фонетически (слова, содержащие двойные согласные, или иные одинаковые звуки)
- формально (слова, имеющие одинаковое количество букв, или имеющие одинаковые буквы в начале и в конце слова)
- логически (слова, объединенные общим качеством: zaino-astuccio-cartella - предметы для хранения, «контейнеры»)
- грамматически (причастия прошедшего времени, слова женского рода)
- вокально (рифмующиеся между собой слова)

В зависимости от уровня группы и поставленных целей студентам могут быть предложены более сложные задачи. Например:

- найти существительные, имеющие более одной формы множественного числа (ginocchio – I ginocchi/le ginocchia, osso – gli ossi/le ossa)
- найти слова, содержащие уменьшительные (libretto)/увеличительные (quadernone) суффиксы.

Этот вид деятельности может быть предложен в качестве разминки или как итоговое занятие по закреплению активной лексики изучаемого материала.

Такая игра задействует буквально все лингвистические знания студента, заставляя вспоминать значения слов, грамматические формы и правила фонетики, а также помогает совершенствовать навык систематизации и категоризации.

При этом такое масштабное повторение материала, лишённое разнообразия и монотонности, не вызывает отторжения.

Примечательно, что даже низкий уровень подготовки не может стать причиной отказа от участия в игре: можно ассоциировать слова, например, по количеству букв, одинаковым буквам в начале и конце слова, даже не зная их значения.

Следующая игра, имеющая неоспоримую дидактическую ценность, называется «Найди чужака».

Скорее всего, преподаватель при её упоминании представит себе карточки с картинками, где какой-то предмет/фигура выбиваются из группы по тому или иному критерию (функция, цвет, форма и др.).

В данном случае следует убирать лишний элемент, объясняя критерий удаления. Лингвистическая направленность этой игры предполагает активное включение языковых компетенций.

### **Пример:**

Il, lo, uno, l', e, la, gli

Ниже приведен порядок удаления лишнего элемента (справа от слова указан признак, по которому этот элемент удаляется из списка):

E – союз, а не артикль

Uno – неопределенный артикль

Gli – множественное число

L' – единственный артикль с апострофом

La – женский род

Это далеко не единственный вариант категоризации.

Ряды могут включать разные части речи и концепты в зависимости от изучаемого материала.

Примеры рядов:

- giallo – rosso – verde – arancia – blu – azzurro
- triangolo – quadrato – trapezia – rombo – rettangolo – cerchio

В ряду с геометрическими терминами, которыми могут владеть далеко не все студенты, категоризировать элементы можно, например, с учетом полисемии слов.

Слова ниже – не только геометрические фигуры, но и:

Rombo – вид рыбы

Trapezia – снаряд воздушной гимнастики

Triangolo – музыкальный инструмент

В заключение следует сказать, что игра в процессе обучения иностранному языку не является импровизированной деятельностью и предполагает создание значимой учебной среды, которая задействует знания, умения и навыки не только в лингвистической области.

Игра как активная деятельность дает сильные мотивационные импульсы для раскрытия эмоционального и когнитивного потенциала учащихся, успешно решая при этом практические задачи в рамках предмета.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Caon F. *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate* // Bonacci editore. – 2017.

2. CEFR (Common European Framework of Reference)

3. Зенкевич И.В., Михайлова А.Е. Учебный процесс в современном вузе: массовая культура и критическое мышление // «Язык и текст». – №3. – 2014. – 8 с.

4. Литвин Е.А. Граффити в итальянских городах как лингводидактический материал // Язык и текст, Т. 4. – № 3. – 2017. – С. 87–100

5. *Maratona Didattica*, Alma Edizioni. [Электронный ресурс] –2018. – Режим доступа: [www.almaedizioni.it](http://www.almaedizioni.it)

*Е.И. Новикова*

### СЕРВИС LEARNINGAPPS.ORG КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация:** В статье раскрывается методический потенциал ресурса LearningApps при обучении немецкому языку. Рассматриваются вопросы практического применения платформы: представлены шаблоны интерактивных модулей, возможность их модификации и интеграции в процесс изучения иностранного языка, а также формирования собственного интернет-ресурса преподавателя в рамках сервиса LearningApps. В статье

анализируются преимущества платформы как средства модернизации и повышения эффективности традиционного преподавания языков.

**Ключевые слова:** веб-сервис LearningApps.org, интерактивные упражнения, методически обусловленное применение.

**Abstract:** The article reveals the methodological potential of the LearningApps resource in teaching German. The questions of practical application of the platform are considered: templates of interactive modules are presented, the possibility of their modification and integration into the process of learning a foreign language, as well as the formation of the teacher's own Internet resource within the LearningApps service. The article analyzes the advantages of the platform as a means of modernization and increasing the efficiency of traditional language teaching.

**Keywords:** web service LearningApps.org, interactive exercises, methodically caused the use.

Информационно-коммуникационные технологии являются неразрывной частью современного учебного процесса. Развитие постоянно обновляющихся технологий создает основу для реализации рабочих программ по иностранному языку на качественно новом уровне, инициирует возникновение новых образовательных практик, что, в свою очередь, способствует трансформации образования в целом. Уровень владения иностранным языком среди обучающихся неязыковых специальностей является одним из критериев, по которым оценивается перспективный и конкурентоспособный специалист.

Изучение иностранного языка в XXI веке направлено не на заучивание слов, выражений, текстов, а уже устремлено на развитие навыков и умений самостоятельной работы с информацией, в частности, иноязычной. Важность работы в этом направлении подтверждается законом РФ от 28 февраля 2012 г. № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации “Об образовании” в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий», где четко подчеркивается мысль о том, что «при реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий» [1].

Нельзя не упомянуть и такой мотивационный фактор интенсификации процесса информатизации образования как введение образовательных стандартов третьего поколения, в которых информационно-коммуникационная компетенция или медиа компетенция, в формулировке некоторых исследователей, включена в число как профессиональных, так и универсальных инструментальных и системных компетенций обучаемых [2].

В настоящее время невозможно представить себе процесс обучения, в котором бы не использовались информационно-коммуникационные технологии. Современный преподаватель иностранного языка должен не только быть максимально компетентным в своей сфере и обладать необходимыми знаниями в области методики преподавания, но и уметь применять инновационные методы в своей практической работе [3].

С конца XX в. ведутся дискуссии о необходимости компьютеризации обучения. Совсем недавно методисты говорили о компьютере как о мощном средстве обучения, позволяющим внести изменения в традиционный процесс обучения. Приводились следующие аргументы:

- Компьютер активно вовлекает обучающихся в учебный процесс, превращая их в субъекты обучения;

- С его помощью достигается оптимизация темпа работы обучаемого, т.е. обеспечивается индивидуализация и дифференциация обучения;

- Компьютер значительно расширяет возможности предъявления учебной информации, особенно с появлением технологии мультимедиа и гипертекста;

- Усиливается мотивация обучения, на которое оказывает позитивное влияние новизна работы с компьютером, занимательность обучения, оказание помощи и т.д.;

- Компьютер позволяет качественно изменить контроль за деятельностью обучающихся, повышая его объективность, обеспечивая оперативную обратную связь и за счет этого гибкость управления учебным процессом;

- Компьютерные средства обучения способствуют формированию у обучающихся рефлекса своей деятельности, так как они наглядно представляют результаты действий обучаемого [4, с. 11].

Все вышеназванные характеристики применения компьютерных технологий в целом, в полной мере отражают применение интерактивной платформы LearningApps в частности, эффективность применения которой мы проанализируем в данной статье.

Веб-сервис LearningApps.org рассматривается нами как одна из возможных и наиболее эффективных форм с использованием интерактивных модулей. Он появился как исследовательский проект Pädagogische Hochschule PH Bern (Dr. Michael Hielscher, Prof. Dr. Werner Hartmann), в сотрудничестве с Universität Mainz (Prof. Dr. Franz Rothlauf) и the University of Applied Sciences Zittau/Görlitz (Prof. Dr. Christian Wagenknecht). То, что этот сервис создан в Германии, имеет преимущества именно при работе с немецким языком. Многие веб-сервисы (Kahoot, Sokrative и др.) направлены на изучение английского языка, и могут быть использованы на занятиях по немецкому лишь опосредовано, либо с доработками и изменениями. А LearningApps.org дает много готового материала по немецкому языку. Речь идет не только о работе с лексикой и грамматикой. Данный сайт создавался не конкретно для изучения иностранных языков. Задания по истории,

литературе, культуре Германии, созданные немецкими коллегами для соответствующих учебных предметов, могут быть с успехом использованы для работы со страноведческой составляющей немецкого языка.

Более того, по сравнению с другими сервисами, LearningApps.org предоставляет больше возможностей. Так, например веб-сервис Quizlet помогает только в заучивании слов и выражений с помощью интерактивных карточек. На платформах Sokrative, Quizizz можно выбрать и применять уже имеющиеся интерактивные упражнения. Сервисы Plickers, Padlet, Tricider могут быть использованы только как опросы. Все эти приложения активно и успешно применяются нами на практических занятиях. Но ресурс LearningApps.org как конструктор интерактивных приложений обладает рядом достоинств. Использование сервиса бесплатно, требует простой регистрации. Доступ к готовым ресурсам открыт и для незарегистрированных пользователей, но при регистрации преподаватель может использовать больше возможностей, которые будут представлены ниже.

LearningApps.org содержит огромное количество упражнений на немецком языке. Все задания веб-сервиса расположены по категориям и позволяют учитывать уровни языковой компетенции студентов (A1, A2, B1, B2, C1, C2), что является основой для реализации принципов индивидуализации и дифференцированного подхода в обучении. Сервис LearningApps.org предлагает широкий спектр упражнений. Представим основные категории.

– Упражнения на установление соответствия. Это могут быть задания на соотнесение картинки и текстовой записи, картинки и аудио-, видеозаписи. Это может быть поиск объекта на карте в ряде заданий страноведческого характера, поиск лексической пары или грамматических соответствий; а также задания типа «Классификация» - распределение графических и текстовых элементов на соответствующие группы.

– Упражнения на восстановления порядка, правильной последовательности. С помощью этого шаблона обучаемые могут расположить в правильном порядке тексты, аудио-, видеофайлы. Также здесь есть задания на расположение по порядку компонентов текста при пересказе, при написании эссе или сочинений.

– Упражнения на заполнение пропусков: недостающих слов словосочетаний, фрагментов текста.

– Сайт предлагает большое количество кроссвордов, онлайн-игр, тестов, викторин, в которых может участвовать одновременно несколько студентов. Это игры «Кто хочет стать миллионером?», «Пазл», «Угадай-ка», «Кроссворд», «Слова из букв», «Найти на карте».

Все представленные задания решают ряд дидактических задач: пополнять словарный запас обучаемых, формировать навыки и умения чтения, совершенствовать умения письменной речи [5].

Следует подчеркнуть, что все упражнения на платформе мультимедийные: задания могут быть представлены как в виде текста и

картинки, так и в виде аудио- и видеоматериалов, контента с другой веб-страницы в виде встроенного фрейма.

Такое многообразие заданий данного сервиса в сети Интернет на занятии позволяет сделать процесс обучения интерактивным, более мобильным, строго дифференцированным, индивидуальным. Интерактивность – очень важный фактор при изучении иностранного языка. Любое упражнение имеет функцию обратной связи со студентом: в конце упражнения на экране появляется заданное преподавателем сообщение о правильности выполнения задания. Интерактивные упражнения позволяют, прежде всего, формировать и совершенствовать лексические и грамматические навыки, и подразумевают следующие этапы работы: ознакомление, закрепление и контроль. Например, на этапе «закрепление» могут применяться упражнения «Найти пару», «Ввод текста», «Простой порядок» и др. На этапе «контроль» обычно применяются такие упражнения, как «Заполнить пропуски», «Викторина с выбором правильного ответа», игра «Кто хочет стать миллионером?», «Кроссворд» [6].

Методическое назначение упражнений рассматриваемого веб-сайта различно: они могут быть обучающими, демонстративными, информационно-поисковыми, контролирующими, учебно-игровыми и т. п.

Платформа предлагает преподавателю широкий инструментарий для разработки собственных интерактивных упражнений. Они создаются на базе шаблонов, которые достаточно легко настраиваются под конкретные учебные задачи.

Следует подчеркнуть целесообразность использования платформы в самостоятельной работе студентов. Сервисы, подобные рассматриваемому в данной статье, помогут мотивировать студентов к самостоятельной работе, сделать ее более динамичной, разнообразной и эффективной. Одним из самых удобных и ценных моментов в использовании веб-сервиса LearningApps.org является то, что упражнения могут даваться в качестве домашнего задания. Такая возможность обеспечивается не всеми обучающими сайтами. Известно, что проверка заданий и обратная связь при выполнении онлайн-упражнений представляет собой определенные сложности как для преподавателя, так и для студента. Нередко поэтому преподаватели отказываются использовать такие сервисы в своей работе. Данный веб-сайт предоставляет зарегистрированным пользователям возможность создания виртуальных классов. Каждый учащийся получает свой логин и пароль, сгенерированный системой. Он может быть представлен также и в виде QR-кода. Список учащихся виртуального класса помещен в таблицу. В графе «Статистика» у преподавателя отражается, какие упражнения уже выполнены, какие еще нет, а также зеленым цветом выделены упражнения, выполненные без ошибок. Упражнения с ошибками выделены красным цветом. Более того, в графе «Активность» видно, сколько времени было потрачено студентом на то или иное задание (отмечается время начала и конца выполнения упражнения). Это очень удобно, преподаватель может сделать для себя определенные выводы для

дальнейшей работы, учитывая уровни языковой подготовки учащихся и их индивидуальные особенности. При этом соблюдается принцип доступности и учитывается индивидуальный темп работы каждого ученика. А это является основой для реализации принципов индивидуализации и дифференцированного подхода в обучении.

Итак, использование платформы LearningApps.org на уроке иностранного языка поможет решить ряд образовательных, воспитательных и развивающих задач [7, с. 44]:

- повысить интерес и уровень мотивации на уроке иностранного языка;
- обеспечить успешное усвоение учебного материала благодаря использованию современных образовательных технологий;
- создать условия для отработки навыков и умений во всех видах речевой деятельности;
- развивать навыки и умения информационно-поисковой деятельности;
- обеспечить формирование самостоятельной познавательной деятельности.

Все эти факторы, создавая условия для развития когнитивных способностей, ведут к повышению качества знаний, а также способствуют интеллектуальному и творческому развитию студентов.

Рассмотренные положительные стороны мотивируют к работе с данным сервисом. Изучив статьи по обсуждаемой тематике мы увидели только положительные отзывы о применении веб-сервиса. Однако на наш взгляд, существуют некоторые недоработки и пробелы при работе над формированием продуктивных видов речевой деятельности. Так, например, упражнения на ввод текста подразумевают единственный правильный вариант, прописываемый учителем при создании упражнения. Любая описка, лишний пробел или запятая ведет к тому, что задание считается выполненным неверно. С одной стороны, это хорошо: воспитывается четкость, аккуратность, внимательность в выполнении задания. С другой стороны, в продуктивных заданиях не всегда важны такие орфографические мелочи и незачитывание заданий, выполненных с пометками, может привести к тому, что пострадает мотивация. Также следует подчеркнуть общеизвестный факт, что компьютер не может заменить живого общения. Поэтому мы рассматриваем сервис LearningApps.org как помощь в работе, а не замену учителя в учебном процессе.

Работая над материалами данной статьи и учитывая собственный практический опыт использования интерактивной платформы LearningApps.org, можно резюмировать следующее.

Информационные технологии прочно вошли в образовательный процесс. Использование интерактивных приложений, в частности, LearningApps.org, не только оживляет учебный процесс, но и открывает большие возможности для расширения образовательных рамок, игровая

форма заданий помогает вовлечь обучающихся в процесс обучения, а интерактивные задания оказывают помощь и облегчают подготовку учебных материалов для преподавателя. Платформа LearningApps.org позволяет сделать учебный процесс более эффективным, доступным, интересным для обучающихся. К достоинствам данного сервиса относится его доступность, легкость в использовании имеющихся и генерировании собственных упражнений. Сервис может использоваться в различных формах организации учебной и самостоятельной деятельности и на разных этапах занятия и для разных целей: представление нового материала, заучивание слов, повторение, закрепление изученного материала; а также как контроль домашнего задания, результаты выполнения которого отражаются в личном кабинете учителя. Веб-сервис LearningApps.org – это прекрасная возможность для преподавателя раскрыть свой творческий потенциал, облегчить организацию контроля сформированности знаний, умений и навыков.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Об образовании в Российской Федерации: ФЗ от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4)

2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://gigabaza.ru/doc/42-pall.html>

3. Балабанов В.Б. Использование инновационных средств обучения иностранным языкам в системе высшего образования [Электронный ресурс] // Электронный научно-практический журнал «Гуманитарные научные исследования». – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2014/11/8101>

4. Титова С.В. Филатова А.В. Технологии ВЕБ 2.0 в преподавании иностранных языков. – М.: ИКАР, 2014. – С. 5–51.

5. Волобуева Ю.В. Использование сетевого сервиса Learning apps.Org в организации самостоятельной работы обучающихся неязыковых специальностей по английскому языку [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/ispolzovanie-setevogo-servera-learningapps-org-v-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-obuchayuschih-sya-neyazykovyh-spetsialnostey-po>

6. Шелякин А.В. Практическое применение интерактивной платформы LearningApps.org в обучении иностранному языку как средство формирования и развития лингвистических навыков [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://portfolio.pspu.ru/uploads/educational\\_achievements/1120/a4a034bb322ff65Prakticheskoe\\_primenenie\\_interaktivnoy\\_platformyi\\_LearningApps.org\\_v\\_obucheni\\_nii\\_inostrannomu\\_yazyiku\\_kak\\_sredstvo\\_formirovaniya\\_i\\_razvitiya\\_lingvisticheskikh\\_navyikov.pdf](http://portfolio.pspu.ru/uploads/educational_achievements/1120/a4a034bb322ff65Prakticheskoe_primenenie_interaktivnoy_platformyi_LearningApps.org_v_obucheni_nii_inostrannomu_yazyiku_kak_sredstvo_formirovaniya_i_razvitiya_lingvisticheskikh_navyikov.pdf)

7. Аникина М.Н. Формирование лексических навыков с помощью сервиса WEB 2.0 «LEARNINAPPS.ORG» на уроке немецкого языка в



Г.К. Нурлыбаева

## ГОСУДАРСТВЕННАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Аннотация.** В статье говорится о языковой политике в многоязычном государстве как результате взаимодействия двух противоположных потребностей: потребности идентификации и потребности общения. В Российской Федерации эта политика представляет собой проводимую властями и общественными институтами страны систему мероприятий в сфере языковой ситуации России. В статье раскрывается различие перспективной и ретроспективной моделей языковой политики государства, говорится о различии моделей языковой политики в зависимости от их содержания. В статье отмечается, что в России ключевой концепцией иноязычного образования для осуществления равноправной межкультурной коммуникации в условиях интернационализации и глобализации высшего образования являются такие понятия как поликультурность и многоязычие.

**Ключевые слова:** языковая политика, многоязычное государство, модели языковой политики, межкультурная коммуникация, поликультурность, многоязычие.

**Abstract:** Language policy in the multilingual state is discussed as a result of interaction of two opposite requirements: the requirement of identification and the requirement of communication. In the Russian Federation this policy is characterized as the system of actions held by the authorities and public institutes of the country in the sphere of a language situation of Russia. In the article the distinction of perspective and retrospective models of language policy of the state is presented, the distinction of models of language policy depending on their contents is done. In the article it is stressed that in Russia the key concepts of foreign-language education for implementation of cross-cultural communication of equal status in the conditions of internationalization and globalization of the higher education are such concepts as polycultural development and multilingualism.

**Keywords:** language policy, multilingual state, language policy models, cross-cultural communication, polycultural development, multilingualism

### **Языковая политика государства**

С точки зрения социолингвистики языковая ситуация и языковая политика в каждом многоязычном государстве является результатом взаимодействия двух противоположных потребностей: потребности идентификации и потребности общения [7]. В политической системе государства языковая политика занимает особое место. Она представляет собой систему мероприятий и законодательных актов, направленных на

изменение лингвистического статуса-кво государства и его населения. Эта политика проводится властями или общественными институтами страны в определенных целях. К ним относятся изменение или сохранение существующих функционально-языковых норм, а также поддержка тех или иных языков государства. Как и любой другой вид политики, языковая политика, отражает ценности определённого класса, этноса, часто в ущерб интересам других классов, народов или субэтнических групп. Идеологи той или иной языковой политики часто руководствуются целым рядом социально-политических, идеологических, психологических, эстетических и культурных соображений. Языковая политика в России - система мероприятий в сфере языковой ситуации России, проводимая властями и общественными институтами страны - в основном, регулируется двумя нормативно-правовыми актами: Законом «О языках народов Российской Федерации» 1991 года и Законом «О государственном языке Российской Федерации» 2005 года, который закрепил протекционистскую модель языковой политики в России. Принятие данного Закона, однако, не изменило кардинально языковую ситуацию в Российской Федерации, поскольку развитость русского языка самостоятельно обеспечивала его востребованность в условиях поликультурности и многоязычия. В результате произошло правовое оформление уже существующего положения русского языка. В этих условиях национально-языковые интересы различных этнических групп населения удается сбалансировать благодаря более гибким методам.

### **Модели языковой политики государства**

Существует ряд разновидностей и моделей языковой политики государства. В тех случаях, когда она пытается изменить лингвистический статус-кво, модель языковой политики считается перспективной. В тех случаях, когда политическая элита удовлетворена сложившимися языковыми нормами языка и речи и препятствует установлению новых норм, модель языковой политики считается ретроспективной. Ретроспективное направление – это языковая культура в самом широком понимании, то есть поддержание норм литературного языка и целенаправленное внедрение их в общество, культивирование норм среди носителей языка. Модели языковой политики строятся в зависимости от ряда факторов, они могут включать в себя государственное регулирование или общественное саморегулирование языковых норм; учет или неучет мнения национально-языковых меньшинств и т. д.

По содержанию языковая политика может быть демократичной политикой, когда учитываются интересы широких масс населения, (например, Бельгия, Сингапур). Она может быть антидемократичной, когда учитываются в основном интересы правящей элиты. По этнической ориентации она может быть интернационалистичной, когда учитываются интересы всех этнических групп, как, например, это происходит в Швейцарии, или националистичной, когда учитываются интересы лишь одной этнической группы, как, например, в Пакистане, официальный язык которого является родным лишь для 7% населения страны. В многоязычных регионах языковая политика характеризуется такими направлениями, как

плюрализм, интеграция, ассимиляция, сегрегация [7]. Особой сложностью и конфликтностью языковая политика отличается тогда, когда она направлена на изменение сложившейся языковой ситуации, то есть на изменение взаимодействия двух и более языков в рамках одного государства, народа, региона, и т. д.

### **Поликультурность и многоязычие – ключевые идеи иноязычного образования.**

В условиях поликультурности и многоязычия «языковая политика в России направлена на сохранение существующей языковой ситуации, на противодействие изменениям; на возрождение утерянных языковых традиций; ориентацию на изменение существующей языковой ситуации» [7]. Еще раз подчеркнем, что Россия – многонациональное, поликультурное и многоязычное государство.

Европейский Союз как объединение многих государств с разной культурой и разными языками также функционирует в условиях поликультурности и многоязычия, поэтому политика ЕС в области иноязычного образования в ЕС может быть интересной и для исследователей в России. Ведущей идеей языковой политики ЕС выступает глобальное единство при сохранении национального своеобразия. Следует отметить, что стратегией языковой политики и иноязычного образования в Европе давно является концепция многоязычия, которая выступает и в качестве инструмента практической реализации языковой политики ЕС. В официальном документе ЕС «Основная стратегия многоязычия» приводится следующая трактовка термина «многоязычие»: «Под многоязычием понимается как способность индивида к владению и использованию нескольких языков, так и одновременное существование множества языков на планете» [9]. Реализация концепции поликультурности и многоязычия в ЕС происходит по следующим направлениям: доступ к изучению иностранных языков в течение всей жизни, создание внешних условий, способствующих изучению иностранных языков, а также оптимизация и интенсификация самого процесса преподавания [3].

Концепция поликультурности и многоязычия определяет также ориентиры современной методики преподавания иностранных языков (ИЯ), как в Европе, так и в России. В свете данной концепции важным элементом государственной языковой политики в Российской Федерации является разработанное профессором А.К. Крупченко новое научное направление «профессиональная лингводидактика», являющееся методологией междисциплинарного обучения ИЯ в вузах неязыковых специальностей.

### **Равноставная межкультурная коммуникация в условиях интернационализации и глобализации высшего образования**

Понятия глобализации и интернационализации связаны со значительными технологическими и социальными изменениями, произошедшими в мире за последнее десятилетие. Глобализация подразумевает укрепление сотрудничества между нациями и всемирное разделение труда. Она стала постоянной характерной чертой общественного,

экономического и культурного пространства. Глобализация неразрывно связана с межкультурной коммуникацией, происходящей как на интернациональном, так и на национальном уровне. Глобализация и интернационализация — два взаимосвязанных процесса, которые приводят к новым формам образовательной деятельности.

Межкультурная коммуникация, происходящая в условиях интернационализации высшего образования, требует методологии профессионально-ориентированного иноязычного обучения, которая позволит сделать такую коммуникацию равнозначной. «Основой целостной практико-ориентированной вузовской подготовки специалиста, способного интегрироваться в мировое профессиональное сообщество, служит междисциплинарный подход к образовательному процессу. Определение условий реализации данного подхода в иноязычной профессиональной подготовке неязыкового вуза является важной методологической задачей, решение которой может способствовать эффективному формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК) специалиста и успеху интернационализации российского ВПО» [5]. Методологией профессионально-ориентированного иноязычного обучения, которая может способствовать решению этой важной задачи, в России является новая наука - профессиональная лингводидактика (ПЛД), которая, способствуя формированию профессиональной компетентности специалиста, поможет российскому ВПО интегрироваться в общемировой процесс профессиональной коммуникации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Иноземцева К.М. Интернационализация высшего профессионального образования в России: языковая политика [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. – 2014. – № 5. – С.145–152. – Режим доступа: DOI 10.17686/sced\_rusnauka\_2014-438
2. Иноземцева К.М. Междисциплинарное сотрудничество преподавателей-лингвистов и предметников в условиях предметно-языковой интеграции [Электронный ресурс] // European Social Science Journal. – 2014 – № 8. – Т.3. – С. 74–84. – Режим доступа: DOI 10.17686/sced\_rusnauka\_2014-440
3. Коротова И.А., Поляков Д.Д. Концепция многоязычия как стратегия языковой политики и иноязычного образования в Европе // Вестник Российского Университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2015. – № 1.
4. Крупченко А.К. Профессиональное развитие преподавателя иностранного языка // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – С. Петербург.: ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2015.
5. Крупченко А.К., Иноземцева К.М. Интегративность и междисциплинарность как основа преподавания иностранного языка в профессиональных целях // Иностранные языки в школе. – 2013. – №5. – С. 9–16.

6. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Генезис и принципы профессиональной лингводидактики». Монография. – М.: АПК и ППРО, 2011.
7. Крупченко А.К. Языковая политика государства. Презентации по Модулю 1 «Профессиональная лингводидактика как методология междисциплинарного обучения ИЯ в вузах неязыковых специальностей».
8. Соколов Е.Д., Буланкина Н.Е. Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании: монография. – М. : Логос, 2008.
9. Eine Neue Rahmenstrategie fur Mehrsprachigkeit. – Brussel, 2005.
10. Knight J. Updating the Definition of Internationalization // International Higher Education. – 2003.

*М.С. Омельченко*

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЭКОНОМИЧЕСКИХ МЕДИАТЕКСТОВ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются характерные для медиатекстов экономической направленности особенности. Выделяются некоторые трудности, которые могут возникнуть при переводе экономических текстов с немецкого языка на русский. На примере немецкоязычной статьи, предложенной студентам 3 курса в качестве срезовой работы, разбираются некоторые сложные моменты.

**Ключевые слова:** экономический перевод, экономический медиатекст, профессиональная компетенция, переводческие трудности, экономические термины.

**Abstract.** The article deals with characteristic of media texts of economic subjects. There are some difficulties that may arise when translating economic texts from German into Russian. On the example of an article in German language proposed by the 3rd year students as a test work, some difficult moments are considered.

**Keywords:** economic translation, economic media text, professional competence, difficulties of translation, economic terms.

Преподавание языка специальности на основном языке начинается с 3 курса и на аспект отводится два академических часа в неделю. К особенностям работы на таких занятиях относятся изучение характерных для данной тематики языковых выражений, а также осмысленная подача профессиональной информации на немецком и на русском языках.

Основным видом работы является перевод тематических статей с немецкого языка на русский язык. Под переводом подразумевается, как сам процесс перевода, при котором речезыковое произведение на одном языке передаётся на другой язык, таким образом происходит трансформация текста на другой язык, а также передача мыслей, оформленных на родном языке, средствами другого языка [6, с.3].

При переводе медиатекстов экономической тематики следует учитывать различия в реалиях экономики, а также необходимость подобрать верную терминологию и добиться более точного перевода. При работе над аспектом экономической перевод необходимо уделять особое внимание наиболее частотным терминологическим словосочетаниям и профессиональным выражениям, которые характерны для данного вида медиатекстов.

Если рассмотреть язык экономической специальности как подсистему, то можно выделить универсальные и дифференциальные свойства. Универсальные свойства характерны как для него, так и для общеупотребительного языка, а дифференциальные свойства заключаются в способности языка обслуживать свою отрасль. Словарь в таком случае ограничивается, поэтому следует говорить о конечной способности языка специальности [3, с.1].

В таких текстах присутствует лексика как общего плана, передающая фоновую информацию, так и специальная экономическая лексика, отражающая этнокультурный аспект. В процессе обучения мы используем тексты экономической направленности. Источником является качественная пресса, которая специализируется также и в сфере экономики. К трудностям экономических медиатекстов можно отнести следующие:

- наличие специальных терминов и понятий;
- использование лексики, характеризующейся этнокультурным аспектом;
- стилистические особенности газетно-публицистического и научного стилей;
- использование когнитивной метафоры, которая является важным элементом формирования картины мира [1, с. 6].

Основные задачи при переводе любого текста, а также медиатекстов экономического дискурса — правильно понять содержание самого текста и как можно точнее перевести его. Здесь следует упомянуть о точном (полном) или адекватном переводе. Эти два пункта являются основными требованиями [6, с. 15]. Таким образом, содержание должно оставаться неизменным, а в некоторых видах перевода не рекомендуется менять стиль и структуру исходного текста. Здесь мы полностью согласимся с Гальпериной Э.Я., которая говорила, что «чем конкретнее слово, тем лучше, образней, убедительней текст и тем меньше нелепых сдвигов и ошибок» [2, с. 14].

Нелюбин Л.Л. выделяет 11 основных правил перевода [6, с. 15]. Мы же говорим о студентах факультета международная экономика, для которых изучение языка является важным, но не первостепенным предметом, поэтому из всего перечня выделяем наиболее важные для нас правила. Первостепенную роль играют знания определенного минимума лексических единиц иностранного языка, а также знание грамматики и стилистики иностранного языка. Этот материал студенты осваивают за первые два года обучения. Знание предметной области, а в нашем случае это экономика, студенты получают на лекционных и семинарских занятиях, начиная с первого курса, т. к. этот предмет является профилирующим. Немаловажным

является владение своим родным языком и умение им пользоваться, поэтому мы настоятельно рекомендуем студентам читать как литературные произведения, так и специализированные журналы и газеты на русском языке. Ещё одно правило — владение фоновыми знаниями, знание реалий.

Сложность перевода печатного медиатекста состоит ещё и в том, что при верном и адекватном переводе необходимо учитывать клише, терминологию, словосочетания, а также приёмы и нормы, которые приняты в российской журналистике.

Разберём некоторые трудности на примере статьи, которая была предложена студентам 3 курса основного языка в качестве письменной срезовой работы. Для контроля была выбрана статья «Zinswende nicht vor 2020» из немецкоязычного интернет ресурса «manager-magazin.de» [7]. На сайте manager-magazin.de публикуются статьи, которые отражают экономические события в стране изучаемого языка и в мире. Количество печатных знаков 2343. В данной статье содержатся:

- экономические термины: die Zinsen, die Notenbank, die Geldspritzen, die Kreditvergaben, das Maßnahmenpaket, die Bruttoinlandsprodukte;

- сокращения: die EZB (die Europäische Zentralbank), ZEW (Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung), DIHK (der Deutsche Industrie- und Handelskammertag);

– составные слова (композиция): die EZB-Chef, die EZB-Experten.

На что следует обратить внимание при переводе данного медиатекста, где могли бы возникнуть трудности. Во-первых, это перевод модальных глаголов, которые в специализированной прессе имеют субъективное значение.

Например, *Sparer müssen länger auf eine Zinserhöhung warten*, где модальный глагол *müssen* выражает логически обоснованным предположением. В качестве вариантов перевода можно рассмотреть: *вероятно, наверное, по всей вероятности*.

*Die neuen Geldspritzen sollen ab September 2019 bis März 2021 zur Verfügung gestellt werden*. В данном предложении модальный глагол *sollen* служит для выражения действия в будущем, причём планируемого действия. Варианты перевода: *планируется, намечается*. В предложении: *... das kann die Konjunktur und die Inflation anschieben*, модальный глагол *können* выражает предположение, *возможно, вполне возможно, может быть*.

Следующий момент, на который следует обратить внимание, это перевод предлогов вместе с числительными. *Die Notenbank erwartet für die Euro-Zone aktuell noch ein Wachstum des Bruttoinlandsproduktes von 1,1 Prozent. Vor drei Monaten waren die EZB-Experten noch von einem Plus von 1,7 Prozent ausgegangen. 2020 soll die Wirtschaft im Währungsraum der 19 Länder nach der neuesten Vorhersage um 1,6 (Dezember-Prognose 1,7 Prozent) wachsen*. Как вариант перевода в первом случае — рост ВВП в пределах 1,1 процента, в следующем предложении — исходить из

прироста (плюса) в 1,7 процента. И в последней части предложения *um 1,6* — вырастать на 1,6 процента.

Часто допускается ошибка при переводе слова *geldpolitisch*. Сбивает тот факт, что в немецком языке данное слово не является существительным, следовательно, его переводят неверно; правильный вариант - «денежно-кредитная политика».

Что касается экономической терминологии (*die Zinsen, die Notenbank, die Geldspritzen, die Kreditvergaben, das Maßnahmenpaket, die Bruttoinlandsprodukte, die EZB (die Europäische Zentralbank), ZEW (Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung), DIHK (der Deutsche Industrie- und Handelskammertag)*), а также клишированных выражений (*Geldspritzen anbieten, die Kreditvergabe ankurbeln, die Inflation anschieben, die Prognose nach unten korrigieren, schrumpfende Wirtschaft*), студенты справились с переводом.

По содержанию двух составляющих *Währung* и *Hüter* студенты справились с переводом и нашли верную дефиницию *Währungshüter*, хотя этот термин отсутствует в немецко-русском словаре [5, с. 40].

Обобщая вышеизложенное, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что при преподавании аспекта экономический перевод необходимо обращать внимание не только на верный перевод и употребление экономической терминологии, но и на особенности лексической сочетаемости в специальных текстах, перевод когнитивной метафоры, а также фоновые знания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бадаева Н.В. Механистическая метафора в экономическом дискурсе немецкоязычных масс-медиа в период кризиса 2008-2011 гг. // Филологические науки в МГИМО. – МГИМО-Университет. – 2018. – С. 5–11.

2. Галь Нора. Слово живое и мёртвое [под ред. Т. Тимаковой] // Время. – 2016. – 592 с.

3. Данилов П.А. Лингвистическая характеристика лексики в экономических текстах (на примере англоязычной периодики) // Вестник Чувашского университета. – 2009. – С.1–8.

4. Мейендорф Г., Дорохова Ю.Э. Новый немецко-русский и русско-немецкий экономический словарь. Св. 100 000 терминов, сочетаний, эквивалентов и значений. – М.: Живой язык. – 2009. – 464 с.

5. Мюллер Ю.Э. Prinzipien, Arten und Charakteristika von Definitionen in der deutschen und englischen Logistikterminologie // Филологические науки в МГИМО. – 2016. – № 7. – С. 39–49.

6. Нелюбин Л.Л. Введение в технику перевода. Теория и практика. – Литагент Флинта, 2009. – 216 с.

7. Manager-magazin.de / Zinswende nicht vor 2020 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.manager-magazin.de/politik/europa/konjunktur-etz-laesst-zinswende-sein-haelt-leitzins-bis-2020-bei-0-a-1256792.html> (дата обращения 12.03.20019).



## ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»)

**Аннотация.** Изучение иностранного языка является неотделимой составляющей профессиональной подготовки специалистов разного профиля и от качества их языковой подготовки во многом зависит успешное решение вопросов профессионального роста. Успех обучения во многом зависит от методики работы преподавателя иностранного языка и от его умения пользоваться различными методами в контексте решения конкретных образовательных задач. Цель обучения иностранному языку - научить обучающихся не только общаться на иностранном языке, но и применять свои знания в той или иной профессии.

**Ключевые слова:** речевые умения, профессиональный язык, лексические навыки, узкоспециальная информация, групповая работа, деловая игра, деловая коммуникация.

**Abstract.** Learning a foreign language is an inseparable part of the professional training of specialists of different profiles and the successful resolution of issues of professional growth largely depends on the quality of their language training. The success of training largely depends on the method of work of a foreign language teacher and on his ability to use various methods in the context of solving specific educational problems. The purpose of learning a foreign language is to teach students not only to communicate in a foreign language, but also to apply their knowledge in a particular profession.

**Keywords:** speech skills, professional language, lexical skills, highly specialized information, group work, business game, business communication.

Повышение эффективности обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей представляет собой одну из актуальных задач современной методической науки.

Методика обучения иноязычной профессионально-ориентированной лексике привлекает повышенное внимание преподавателей и методистов, и тому имеются веские причины:

1) огромная роль, которую играет знание словаря по специальности в развитии речевых умений учащихся;

2) трудоёмкость процесса овладения данным словарём;

3) сложность самой проблемы, так как лексический состав профессионального языка представляет собой весьма разнообразную и пёструю картину, а лексические единицы - разноплановые и многомерные явления, существенные свойства и особенности усвоения.

Лексика в системе языковых средств является важнейшим компонентом речевой деятельности: аудирования и говорения, чтения и

письма. Это определяет её важное место на каждом занятии, и формирование лексических навыков постоянно находится в поле зрения преподавателя.

Недостаточный словарный запас специализированного характера вызывает чувство неуверенности у учащихся и нежелание говорить на иностранном языке, участвовать в профессионально-направленной беседе. Поэтому второй этап обучения, направленный на изучение иностранного языка с элементами профессиональной лексики представляет собой курс по дисциплинам специализации.

Одним из важнейших средств получения информации, в том числе и узкоспециальной, является чтение аутентичных текстов по специальности. В современных условиях обучения, в отрыве от языковой среды, чтение текстов по специальности способствует реализации образовательного потенциала студентов. Данный вид работы иллюстрирует функционирование языка в форме, принятой его носителями в естественном контексте, и даёт наиболее полное и достоверное представление о различных профессиональных сферах страны изучаемого языка.

Преподаватель по мере повышения знаний студентов по общему языку, усложняет изучаемый материал и вводит дополнительные приёмы раскрытия значения, тренировки и закрепления неизученной лексики и её употребления в узком специализированном контексте. Примеры лексических заданий для пополнения словарного запаса по изучаемой специальности:

**Aufgabe:** Ergänzen Sie die Reihenfolge: der Synonyme mit richtigem Fachbegriff.

*z.B. der Zusammenstoß- der Streit- ? (der Konflikt)*

1) die Inspiration- geistige Sicht- die Offenbarung- ...

2) die Vorschrift- die Aufeinanderfolge der Operationen- die Aufbelösung-

...

3) die Eigenliebe- das Selbstbewusstsein- die Hochnäsigkeit- die Arroganz-

...

4) die Aktivitätssenkung- die Untätigkeit- seelische Passivität- die Gleichgültigkeit- die Teilnahmslosigkeit- ...

5) die Verschlossenheit- die Unseligkeit- ...

6) die Geselligkeit - die Kontaktfreundigkeit - die Hilfsbereitschaft -...

7) die Körperbewegung- die Gebärde- die Mimik- die Pose- der Blick - ...

8) das Niveau der Bildung- die Lösung der Erkenntnisprobleme- die Selbstbestimmung- ...

9) der Auszug- das Fragment des Textes- ...

10) die Forschungsmethode- die Beurteilung der Informationsträger (das Fernsehprogramm, die Rundfunksendung, das Interview, die Schulunterlagen u.a.)

- ...

**Aufgabe:** Schreiben Sie richtigen Fachbegriff zu jeder Definition.

*Das Vorsagen:* Seien Sie aufmerksam, es geht nur um die verschiedenen Wissenschaften, die mit dem pädagogischen Wissen und der Psychologie eng verbunden sind.

1) Das ist eine Wissenschaft, die Gesetzmässigkeiten und die Mechanismen der Entwicklung eines Menschen während seines reifen Alters erlernt.- ... .

2) Die philosophische Lehre über die Material-, Kultur-, Seelen-, moralischen und psychologischen, geistigen Werte einer Persönlichkeit, Gesellschaft oder Kollektivs. - ...

3) Die wissenschaftliche Auffassung, die den Mensch als vollkommenes Naturprodukt betrachtet. - ... .

4) Die psychologische Richtung im 20. Jh., die sich über die Phänomene des Bewusstseins hinwegsetzt und das Verhalten nur als physiologische Reaktionen des Organismus auf die Einwirkung der Umgebung betrachtet. - ... .

5) Der Wissenschaftszweig, der das System der Faktoren und Bedingungen der Kräftigung der Gesundheit von Kindern, Lehrern und Eltern erforscht. - ... .

6) Die Lehre, die behauptet, dass der Genuss das höchste Wohl, das Ziel einer Persönlichkeit, das Kriterium der Wahrheit und der Zweckmässigkeit ist. - ...

7) Das Prinzip der wissenschaftlichen Forschung, das die verständige Auffassung des Wesens der Erziehung und die Ausarbeitung der Bildungstechnologien erfordert. - ... .

8) Die Wissenschaft über die Erziehung der älteren und bejahrten Menschen.  
- ... .

9) Die Wissenschaft über das Berufsbenehmen eines Pädagogen, die Berufsethik. - ...

10) Die Theorie, die die Bildung als Mittel der Ausbildung und Erziehung betrachtet. - ... .

Болез результативного достижения данных задач можно достичь путём организации процесса обучения языку по специальности в сочетании индивидуальной (чтение специализированных текстов) и групповой работы.

Для реализации групповой работы студентам можно предложить поучаствовать в деловой игре (для студентов факультета «Педагогика и психология» актуален будет, например, «Виртуальный педсовет» на тему «Die Selbstbildung - eine der Formen der Steigerung der Berufsausbildung des Pädagogen» («Самообразование – одна из форм повышения профессионального мастерства педагога»)).

В процессе обучения иностранному языку отдается предпочтение именно данной форме реализации знания профессиональной лексики, так как деловая игра представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста. Деловая игра воссоздаёт предметный контекст- обстановку будущей профессиональной деятельности и социальный контекст, в котором студент взаимодействует с представителями других ролевых позиций.

Таким образом, в деловой игре реализуется целостная форма коллективной учебной деятельности на модели профессиональной деятельности.

Основная цель данных занятий: с помощью иностранного (немецкого) языка в деловой игре воспроизвести профессиональную обстановку,

сходную по основным сущностным характеристикам с реальной, о которых студенты старших курсов имеют достаточно чёткое представление, так как уже имели опыт прохождения педагогической практики в школах города. Вместе с тем в деловой игре подобного типа воспроизводится, как правило, типичная ситуация в сжатом масштабе времени, что позволяет максимально приблизиться к реальной и стандартной по своему содержанию ситуации общения.

В данном случае каждый студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, сочетающую в себе учебный и профессиональный элементы. Знания и умения усваиваются ими не абстрактно, а в контексте профессии. При этом следует отметить, что знания усваиваются студентами не впрок, для будущего, а обеспечивают их игровые действия в реальном процессе деловой игры. Одновременно студенты наряду с профессиональными знаниями приобретают специальную компетенцию- навыки специального взаимодействия и управления людьми, коллегиальность, умение руководить и подчиняться. Каждый участник деловой игры находится в активной позиции, взаимодействует с партнёрами, соотносит свои интересы с партнёрскими.

Таким образом, использование деловой игры служит средством создания профессиональной ситуации для будущих специалистов- учителей и создает естественную потребность профессионального общения.

Следовательно, в ходе деловой игры воспитываются и личностные качества студентов. Но, так как эта «серьёзная» профессиональная деятельность реализуется в игровой, частично азартной, форме, студенты могут интеллектуально и эмоционально «раскрепоститься», проявить творческую инициативу.

Правила и нормы совместной деятельности, связи, а также языковой материал (профессиональная лексика, выражения) задаются преподавателем заранее, чтобы максимально реализовать режим диалогического общения между членами учебной группы (*см. Приложение 1*).

Кроме этого студентам необходимо чётко сформулировать цели, а также предложить план подготовки и проведения педсовета. Каждый из участников деловой игры должен самостоятельно выбрать роль из предложенной схемы состава педагогического совета.

Основной материал предлагается на русском языке, в качестве приложения выдается список выражений и слов на немецком языке, цель которого - дать возможность каждому студенту подготовиться к участию в деловой игре, в соответствии с выбранной им ролью и избежать элементарного заучивания.

Таким образом, владение профессиональной лексикой является регулятором успешной деловой коммуникации в рамках трудовой деятельности, предпосылкой её эффективности. Однако, как показывает практика, у части студентов (около 20%) до сих пор не сложилось мнение о значимости владения иностранным языком для специальных целей. Это можно объяснить тем, что для них взаимосвязь будущей профессиональной

деятельности с оперированием немецкой профессиональной лексикой не является очевидной.

#### Приложение 1.

Тема педсовета «Самообразование – одна из форм повышения профессионального мастерства педагога».

##### Цели:

1. Выявить влияние темы самообразования на педагогическое мастерство учителя и на формирование знаний учащихся.
2. Выявить профессиональный рост педагогического мастерства с момента повышения квалификационного разряда.
3. Оценить актуальность темы самообразования для школьного коллектива.

##### План проведения педсовета:

1. Выступление учителей по теме самообразования.
2. Заполнение анкеты на выступающего каждым представителем творческой группы. Вопросы к докладчику.
3. Обсуждение анкет и выработка рекомендаций для педагога по результатам анкетирования и представленного доклада.
4. Проведение общего педсовета:
  - 4.1 Краткая вводно-фонетическая часть педсовета.
  - 4.2 Краткие тезисы по темам самообразования педагогов (3-5 минут).
  - 4.3 Выступления членов аттестационной комиссии по итогам анкетирования.
  - 4.4 Принятие рекомендаций.

#### Приложение А.

Fragebogen zum Bildungsrat „ Die Selbstbildung - eine der Formen der Steigerung der Berufsausbildung des Pädagogen“.

1. Wer hält einen Vortrag ?
2. Das Thema der Selbstbildung
3. Die Aktualität
4. Welche spezielle Fähigkeiten der Studierenden werden während der Arbeit des Pädagogen über dieses Thema gebildet?
5. Wie ist die Leistung ? Hat der Lehrer die Ziele und Aufgaben der Selbstbildung erreicht ?
6. Ihre Meinung, Bemerkungen, Vorschläge

#### Приложение В.

##### Состав педагогического совета (роли):

Директор школы (председатель) --- заместители по учебной и учебно-воспитательной работе --- организаторы внеклассной и внешкольной деятельности --- руководитель ОБЖ --- психолог --- воспитатели --- библиотекарь --- врач --- председатель родительского совета --- педагоги.

##### Zusammensetzung des Bildungsrates

Direktor der Schule (der Vorsitzende) --- Stellvertreter für Lehr- und Erziehungsarbeit ---- Organisatoren der ausserunterrichtlichen und ausserschulischen Tätigkeit --- Leiter der Grundlagen der Lebenssicherheit ---

Psychologe --- die Erzieher --- Bibliothekar --- Schularzt --- der Vorsitzende des Elternrates --- Pädagogen.

Приложение С.

### Wörterverzeichnis

педагогическое мастерство	die pädagogische Meisterschaft/ das Können
профессиональная подготовка	berufliche Ausbildung
квалификационный разряд	die Kategorie
влияние	der Einfluss (ausüben auf Ak.)
оценивать	schätzen, würdigen
выявлять	feststellen
школьный коллектив	der Lehrkörper
заполнять анкету	den Fragebogen ausfüllen
обсуждать	besprechen / erörtern
рекомендация	die Empfehlung
тезис (~ к докладу)	die These (Thesen zum Referat)
научно- методическая деятельность	wissenschaftlich Arbeiten
исследовать	untersuchen
прогрессивный	fortschrittlich
опыт	die Erfahrung
семинар	das Seminar
повышение квалификации	sich qualifizieren
отчёт	der Rechenschaftsbericht
реферат	das Referat
доклад	der Vortrag
экзаменационная сессия	die Prüfungen, die Prüfungsperiode
изучать что-л. самостоятельно	sich (D) etw. (A) im Selbststudium aneignen
занятие	das Studien, der Unterricht
углубление	das Vertiefen
профессиональное знание	die Fachkenntnis
предметная подготовка	die Fachvorbereitung
совершенствование	die Fortbildung
уровень	das Niveau
научно- исследовательская работа	die Forschungsarbeit
практическая апробация	die Genehmigung (in der Praxis)

### ЛИТЕРАТУРА

1. Вепрева Т.Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексики студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 – СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, 2012.

2. Метод проектов // Научно-методический сборник. Белорусский государственный университет. Республиканский ин-т развития высшей школы БГУ. – Минск: РИВШ БГУ, 2009. – С. 30–60.

3. Поникаровская В.В. Немецкий язык для педагогов и психологов: практикум. – Калининград: Изд-во: РГУ им. И. Канта, 2009. – 97 с.

4. Стародубцева О.Г. Интерпретация междисциплинарных связей в дидактическом и психологическом аспектах при обучении иностранному языку в неязыковом вузе// Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2015. – № 3.

5. Столяренко Л.Д. Сущность деловой игры. – Ростов-на-Дону: «МарТ», 2011. – С. 5–28.

*Е.А. Попова*

### **ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПОДХОДА «ОБУЧЕНИЕ, ОСНОВАННОЕ НА ЗАДАЧАХ» В РАМКАХ СОВРЕМЕННОЙ ПОСТМЕТОДИЧЕСКОЙ ДИДАКТИКИ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются основные характеристики современной постметодической дидактики, а также особенности и принципы подхода «обучение, основанное на задачах» в рамках организации групповой деятельности. Выделяются этапы занятия, основанного на данном подходе; особое внимание уделяется задачам преподавателя, выполнение которых способствует успешной реализации групповой активности и минимизации трудностей, связанных с ее внедрением в обучение иностранному языку.

**Ключевые слова:** постметод, обучение, основанное на задачах, групповая деятельность, принцип эффективного обучения.

**Abstract:** The article considers the main characteristics of modern post-methodology, as well as the features and principles of the “task-based learning” (TBL) approach within the framework of organizing group activities. The article focuses on the stages of classwork based on this approach. Special attention is paid to the teacher’s tasks, whose fulfillment contributes to the successful implementation of group activity and minimization of the difficulties associated with its introducing into foreign language teaching.

**Key words:** post-method, task-based teaching, group activity, principles of efficient teaching.

В современных условиях глобализации и профессиональной мобильности мультиязычность и мультикультурность, успешное сочетание традиций и инноваций в обучении являются важнейшими компетентностными составляющими преподавателя иностранного языка. В этой связи поиск эффективных методов и подходов, позволяющих максимально удовлетворить потребности обучающихся, оптимально используя аудиторное время, был и остается актуальной проблемой. В данной статье рассматриваются основные принципы постметодического подхода к обучению иностранным языкам в высшей школе и особенности

т.н. «обучения, основанного на задачах» как высокорезультативного способа организации работы в языковых группах.

В контексте современной постметодической дидактики, основоположниками которой выступают Н. Прабху [10] и Б. Кумаравадивелу [5], преподавателям предлагаются не конкретные инструкции, а определенные принципы эффективного проведения занятия. Являясь открытыми и нейтральными, данные принципы не ограничивают творческую свободу, позволяя эффективно осуществлять учебную деятельность. Среди принципов постметодической дидактики, развиваемых преподавателями по всему миру (См., например, Kumaravadivelu, 2001, 2003, 2006; Brown, 2002; McMorrow, 2007; Galante, 2014; Владимирова, 2016), можно выделить следующие:

1. Максимизация возможностей обучения. Указанный принцип характеризует преподавание как процесс, нацеленный на создание и использования возможностей для обучения (например, один из студентов задает вопрос о значении кого-либо слова, а преподаватель просит других обучающихся предложить свои варианты). Преподаватель следит за ходом занятия, фактически выступая его модератором; при возникновении интересных образовательных возможностей он фокусирует на них внимание студентов, таким образом внося ситуационные изменения в план работы.

2. Поощрение взаимодействия. Обучающиеся свободно задают вопросы, инициируют обсуждение, вступают в беседу. Задачей преподавателя является мотивировать учащихся к взаимодействию и внесению личного вклада каждого в тему обсуждения.

3. Поощрение автономии обучающихся: преподаватель «учит учиться».

4. Интуитивная эвристика: преподаватель предоставляет обучающимся возможность самостоятельно вывести основополагающие правила посредством самопознания и анализа большого объема соответствующего языкового и коммуникативного материала.

5. Контекстуализация входного языкового материала. Данный принцип предполагает интеграцию синтаксических, семантических, прагматических и дискурсивных аспектов языка в рамках занятия.

6. Интеграция навыков и умений: преподаватель структурирует занятия таким образом, чтобы у студентов была возможность использовать все языковые навыки и речевые умения.

7. Знание социально значимых областей и развитие социокультурной компетенции обучающихся. Преподавателю необходимо быть чувствительным к социальным, политическим и культурным изменениям среды, в рамках которой происходит обучение, и использовать эти знания для актуализации обучения, а также для развития социо-эмоционального интеллекта и межкультурной сензитивности студентов.

Как справедливо отмечает, Х. Д. Браун, в рамках постметодического подхода одним из центральных видов деятельности на занятии, позволяющей успешно интегрировать в практику изученный ранее теоретический материал, становится групповая активность. В этой связи исследователь



указывает на необходимость также принимать во внимание принципы автоматического характера, осмысленности обучения, ожидания награды, имманентной мотивации, вторичной языковой личности, учета родного языка, взаимодействия языка и культуры [2, с. 12]. Рассмотрим обозначенные принципы в их взаимосвязи.

В основе принципа автоматического характера лежит постулат о том, что излишняя концентрация на грамматических правилах, длительное осмысление особенностей функционирования языковых элементов не всегда является «благом» при освоении иностранного языка, и в первую очередь это касается обучения иностранному языку аудитории нефилологической направленности. Необходимо отметить, что со студентами-нефилологами в сочетании с «автоматическим» прекрасно работает принцип осмысленности обучения: примером в данном случае может стать контентно-ориентированный подход.

Принцип ожидания награды логично рассматривать в сочетании с принципом имманентной мотивации. Несмотря на то, что при изучении иностранного языка для достижения успеха в долгосрочной перспективе мотивация учащихся должна иметь имманентный характер, наличие «быстрой награды» повышает интерес и делает процесс обучения более динамичным. Что касается самого характера мотивации, подчеркнем, что в случае, если обучающийся руководствуется своими внутренними потребностями, не нуждаясь в каких-либо внешних стимулах, обучение иностранному языку носит более успешный характер.

Принцип вторичной языковой личности, когда при изучении иностранного языка учащиеся овладевают новой моделью мышления и поведения, неотрывно связана с принципами взаимодействия языка и культуры, поскольку обучение иностранному языку не может осуществляться в отрыве от культурного контекста. Принцип учета родного языка в данном контексте позволяет преподавателю прогнозировать возможный эффект языковой интерференции и снимать вероятные трудности. Таким образом, учет комплекса вышеозначенных принципов в аудитории любой профессиональной направленности обуславливает формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, позволяющей осуществлять эффективное общение и минимизировать коммуникативные неудачи.

Групповая активность как вид деятельности имеет ряд несомненных преимуществ. В первую очередь, она позволяет учащимся сосредоточиться на реальном общении, помещая их в подлинные коммуникативные ситуации и позволяя им использовать все свои языковые ресурсы для работы над решением конкретных задач. Здесь полностью реализуются практически все основные принципы постметодической дидактики: повышается мотивация студентов, их вовлеченность в процесс обучения, актуализируются и интегрируются все полученные знания, умения и навыки. Студенты осознают свои слабые и сильные стороны, обращают внимание на материал, который требует дополнительной работы, что позволяет им осознать свои

потребности и побуждает их брать на себя часть ответственности за свое обучение (тем самым реализуется принцип автономности). Подобный подход позволяет успешно вовлечь в процесс обучения людей с различными способностями; более сильные и более слабые студенты успешно взаимодействуют для решения конкретной задачи, при этом отсутствие фокуса на возможных ошибках позволяет всем чувствовать себя комфортно. Групповая деятельность восполняет дефицит коммуникативной активности обучающихся, смещает акцент с преподавателя на студентов.

Среди основных стратегий организации групповой деятельности можно выделить подход, получивший название «обучение, основанное на задачах» (Task-Based Learning, TBL) [11]. Центральным фокусом занятия в данном случае выступает не освоение определенной грамматической или лексической единицы, а решение конкретной задачи, «кейса» с использованием иностранного языка, который становится инструментом общения; его цель – помочь успешно выполнить задачу. При этом задание не имеет единственно правильного решения: учащиеся аргументируют свою точку зрения, самостоятельно отбирая необходимый для этого языковой материал.

При реализации подобного подхода занятие подразделяется на три этапа:

1. Постановка предварительной задачи. Преподаватель вводит тему и знакомит учащихся с языковым материалом, который может быть полезен при выполнении задания (лексика, тексты, материалы для аудирования и т.д.), что обеспечивает учащихся необходимой базой. Затем преподаватель объясняет, в чем заключается задача, и организует ее выполнение.

2. Групповая активность. Студенты выполняют задание в парах или в небольших группах. Далее каждая группа представляет свои результаты остальной части обучающихся. При этом преподаватель оказывает необходимую поддержку, контролирует выполнение задания, фиксирует ошибки, но не исправляет их: акцент делается на беглости речи (fluency), а не на правильности (accuracy).

3. Последующее обсуждение. Обсуждаются конкретные вопросы, связанные с использованием языка, зафиксированные на предыдущем этапе, проводится анализ ошибок и недочетов.

При несомненной методической привлекательности обучение, основанное на задачах, имеет и ряд «подводных камней», способных минимизировать его эффективность. Во-первых, следует отметить, что подобный подход требует высокого уровня осознанности учащихся, их желания взаимодействовать. Также важно помнить о необходимости предупреждать возможности возникновения несоответствия между методическим намерением преподавателя и интерпретацией задания учащимися.

Таким образом, для успешной реализации групповой активности преподавателю необходимо:

- 1) уделять много внимания формированию группы, помня, что само объединение студентов не делает из них команду;

- 2) предоставлять хорошо организованные материалы – как подготовительные, так и используемые в рамках занятия;
- 3) разработать эффективную объективную систему оценивания участия студентов в командной работе и заранее ознакомить их с этой системой.

При объединении учащихся в группы необходимо учитывать как уровень их подготовки, так и личностные особенности, степень вовлеченности в процесс обучения. Грамотно сформированные группы позволяют добиться синергии, необходимой для решения поставленной задачи. Также желательно, чтобы система оценивания носила комплексный характер, учитывая различные аспекты: подачу, аргументацию, объем выступления, характер языкового материала, используемого во время презентации, его соответствие уровню учащихся и т.д.

Одной из трудностей, связанных с внедрением групповой деятельности, с которой сталкиваются преподаватели, является определенная разобщённость коллектива, возникающая в момент презентации результатов совместной работы, когда основное взаимодействие происходит между преподавателем и выступающими, в то время как остальные члены коллектива выступают в роли пассивных слушателей, нередко теряя фокус внимания. Эффективным способом преодоления подобной ситуации может стать организация «постгрупповой» активности: наряду с задачей для решения в группе студенты получают задания, для выполнения которых необходимо внимательно следить за ходом других выступлений.

Приведем примерный сценарий части занятия, в рамках которого осуществляется групповая деятельность. Коммуникативной тематикой занятия являются маркетинговые стратегии и реклама, уровень учащихся по международной шкале – B1. В начале занятия учащиеся выполняют несколько вводных упражнений, направленных на тренировку различных языковых навыков: прослушивание аудиозаписи по тематике занятия, выполнение лексических упражнений, направленных на закрепление активных языковых единиц, поисковое или просмотровое чтение. Далее каждая группа учащихся получает карточки с описанием задачи (в нашем случае – выбрать рекламные стратегии для определенного вида предприятия и аргументировать свой выбор), лексическими единицами, обязательными для использования в ходе обсуждения. На обсуждение и решение поставленной задачи выделяется примерно 7-10 минут, после чего обсуждение прекращается, и каждая из групп кратко представляет результаты работы. При этом перед остальной частью аудитории ставится задача прокомментировать выбранные маркетинговые стратегии, соглашаясь или не соглашаясь с их эффективностью: так от взаимодействия в группах занятие переходит в форму дискуссии.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Владимирова Л. П. Проблемы обучения иностранным языкам в эпоху глобализации // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2016. – № 3. – С. 107–116.

2. Brown H. D. Principles of language learning and teaching. – NY: Longman, 2000. – 354 p.
3. Brown H.D. English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment and assessment // Methodology in Language Teaching. – CUP, 2002. – Pp. 9–18.
4. Galante A. English Language Teaching in the post method era // Contact Magazine. – 2014. – № 40. – Pp. 57–62.
5. Kumaravadivelu B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching // TESOL Quarterly.– 1994. – 28(1). –Pp. 27–48.
6. Kumaravadivelu B. Toward a postmethod pedagogy // TESOL Quarterly. – Vol. 35. – No 4. – 2001. – Pp. 536–560.
7. Kumaravadivelu B. A postmethod perspective on English language teaching // Forum: critical language pedagogy: World Englishes. – 2003. – No 22(4). – Pp. 539–550.
8. Kumaravadivelu B. Understanding language teaching: From method to postmethod. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – 277 p.
9. McMorro M. Teacher education in the postmethods era // ELT Journal. – 2007. – 61(4). – Pp. 375–377.
10. Prabhu N.S. There is no best method – why? // TESOL Quarterly. – 1990. – 24(2). – Pp. 161–176.
11. Willis J. A framework for tasked-based learning. – Harlow: Longman. – 1996. – 183 p.

*О.В. Принципалова*

### **КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАНЯТИЯ НА ПРИМЕРЕ ТЕМЫ «ГИБРИДНЫЕ ВОЙНЫ»**

**Аннотация.** Статья посвящена компетентностно-ориентированному подходу в процессе обучения немецкому языку как второму иностранному. Автор рассматривает данный подход на примере блока занятий по заданной тематике, задания которого носят, с одной стороны, исследовательский характер, с другой направлены на активное обучение и на формирование профессиональных компетенций, к которым относятся не только умение овладеть необходимым объемом знаний, но и способность применить эти знания на практике.

**Ключевые слова:** компетентностно-ориентированный подход, технология профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, образование

**Abstract.** The paper deals with a competence-based approach in the process of learning the German language as the second foreign language. The author examines specificity of operation algorithm of working on a block of lessons. The tasks of the block are, on the one hand, research-oriented, on the other, they are aimed at active learning and at forming professional competencies, which include not only

the ability to master the required amount of knowledge, but also the ability to apply this knowledge in practice.

**Keywords:** education, competence-based approach

С 2014 года на Факультете политологии МГИМО открылось новое отделение «Конфликтология и общественная дипломатия». Любой конфликт, социальный или межличностный, политический или этнический, является сложным многомерным и многослойным явлением. В.В. Гриб, отмечая важность данного направления подготовки, подчеркивает, что «урегулировать конфликты на уровне здравого смысла, как показывает практика, невозможно» [2, с. 110]. Понимание причин конфликта, его развитие и разрешение предполагает академические знания междисциплинарного характера. Выпускники-конфликтологи МГИМО должны уметь выступать в роли медиаторов переговорных процессов в международных конфликтах, которые являются многослойным процессом с большим числом заинтересованных лиц. В этой связи следует подчеркнуть, что выпускники этой специальности, конфликтологи-международники, должны обладать не только широким спектром компетенций в области дипломатии и аналитики, но и знать специфику ситуации на международной арене, уметь разговаривать с партнерами на их языке, учитывая особенности коммуникации в иноязычной культуре [6].

Владение двумя иностранными языками является неотъемлемой составляющей компетенций выпускников МГИМО. Работа в мультимедийных аудиториях с видео- и аудиоресурсами связывает теоретические знания с фактическим материалом, представленным в виде новостных лент, сообщений и комментариев. Помимо восприятия информации происходит синтез знаний, их анализ и последующее предъявление в заданном виде. На занятиях по немецкому языку конфликтологи-международники соединяют, а часто и расширяют знания, полученные на лекциях по специальности. Опираясь на фоновые знания и выбирая определенные языковые единицы и структуры, студенты переходят непосредственно к формированию речевых высказываний, к развитию коммуникативных навыков. Прослушанная новость или просмотренный видеосюжет служат опорой для дальнейшей коммуникации [5, с. 219].

В первую очередь конфликтологов-международников интересуют конфликты и очаги напряжения. Работа над данной темой происходит на каждом занятии в разных контекстах, так как военные конфликты возникают не только между государствами, но и внутри государств. Далее предлагается блок занятий по теме «гибридные войны», состоящий из нескольких этапов. Начиная знакомство с тематикой, на монитор выводится так называемая карта памяти – mind map. Ассоциограммы «используются на этапе введения в новую тему и позволяют активизировать словарный запас обучающихся, задействовать их творческий потенциал, систематизировать уже имеющиеся знания» [1, с. 417].

Студенты в группах выстраивают ассоциативную диаграмму, центральным элементом которой является слово *der Krieg*. На основе полученной ассоциативной диаграммы предлагается дать определение понятия *der Krieg* - «война». Затем учащиеся дефинируют понятие «мир» - *der Frieden*.

Далее на экране предьявляется карта мира с очагами напряженности. В качестве предварительной подготовки студентам предлагалось изучить барометр конфликтов *Гейдельбергского* Института [7] и выразить свое мнение относительно данных по количеству конфликтов в разных частях света. Карта мира соотносит визуальный образ и содержательную сторону подготовленного заранее материала. Анализ статистических данных расширяет тему.

В завершение первого этапа работы над темой студенты делятся на группы, в зависимости от количества учащихся, получают задание описать конкретный военный конфликт с последующей презентацией по определенным вопросам: *Welche Länder sind beteiligt? Um was für eine Art Konflikt handelt es sich? Wer sind die Konfliktparteien? Was sind die Ursachen des Konflikts? Was war der Anlass? Wie lange dauert(e) der Konflikt? Wie viele Todesopfer gab es (bisher)? Was sind die Folgen des Krieges?* При подготовке презентаций с помощью интернет-ресурсов учащиеся «овладевают особенностями структуры потоков данных, навыками их отбора, анализа, поиска, оценки, обработки и систематизации информации» [3, с. 182]. Презентации на следующем занятии строят мостик к дальнейшему этапу изучения темы.

После презентаций предьявляется видеодоклад на тему «Гибридные войны» [8]. Работа над докладом подразделяется на два этапа. Задача первого этапа – снятие языковых трудностей видеотекста и ввести в проблематику сообщения. На этом этапе вводятся новые лексические единицы, которые необходимы для полного понимания текста. Мультимедийный класс дает возможность ввести новую лексику при помощи картинок/заранее подготовленных слайдов. Важной составляющей данного этапа становятся прогнозы и предположения студентов о различиях и схожести «новых» и «старых» войн.

На втором этапе работы с видеодокладом студенты смотрят его сначала целиком, записывая ключевые слова. Таким образом формируется целостное представление о проблематике. При помощи общих вопросов проверяется общее понимание текста. Второе предьявление видеоматериала нацелено на его полное понимание. Студенты получают рабочие листы с таблицей сравнения для извлечения необходимой информации. Они должны как можно точнее выявить различия разных видов войн и внести данные в таблицу. Сравниваются следующие позиции: *Akteure, Ziele, Kriegsende, Intensität, Dauer, Finanzierung, Kriegsrecht, Kriegsführung, vornehmliche Opfergruppen*.

В то время, как первые два этапа носят рецептивный характер, третий – заключительный этап – связан с продуктивной деятельностью. Происходит переход к профессиональной коммуникации. Путем сравнения уточняется и

дополняется полученная информация. Студенты озвучивают признаки «новых» войн и противопоставляют их признакам «старых».

В зависимости от уровня группы можно применять разнообразные формы работы с видео- и аудиодокладами: соотнести содержание доклада с тезисами, самостоятельно формулировать тезисы прослушанного доклада, предвосхищать содержание доклада, конспектировать, кратко излагать содержание прослушанного доклада в устной и письменной форме [4, с. 420].

Следующим «строительным блоком» в раскручивании спирали темы «гибридные войны» является подборка карикатур по теме. Карикатуры подбираются таким образом, чтобы учащиеся получили импульс для рассуждений о применении в современных войнах новых технологий, таких как дроны, информационная война и т.п. Таким образом происходит введение в следующую подтему, которую условно можно обозначить как кибервойны.

Для обсуждения предлагается следующий алгоритм. Группа делится на подгруппы. Например, 9 человек – на 3 группы по три человека (группа 1, группа 2, группа 3). Каждая группа получает одну карикатуру и задание для ее описания:

1. Aussage/Thema. Auf welches Problem macht der Zeichner aufmerksam?
2. Mit welchen Mitteln (Symbole, Figuren, Gestik, Mimik, Objekte, Sprechblasen) wird das Thema dargestellt?
3. Tendenz der Karikatur. Ist aus der Karikatur eine bestimmte Einstellung, Meinung oder Deutung des Karikaturisten erkennbar?
4. Eigene Meinung Wie beurteilen Sie die Aussage der Karikatur?
5. Welche Fragen ergeben sich für Sie aus der Karikatur?

Далее группы переформируются таким образом, чтобы в каждой группе было по одному студенту из предыдущих подгрупп: 1+2+3. Такой метод дает возможность каждому учащемуся одновременно быть экспертом в своей группе, так как описание одной карикатуры уже подготовлено (речь подготовлена), и вносить свои предложения по двум другим карикатурам (речь не подготовлена). Таким образом, все студенты задействованы в процессе обсуждения.

Следующей фазой выступают рассуждения студентов на тему *Wo über Krieg und Frieden entschieden wird: die UNO und die NATO*. Базируясь на знаниях, полученных на семинарских занятиях, учащиеся должны вывести схему решения конфликтов. На доске или на флипчате рисуется начальная стадия конфликта – Prävention – и конечная стадия – Intervention. Студенты высказывают предположения и заполняют пространство между этими двумя пунктами. Повторяется материал, взятый ранее: роль ООН в решении конфликтов на мировой арене, концепция коллективной безопасности (R2P), введение миротворческих войск на территорию военных конфликтов и т.п. Здесь же выделяются составляющие любого конфликта, а именно: противоречие, катализатор, участники, границы и т.п.

Все вышеназванные этапы являются подготовкой итоговых дебатов на тему «Frieden lässt sich niemals durch Krieg herstellen – oder doch»? В качестве

домашнего задания студентам предлагалось выбрать конкретный военный конфликт и собрать материал по его составляющим (Fallanalyse).

1. Wer sind die Konfliktparteien und worum wird gestritten? (Определяется конфликт, его участники, причины возникновения).
2. Wie ist der Konflikt entstanden? (Кратко рассматривается предыстория и позиции конфликтующих сторон).
3. Welche Mittel haben die Konfliktparteien? (Оценка соотношения сил).
4. Wie reagiert die internationale Gemeinschaft auf den Konflikt? (Уделяется внимание проблемам международной политики, анализ подоплеку конфликта, интересы враждующих сторон и их союзников, роль различных международных организаций, например, Совбеза ООН).
5. Welche Lösungen sind möglich? (Поиск компромиссных решений: переговоры, бойкот, военное вмешательство и т.п.)
6. Wie können internationale Organisationen aussehen, die auf eine Prävention von Weltkonflikten ausgerichtet sind? (Размышления на тему политическо-правового устройства мира).
7. Strategien der internationalen Sicherheits- und Friedenspolitik. (Анализ и оценка состоятельности существующих международных организаций в решении конфликтов. Поиск форм глобальной безопасности и меры по ее достижению).

Поступательное движение в освоении данной темы с привлечением различных визуальных и аудитивных материалов формирует у студентов представление о концепциях безопасности в мире, стимулирует осмысление как личного, так и политического понимания происходящих событий. Это и является целью компетентностно-ориентированного подхода, направленного не только на получение определенных знаний, но и на развитие личности, на умение применять эти знания и осведомленность в той или иной теме для решения конкретных практических задач.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Березовская А.В. Эффективность использования ментальных карт в обучении иностранному языку в неязыковом вузе. // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе: Материалы II Межвузовской научно-практической конференции (Москва, 5-6 апреля 2018 г.) [под ред. М.А. Чигашевой, А.М. Ионовой]; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностранных дел Рос. Федерации, каф. немецкого языка – М.: МГИМО-Университет, 2019. – С. 414–420.

2. Гриб В.В. МГИМО начинает готовить конфликтологов. // Сравнительная политика. – 2014. – Т. 5. – № 2 (15). – С. 110–112

3. Зими́на Е.А. Тематический семинар с использованием ИКТ «Bekanntschaft mit Weihnachten in Deutschland», организованный для студентов первого курса// Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе: Материалы II Межвузовской научно-практической конференции (Москва, 5-6 апреля 2018 г.) [под ред. М.А. Чигашевой, А.М. Ионовой]; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-



ва иностранных дел Рос. Федерации, каф. немецкого языка – М.: МГИМО-Университет, 2019. – С. 180–185.

4. Мюллер Ю.Э. Дистанционный курс «Немецкий язык для академических целей»: цели, подходы, содержание // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 3–2 (81). – С. 418–421.

5. Принципалова О.В. Формирование навыков профессиональной коммуникации на основе использования сервисов Интернета // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе: Материалы II Межвузовской научно-практической конференции (Москва, 5-6 апреля 2018 г.) [под ред. М.А. Чигашевой, А.М. Ионовой]; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностранных дел Рос. Федерации, каф. немецкого языка – М.: МГИМО-Университет, 2019. – С. 215–220.

6. Чигашева М.А. Особенности коммуникации на немецком языке // Филологические науки в МГИМО. – 2015. – № 4 (4). – С. 60–70.

#### **Электронные ресурсы:**

7. Барометр конфликтов Гейдельбергского Института – Режим доступа: <https://hiik.de/konfliktbarometer/aktuelle-ausgabe/>

8. Видеодоклад на тему «Гибридные войны» – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=32Lo7fmDBKU>

*Я.Е. Рупасова*

## **КРИТЕРИИ ОТБОРА ИНТЕРНЕТ-КОНТЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**Аннотация.** Интернет-пространство формирует специфическую среду и представляет нам уникальный контент, являющийся мощнейшим визуальным средством. В статье рассматривается полезность внедрения современных социальных медиа в процесс обучения на примере преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Обнаруживается взаимосвязь внедрения современных интернет-технологий в практический курс, позволяющих визуализировать предьявляемую информацию, и активного включения студентов в работу на занятиях. Представлена разработка основных критериев отбора интернет-контента, используемого в ходе обучения, и анализ ряда особенностей коммуникационных платформ в сети Интернет, оказывающих непосредственное влияние на повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка в неязыковом вузе.

**Ключевые слова:** социальные медиа, интернет-технологии, критерии отбора контента, обучение иностранному языку, студенты.

**Abstract.** Internet space keeps on creating a very specific environment, and introduces us the unique content, which appears to be a powerful visual aid. The article deals with the usefulness of modern social media to be integrated into the educational process, using the example of teaching a foreign language in a non-language high school. The meaningful link is revealed between integrated modern

Internet-based technologies, allowing students to visualize the information and the students' activity in class. Basic criteria have been worked out for selecting Internet content, which is supposed to be used in the process of teaching, and the analysis of several peculiarities of online communications platforms is given, the aim of which is to foster the students' motivation to learn a foreign language in a non-language high school

**Keywords:** social media, Internet technologies, criteria for selecting Internet content, teaching a foreign language, students.

На современном этапе развития общества неоспоримым фактом является активное влияние информационных технологий на жизнь человека. Необходимо признать, что актуальным концептом в реалиях XXI века становятся различные социальные медиа, медиaprостранства, веб-сайты и интернет-платформы, представленные в колоссальном многообразии.

Согласно Г.У. Солдатовой (2018), цифровой мир, в котором мы живём, является иной цивилизацией, принципиально новой эпохой, диктующей новые законы существования человеческой личности [10].

С.И. Гудилина (2016) утверждает, что в цифровую эпоху на первый план в процессе обучения выходит медиаобразование, которое существенно меняет задачи современного образования, смещая акценты. Так, автор говорит о необходимости развивать критическое мышление, формировать навыки верификации информации, обучать способности воспринимать и анализировать контент, противостоять стрессу, научить интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые посредством интернет-технологий [4].

Н.Г. Померанцева и Т.А. Сырина (2016) справедливо отмечают, что глобальные изменения в системе образования, произошедшие за последние 10 лет, привели к необходимости модифицировать классическую методологическую парадигму, требуя внедрения интерактивных форм обучения, а также интеграции информационных технологий в учебный процесс [9].

В своем исследовании Н.В. Грин (2013) указывает на то, что медиатехнологии несут огромную образовательную пользу в современном учебном процессе. Благодаря интернет-ресурсам студенты глубже вовлекаются в учебный курс, получая доступ к существенно большим объемам информации, что способствует более активному повышению уровня профессиональной компетенции специалистов. Автор полагает, что интернет-платформы превращаются в своеобразную образовательно-информационную систему, где вместо вербального способа изучения мира, начинает активно проявляться аудиовизуальное познание[3].

Известно, что до 90% получаемой информации усваивается через глаза[7], в связи с чем, в процессе восприятия предъявляемого материала главенствующая роль отводится визуальному каналу восприятия. Именно такой спецификой и обладают современные социальные медиа. Такие исследователи как В.С. Кузин (1997), Г.А. Ланщикова (2009), Т.В.

Волоткина, А.А. Зотова, Е.В. Попова (2013) обнаруживают тесную связь восприятия с мышлением, общим уровнем развития, объемом внимания, поведения и деятельности на различных занятиях [5,6,1].

Таким образом, на основании приведенных аргументов, мы можем полагать, что контент социальных медиа и вебсайтов, обладающий большим визуальным потенциалом и внушительным тематическим ресурсом, может быть рассмотрен в качестве принципиально нового и весьма эффективного средства обучения, направленного на стимулирование интереса студентов к изучаемому предмету на занятиях в вузе и, как следствие, на повышение уровня мотивации в процессе обучения.

В ходе наблюдения за уровнем активности студентов, в частности, на занятиях английского языка в неязыковом вузе, становится очевидным тот факт, что при включении в обучение определённого контента интернет-платформ на английском языке, участники образовательного процесса демонстрируют гораздо более оживленное участие в обсуждении тем, предусмотренных программой, явную увлеченность, высокую степень заинтересованности и, как следствие, показывают более высокий результат владения учебным языковым материалом.

В данном ключе, говоря об эффективности использования социальных интернет-форм коммуникаций и включении их в регулярный формат занятий, следует отметить существующую взаимосвязь между содержанием контента социальных медиа и восприятием предъявляемой информации.

Данное наблюдение даёт основание предполагать, что выбор контента должен быть основан на совокупности критериев, исходя из которых производится отбор содержания транслируемого материала в аспекте личностно-ориентированного подхода к обучению.

В связи с этим целью данного исследования стала разработка и обоснование выделения критериев, позволяющих осуществлять грамотный отбор содержания транслируемого материала и выбор контента, что позволит реализовать индивидуально-ориентированный подход к обучению студентов неязыковых вузов.

В качестве первого критерия следует выделить актуальность выбранного интернет-контента. Используя тот или иной медийный интернет-ресурс, следует учитывать актуальность и новизну представленной на нем информации, а также уникальность материала. В соответствии с данным критерием, проанализированные интернет-источники можно разделить на несколько групп: 1) новостные источники социальных медиа, к которым относятся CNN, Natgeo, Natgeoadventure, ABC, Worldeconomicforum, BBCnews и др. на базе социальной интернет-платформы Instagram; 2) регулярно обновляющиеся личные аккаунты политических лидеров, общественных деятелей, медийных лиц на базе платформы Instagram; 3) веб-сайт американского частного некоммерческого фонда TED, представляющий инновационные идеи в форме мини-презентаций [1]; 4) видео отдельных, частных тьюторов и блоггеров, освещающих аспекты страноведения, на базе платформы YouTube; 5) вебсайты, аккумулирующие подборку аутентичных

документальных серий, художественных фильмов, сериалов, ток-шоу , например, Orogov.tv [8].

Вторым критерием при отборе интернет-контента, используемого в процессе обучения студентов неязыковых вузов, является релевантность выбранного контента относительно изучаемой темы, подразумевающая соответствие материала, представленного в том или ином источнике, теме занятия.

Третьим критерием отбора содержания материала, представленного социальными медиа и вебсайтами, следует выделить критерий соответствия материала цели формирования тех или иных умений и навыков в ходе занятия или курса обучения (владение академической речью, разговорной речью, умение высказаться на общественно-политическую тему, умение составить деловое, письмо, умение пройти или провести интервью).

Следующим критерием, учитываемым при отборе интернет-контента, является аудиальность, т.е. выбранный медиа-контент должен иметь высокое качество звука, который не должен вызывать затруднений и являться препятствием на пути к адекватному восприятию.

Также выбранный контент должен соответствовать морально-этическим нормам. Это значит, что в отобранном материале не должно содержаться оскорбительных высказываний, видеосцен, неприемлемых для просмотра.

Шестым критерием отбора медиа-контента является соответствие контента возрасту обучаемых, уровню их подготовленности, образованности и развития.

Используемый в процессе обучения контент должен отвечать требованию о разнообразии транслируемого материала (видео-контент с озвучиванием, видео-контент с текстом без озвучивания, цитирование, публикация открытого письма, презентация с последующей дискуссией и т.д.) Так, мы можем выделить седьмой немаловажный критерий к отбору контента

Соблюдение всех вышеперечисленных критериев позволяет грамотно и эффективно отбирать интернет-контент, используемый в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Использование контента интернет-платформ способствует повышению мотивации к изучаемому предмету, имея ряд существенных преимуществ перед некоторыми традиционными носителями информации, а именно: эффект визуализации, аутентичность, доступность, поскольку все социальные медиа являются бесплатными на сегодняшний день, большинство материалов доступно для скачивания в HD-качестве.

Говоря о преимуществах, следует отметить такую характеристику контента социальных медиа как структурированность. Материалы многих новостных источников подаются в четком соответствии с основной темой контента, что во многом облегчает восприятие и усвоение материала, способствуя его быстрому запоминанию и воспроизведению.

Вышеперечисленные критерии отбора контента и преимущества социальных медиа и вебсайтов позволяют сделать вывод, что каждая социальная интернет-платформа имеет свои индивидуальные особенности, которые следует учитывать при выборе для обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов, реализуя индивидуально-ориентированный подход. Таким образом, правильный отбор интернет-контента позволяет создать твердую основу для будущей стратегии развития интереса к изучаемому предмету.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Волоткина Т.В., Зотова А.А., Попова Е.В. Теоретические и практические аспекты разработки модели коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением зрения – Архангельск: Кира, 2013. – 123с.
2. Галло К. Презентации в стиле TED:9 приемов лучших в мире выступлений =Talk Like TED. The 9 Public-Speaking Secrets Of the World's Top Minds. – М.:Альпина Паблишер, 2015. – 253с.
3. Грин Н.В. Интернет как средство обучения // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 5. – С.59–61.
4. Гудилина С.И. Модель развития интегрированного медиаобразования на международном и национально уровнях [Электронный ресурс] // Медиа. Инфорация. Коммуникация. – 2016. – № 19. – Режим доступа: <http://mic.org.ru/2016g/19-nomer-2016/594-modelrazvitiya-integrirovannogo-mediaobrazovaniya-na-mezhdunarodnom-i-natsionalnom-urovnyakh> (дата обращения: 17.03.2019)
5. Кузин В.С. Психология: учебник. – М.: АГАР,1997. – 304с.
6. Ланщикова Г.А. Психолого-физиологические закономерности визуального восприятия пространства // Омский научный вестник. – 2009. – № 4. – С. 209–2012.
7. Линдгрэн Н. Органы чувств животных и их электронные аналоги // Электроника. – 1962. – Т. 35. – № 7. – С.22–27.
8. Ororo.tv [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ororo.tv/ru/channels> (дата обращения: 17.03.2019).
9. Померанцева Н.Г., Сырина Т.А. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 12 (66): в 4-х ч. – Ч.3. – С.207–209.
10. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С.71–80.

**ПОДГОТОВКА И ЗАЩИТА РЕФЕРАТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ  
ПО ТЕМЕ МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ КАК ЧАСТЬ  
ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ 40.04.01  
ЮРИСПРУДЕНЦИЯ)**

**Аннотация.** Данная статья посвящена подготовке и защите реферата на иностранном языке по теме магистерской диссертации, являющегося частью государственной итоговой аттестации по иностранному языку (направление подготовки – 40.04.01 «Юриспруденция»), аспект «Юридический перевод». В работе представлены этапы подготовки и защиты реферата, в основе которых лежат определенные критерии. Подготовка и защита реферата на иностранном языке демонстрирует, в том числе, основные компетенции юриста-международника, необходимые для его успешной профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** юридический перевод, написание реферата на иностранном языке, защита реферата на иностранном языке, совершенствование компетенций при обучении юридическому переводу, юрист-международник.

**Abstract.** The article analyzes training of Law Master's degree students for the final state qualification exam on the subject "legal translation" in a foreign language (field of study – 40.04.01 "Jurisprudence"). The stages of training, preparation and defense of presentations and papers, based on certain criteria, are noted in this article. Preparation and defense of a paper in a foreign language includes the main skills of international lawyers necessary for their future successful practice.

**Keywords:** legal translation, preparation of a paper in a foreign language, defense of a paper in a foreign language, enhancement of skills during studying of legal translation, international lawyer.

Требования к результатам освоения программы магистратуры по иностранному языку (направление подготовки Юриспруденция) предусматривают, в том числе, и совершенствование ряда общекультурных, общепрофессиональных, а также профессиональных компетенций. Среди общекультурных компетенций в первую очередь для юриста-международника первостепенное значение имеют способность к абстрактному мышлению, сравнительно-правовому анализу и синтезу, способность свободно пользоваться русским и иностранным языками, готовность к публичному выступлению на профессиональные и научные темы, равно как и готовность и способность доводить собственные выводы, предложения, аргументы до сведения специалистов и неспециалистов и др.). Общепрофессиональные компетенции, такие как способность вести диалог, переписку, переговоры на иностранном языке в рамках уровня поставленных

задач для решения профессиональных вопросов, владение профессиональной терминологией и понятийным аппаратом сферы международной деятельности на русском и иностранном языках, владение юридически корректной устной и письменной речью в рамках профессиональной тематики на русском и иностранном языках также предусмотрены Образовательным стандартом. Особо следует отметить значимость профессиональных компетенций, от уровня сформированности которых напрямую зависит профессиональная деятельность юриста-международника [1, с. 7-10]. Степанова М.А. справедливо отмечает, что «изучение иностранного языка в рамках курса магистратуры направлено на углубление специализации и совершенствование языка профессии как иноязычной коммуникативной компетенции» [2, с. 443]. Подготовка и защита реферата на иностранном языке по теме магистерской диссертации как раз и является той формой контроля, которая позволяет максимально полно и достаточно объективно оценить уровень сформированности всех вышеназванных компетенций. Работа над рефератом предполагает следующие этапы:

- Сбор актуальной правовой информации по теме реферата и отбор надежных, качественных источников правовой информации. Тема реферата выбирается и формулируется исходя из направления магистерской подготовки (Международное частное и гражданское право, Право ЕС и Европейское право, Международное финансовое право, Международное экономическое право), а также с учетом тематики магистерской диссертации, которую магистранты защищают на русском языке. Источниками актуальной правовой информации выступают все источники права, информационные правовые порталы государственных органов власти, а также государственных и частно-правовых предприятий (консультационных бюро, коммерческих фирм и проч.). Целевой поиск информации связан с определенными этапами. Первый этап – это ответ на вопрос «что я ищу». Тема уже известна, но это не значит, что магистрант действительно знает, о чем идет речь в данном вопросе. Необходимо задать вектор поиска. И здесь возникает замкнутый круг: чтобы собрать материал, нужно знать что-либо по теме; чтобы узнать что-либо по теме, нужно собрать материал. Выйти из этого круга помогут некоторые маленькие, следующие друг за другом, шаги. При каждом следующем шаге применяется информация, собранная на предыдущем. Таким образом, при каждом шаге информация расширяется, происходит углубление в тему, поступательное движение вперед. При этом задействуется один и тот же алгоритм: поиск информации – оценка – поиск информации – оценка. И так несколько раз подряд.

Для лучшего понимания темы важно использовать информацию, найденную на каждом этапе. Потому что, чем больше вы понимаете, тем более целенаправленным будет ваш поиск. Следовательно, задачей данного этапа является осуществление магистрантом системного, целенаправленного, конструктивного поиска не только самой информации, но и источников информации, достаточных для подготовки реферата. Задача же преподавателя (руководителя по написанию реферата) заключается в

нацеливании магистранта на такой поиск и подготовке для такого поиска алгоритма из цепочки вопросов.

- Определение структуры и общего содержания реферата. Структура реферата включает в себя введение, основную теоретическую часть, практическую часть с анализом определенных правовых ситуаций и комментариями к ним, заключение, список использованной литературы. Для определения материала, который войдет в каждую часть структуры, необходимо уделить время на сбор идей и понятийного пула. Происходит неупорядоченная, «нефильтрованная» запись идей и мыслей. Сортировка и упорядочение будут выполняться только на следующем этапе. Здесь необходимо учитывать тот факт, что полностью проиллюстрировать выбранную магистрантом тему не представляется возможным. Выборка и систематизация являются одновременно и структурированием, так как хаотичные идеи приобретают осмысленный порядок. Неоценимую помощь здесь оказывают ментальные карты, другими словами, Mind Map. Структура служит основой для дальнейших исследований. Особенно это касается юридической тематики. Отсортированные термины и понятия задают вектор исследования. Задачей данного этапа подготовки реферата является примерное закрепление за каждой структурной частью реферата определенного содержания на уровне идей, исходных положений. Преподавателю на данном этапе следует предложить магистранту варианты (алгоритмы) работы по структурированию отобранной информации и источников информации.

- Написание реферата и одновременное обращение к источникам правовой информации на русском и иностранном языках. Как показывает практика подготовки рефератов, основные источники правовой информации зачастую представлены на английском языке как языке международного общения и языке международно-правовых актов (соглашений и проч.), государственном языке того государства, правовая система которого является предметом рассмотрения в реферате (в нашем случае немецком), а также русском языке. Первостепенной задачей магистрантов при написании реферата на иностранном (в данном случае немецком) языке и при работе с источниками на разных языках является отбор и унифицированный перевод основных правовых понятий, используемых в реферате на немецком языке. Магистранты должны в достаточной степени владеть письменной речевой компетенцией, которая «подразумевает способность создавать сложные языковые тексты ... таким образом, чтобы они могли быть прочитаны и поняты другими вне зависимости от времени и пространства» [3, с. 116-120]. Речь идет о прочтении и понимании текста реферата прежде всего юристами и правоведами (специалистами в сфере определенной отрасли права).

- Подготовку презентации по теме реферата, а также выступления по материалам реферата с небольшим докладом (защиту реферата). На данном этапе необходимо выделить следующие пункты:



1) Структура: количество слайдов соответствует содержанию и продолжительности выступления. Например, 7-10 слайдов для десятиминутного выступления.

2) Наглядность: иллюстрации хорошего качества, текст легко читается (например, не допустим серый или желтый цвет текста на белом фоне). Наличие схем, графиков, таблиц, диаграмм и так далее для большей наглядности. В устном выступлении необходимо помнить, что слушателям не знакомо содержание реферата. Поэтому наглядность играет важную роль в предъявлении и восприятии информации. В устном выступлении необходимо помнить, что слушателям не знакомо содержание реферата. Поэтому наглядность играет важную роль в предъявлении и восприятии информации. Однако заметим, это условие не является обязательным.

Также важно, чтобы стиль слайдов не затруднял восприятие и/или отвлекал от сути выступления.

3) Содержание: презентация содержит актуальную, полную информацию по заявленной теме. Орфографическая и пунктуационная грамотность является неотъемлемой частью работы.

4) Наличие выводов (отдельным слайдом): выводы должны быть обоснованы и соответствовать цели работы. Так как написание реферата предполагает самостоятельную научную работу, то в заключении магистранты должны уметь показать свою способность генерировать и интерпретировать новые знания. И это отражается, прежде всего, в выводах, формулировка которых служит повторением основных положений научного текста и интерпретацией результатов с точки зрения постановки целей и проблемы.

5) Регламент: выступающий укладывается в установленные временные рамки, не сокращая или, наоборот, продлевая время своего выступления. Допустима погрешность в пределах 3 - 5 минут.

Выступающий свободно владеет содержанием, не читает с листа, а именно рассказывает, периодически сверяясь со своим текстом. Он демонстрирует уверенное знание темы, отвечая на последующие вопросы и комментарии аудитории. Так как написание реферата предполагает самостоятельную научную работу, то в заключении магистранты должны уметь показать свою способность генерировать и интерпретировать новые знания. И это отражается, прежде всего, в выводах, формулировка которых служит повторением основных положений научного текста и интерпретацией результатов с точки зрения постановки целей и проблемы.

Настоящий алгоритм по подготовке и защите реферата в магистратуре на немецком языке может быть использован и для написания заключительных аттестационных работ на других иностранных языках, поскольку структура является универсальной, а порядок и особенности не противоречат требованиям образовательных стандартов не только по юриспруденции, но и в области менеджмента, экономики, дипломатии, а также международных отношений в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Образовательный стандарт высшего образования МГИМО МИД России, уровень высшего образования магистратура, направление подготовки 40.04.01 юриспруденция, квалификация магистр [Электронный ресурс]. – М., 2016. Режим доступа: [https:// mgimo.ru/upload/2016/10/os-law\\_master.pdf](https://mgimo.ru/upload/2016/10/os-law_master.pdf)

2. Степанова М.А. К вопросу о преподавании иностранного языка в магистратуре неязыкового вуза // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе: Материалы II Межвузовской научно-практической конференции (Москва, 5-6 апреля 2018 г.) [под ред. М.А. Чигашевой, А.М. Ионовой]. – М.: МГИМО-Университет, 2019. – С. 442–449.

3. Принципалова О.В. Развитие навыков и умений письменной речи на разных этапах изучения иностранного языка (на примере изучения немецкого языка как второго у студентов-международников) // КАНТ. – 2018. – №2. – С. 116–120.

*Е.А. Салмина*

## ВОЗМОЖНОСТИ «СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ» В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности технологий смешанного обучения в учебном процессе по иностранному языку в неязыковом вузе. Отмечается, что данная технология оправдывает себя, поскольку дает возможность формирования основных компетенций, как языковых, так и профессионально значимых в условиях дефицита аудиторных часов. Приводятся конкретные примеры из опыта работы автора статьи. Отмечается, что технология «смешанного обучения» в сочетании с другими современными образовательными технологиями способствует достижению основных целей в профессионально ориентированном обучении иностранному языку.

**Ключевые слова:** «смешанное обучение», иностранный язык, неязыковой вуз, цифровизация образования, профессионально ориентированное обучение иностранному языку, современные образовательные технологии.

**Abstract.** The article deals with possibilities of technologies of blended learning in teaching a foreign language in non-linguistic high school. It is pointed out that this technology justifies itself, because it makes the possibility of forming the basic competencies, both linguistic and professionally significant in the shortage conditions of classroom hours. The article gives specific examples of the author's experience. It is noted that the technology of "blended learning" in combination with other modern educational technologies contributes to the main goals achievement in professionally oriented foreign language teaching.

**Keywords:** «blended learning», a foreign language, non-linguistic high school, digitalization of education, professionally oriented foreign language teaching, modern educational technologies.

В современном мире без цифровых технологий немыслима ни одна сфера деятельности. Мы живем в информационном обществе, где компьютерно опосредованная коммуникация занимает едва ли не главное место как в быту, так и в профессиональной сфере. Поэтому в подготовке современного специалиста использование этих технологий становится приоритетом профессионального образования. Выпускник вуза должен обладать достаточным уровнем компьютерной грамотности, чтобы иметь возможность не только использовать информационные технологии в работе по специальности, но и грамотно применять их в целях профессионального и личностного роста. Поэтому внедрение цифрового обучения в учебный процесс в вузе неизбежно и необходимо.

Современный специалист просто не может работать изолированно, он должен быть в постоянном контакте не только внутри своего учреждения, но и со всем миром, что очевидно: взаимодействие по профессиональным вопросам внутри своей сферы деятельности предполагает общение с зарубежными коллегами с использованием иностранного языка. Поэтому владение иностранным языком входит в число профессионально значимых компетенций при подготовке специалистов во всех областях деятельности. В связи с этим особую важность приобретает обучение иностранному языку.

Итак, необходимость качественной подготовки выпускников вузов требует внедрения в учебный процесс методов и технологий обучения, адекватных требованиям, предъявляемым к выпускникам вузов. А поскольку иностранный язык является неотъемлемой составляющей этого процесса, возникает проблема поиска методов обучения, отвечающих современному уровню образования.

На данный момент можно констатировать тот факт, что внедрение инновационных технологий, основанных на цифровизации образования, приносит свои плоды. Причем цифровые технологии могут применяться на любом этапе обучения иностранному языку и при работе над любым аспектом. Обобщая накопленный опыт, Н.Ю. Северова отмечает: «Инновационные технологии с использованием возможностей цифрового обучения с успехом могут быть использованы для презентации, тренировки и контроля языковых единиц любого уровня, а также для введения и закрепления грамматических структур. Они могут применяться также для обучения видам речевой деятельности. Нельзя недооценивать их роль и в формировании профессионально значимых компетенций» [4, с. 272-273]. Она также предлагает сочетать аудиторные и внеаудиторные формы работы, например, в рамках «смешанного обучения» (blended learning).

Что касается последнего, то приходится признать эффективность «смешанного обучения» для неязыкового вуза. Причина, прежде всего, в том, что на изучение иностранного языка в неязыковом вузе отводится мало

аудиторных часов. При этом требования к уровню владения языком возрастают. И речь идет не столько об академических требованиях, предъявляемых вузом, сколько о требованиях, которые будет предъявлять к индивиду сама жизнь в процессе его дальнейшей профессиональной деятельности.

Если же говорить об использовании технологии blended learning, то основное её преимущество, прежде всего, для неязыковых вузов в том, что она позволяет оптимально сочетать аудиторную и внеаудиторную работу.

В настоящее время «смешанное обучение» является достаточно развитой технологией, включающей в себя несколько моделей: Face-to-Face Driver, в которой учитель по мере необходимости включает элементы онлайн обучения; Rotation Model с использованием специальной blended-программы, предусматривающей смену форм обучения с очной на самостоятельное онлайн обучение и наоборот; Flex-Model, где по мере необходимости преподаватель организует работу с группой обучающихся или индивидуально с отдельными учащимися на специальной онлайн-платформе; Online Lab, когда всё обучение проходит в аудитории, но на основе онлайн платформы, Self-Blend Model – обучающийся сам выбирает, что он проходит в аудитории, а что – самостоятельно с онлайн поддержкой; Online Driver Model – обучение базируется в основном на онлайн платформе (такая модель ближе всего к дистанционному обучению). Критерием, отличающим «смешанное обучение» от очного обучения с онлайн поддержкой и от дистанционного обучения, является то, что в blended learning в сети реализуется от 30 до 79% учебного курса. Эта технология является гибкой сама по себе и позволяет преподавателю вместе со студентами выбрать наиболее оптимальный вариант её реализации.

При организации учебного процесса с использованием «смешанного обучения» необходимо, прежде всего, учитывать возможные трудности, которые можно разделить на две группы по признаку субъекта.

Первая группа – трудности, испытываемые преподавателем как субъектом учебного процесса. Как отмечает Ю.Э. Мюллер: «Реализация смешанного обучения является сложной задачей для преподавателя, особенно на подготовительном этапе, поскольку ему приходится одновременно решать задачи дидактического и технического характера. Преподаватель должен подготовить как содержательное наполнение виртуального класса..., так и более сложные интерактивные сценарии для практических занятий» [2, с. 344]. То есть, во-первых, преподаватель должен справиться с трудностями организационного характера, разработав оптимальный режим работы, соотношение объема материала, подлежащего усвоению в очном режиме и в режиме онлайн. Во-вторых, необходимо отобрать материал, соответствующий программе и адекватный целям обучения. В-третьих, дидактизировать и разместить материал и интерактивные задания к нему в виртуальной среде. В-четвертых, организовать работу так, чтобы получилось оптимальное сочетание онлайн обучения и очного обучения.

Что касается, обучающихся, то для них представляет наибольшую трудность самодисциплина и организация автономной работы в таком режиме, чтобы полноценно усвоить предлагаемый преподавателем материал. Ю.Э. Мюллер рассматривает принцип учебной автономии в качестве одного из основных при организации курса с онлайн поддержкой, подчеркивая, что данный принцип «отражает особенности ... курса, в рамках которого обучение происходит в виртуальной среде и, следовательно, требует от обучаемых большей степени самодисциплины и сознательности для успешного освоения учебного материала» [3, с. 419]. Эта трудность психологического характера наиболее негативно влияет на весь процесс обучения. Что касается дидактических трудностей, когда обучающийся остается «один на один» с изучаемым материалом, то её как раз легче всего преодолеть, так как, во-первых, многие задания снабжены функцией самоконтроля в интерактивном режиме, а во-вторых, учащиеся могут обратиться за помощью друг к другу, общаясь в соцсетях. Такое общение, помимо прочего, как отмечают Д.К. Бартош и М.В. Харламова, служит также развитию речевой культуры [1, с. 10], а, следовательно, залогом будущей успешной коммуникации, в том числе в профессиональной виртуальной среде.

Представляется необходимым особо подчеркнуть, что для организации «смешанного обучения» не обязательно наличие специальной платформы. Иными словами, отсутствие платформы не служит поводом не внедрять модели «смешанного обучения».

Так, например, одной из форм смешанного обучения является организация особого вида проектной работы – веб-квеста. Данный вид работы очень подходит для смешанного обучения, так как может оптимально сочетать в себе аудиторную и внеаудиторную работу. Конечно, для организации веб-квеста в рамках «смешанного обучения» можно использовать имеющиеся в Интернете платформы, такие, как <http://questgarden.com/> или <http://wizard.webquests.ch/> и др. Но можно обойтись и без них, разместив задания для самостоятельной работы, например, в группе, специально созданной в одной из социальных сетей, или в одном из «облачных» сервисов, или просто отправить в виде рассылки по электронной почте. Главное – это содержание и, конечно, мотивация обучающихся. Здесь, как, основываясь на собственном опыте отмечает Н.Ю. Северова, очень важна начальная фаза, для которой предлагается «продумать элемент интриги, сформулировать проблему таким образом, чтобы «зацепить» учащихся, побудить их к выполнению дальнейших заданий» [5, с. 30].

Приведем в качестве примера веб-квест, где студентам юридических специальностей предлагалось сравнить законы по охране детства в странах изучаемого языка и России. В качестве стран изучаемого языка были выбраны два государства – Великобритания и США. Студентам было предложено ознакомиться с материалами таких сайтов, посвященных этой теме, как Independent Visitor, Safeguarding Children, Getting it Right for Every Child. Кроме того, им было рекомендовано использовать свои знания по этому вопросу, полученные на специальных предметах. Учебная языковая

группа была поделена на три подгруппы, каждая из которых занималась соответствующей страной. Внутри группы задания также были распределены между всеми участниками, поиск информации, обработка информации, создание на этой основе вторичных текстов, подготовка презентации по своей теме. Эта работа выполнялась во внеаудиторное время, а её результаты были представлены на занятии, что полностью укладывается в концепцию blended learning. На занятии после презентации результатов работы студенты обсудили отличительные черты правовых механизмов защиты детства в каждой стране, вывели общее и особенное, присущее той или иной системе, а затем сделали общие выводы. Подводя итоги работы, студенты отметили, что такая деятельность способствует развитию информационной компетенции в профессиональной сфере с использованием иностранного языка. В качестве основной трудности была названа языковая, так как специальная информация требует знания специфической лексики, в особенности терминов. Однако, с другой стороны, такая работа как раз способствовала расширению словарного запаса и закреплению полученных знаний в непосредственном общении на иностранном языке.

Хорошо зарекомендовала себя работа с аутентичными видеоматериалами с использованием технологий «смешанного обучения». В этом случае учащимся давались ссылки на видеоролики с акцентом на правовую тематику, размещенные на ресурсах свободного доступа сети Интернет. Предварительно проводилась дидактизация материала преподавателем, то есть разрабатывалась система заданий к данным роликам. Студентам предлагалось: посмотреть ролик, ознакомиться с его содержанием, затем самостоятельно выполнить ряд заданий и упражнений, разработанных преподавателем. Задания были разделены на следующие группы: на понимание содержания и на формулирование связных высказываний по теме ролика. Варианты размещения заданий разнообразны. Для этого можно использовать платформу (напр., Moodle) или другие инструменты, такие, как Google формы. Выполненные задания направлялись преподавателю (как на платформе, так и на Google формах это происходит автоматически), их выполнение фиксировалось и затем учитывалось при выставлении оценки. В аудитории происходило дальнейшее обсуждение проблемы, показанной в ролике, и дальнейшая дискуссия по данной теме с привлечением как дополнительной информации, подготовленной преподавателем, так и личного опыта студентов.

Проделанная автором статьи работа в рамках «смешанного обучения» позволяет сделать следующие выводы.

1. «Смешанное обучение» позволяет компенсировать недостаток очных академических часов.

2. «Смешанное обучение» способствует реализации таких современных образовательных концепций, как «проблемное обучение», «само- и взаимообучение», «лично ориентированное обучение» и др.

3. Организация учебного процесса по иностранному языку в неязыковом вузе на основе технологии «смешанного обучения» способствует

формированию не только коммуникативной компетенции, но и профессионально значимых компетенций, что вносит значительный вклад в профессиональную подготовку.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бартош Д.К., Харламова М.В. Социальные сети как средство развития речевой культуры школьников в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2017. – № 3. С. 9–14.
2. Мюллер Ю.Э. Принципы организации смешанного курса по немецкому языку как иностранному на платформе Moodle // Научный диалог. – 2018. – № 4. – С. 340–352.
3. Мюллер Ю.Э. Дистанционный курс «Немецкий язык для академических целей»: цели, подходы, содержание // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 3-2 (81). – С. 418–421.
4. Северова Н.Ю. Цифровое обучение как инструмент обеспечения профессиональной направленности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: сборник статей. – М.: РАНХиГС. Канцлер, 2018. – 416 с.
5. Северова Н.Ю. Организация работы над веб-квестом в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 1. – С. 27–32.

*Г.С. Сафина*

#### РОЛЬ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

**Аннотация.** В статье обосновывается необходимость целенаправленного обучения студентов словообразованию на иностранном языке. Автор систематизирует основные способы словообразования в немецком языке. Ознакомление студентов с данной информацией уже на начальном этапе обучения способствует развитию навыков и умений чтения и понимания текста без постоянного использования словаря.

**Ключевые слова:** словообразование, словосложение, словопроизводство, глаголы, существительные, прилагательные, приставки, суффиксы.

**Abstract.** The article substantiates the need for purposeful teaching of word formation to students in a foreign language. The author systematizes the main ways of word formation in the German language. Acquaintance of students with this information already at the initial stage of education contributes to the development of skills and abilities to read and understand the text without constant use of the dictionary.

**Keywords:** word formation, composition, word formation, verbs, nouns, adjectives, consoles, suffixes.

Словообразование – наука, изучающая способы образования новых слов в языке. В то же время термином “словообразование” обозначают сам процесс образования новых слов.

В современном немецком языке словообразование осуществляется несколькими способами. Главными из них являются:

*I. Словосложение* – образование новых слов путем соединения двух или нескольких слов в одно, например:

Arbeit + Geber = Arbeitgeber

Arbeit + Nehmer = Arbeitnehmer

Frei + Zeit + Ausgleich = Freizeitausgleich

Computer + Kenntnisse = Computerkenntnisse

*II. Словопроизводство* – образование новых слов с помощью суффиксов и префиксов, например:

Be + werb + ung, miss + ver + steh + en, un + deut + lich, staat + lich

*III. Переход из одной части в другую*, например:

unternehmen – das Unternehmen

sprechen – das Gespräch

krank – der Kranke

Изучающий иностранный язык не может сам образовывать новые слова, если даже ему известны способы их образования. Но, имея представление об этих способах и умея анализировать с точки зрения способа их образования слова, уже существующие в языке, учащийся быстрее запоминает эти слова, их грамматические категории, усваивает правила их чтения. Рассмотрим способы словообразования в немецком языке более подробно.

*I. Словосложение.*

В современном немецком языке особенно распространены сложные имена существительные. Для понимания (перевода) и правильного чтения сложных имен существительных нужно знать о них следующее:

1. Каждое сложное слово необходимо, прежде всего, разделить на две части. Любая из этих частей может быть в свою очередь сложной, и в этом случае в ней опять надо выделить два компонента. Например, в сложном существительном Hotelfachfrau, выделяются сначала компоненты Hotel и Fachfrau, из которых второй может быть разложен на части fach и frau.

2. Перевод сложного слова следует начинать со второго компонента, который является основным словом (das Grundwort). В приведенном выше примере основным словом является существительное die Fachfrau - женщина специалист в определенной области (менеджер). Все слово - менеджер отеля.

3. Главное ударение в сложном слове падает на первый компонент, вернее на его ударный слог (исключение составляют сложные наречия), основное слово несет второстепенное ударение: Selbstvertrauen.

4. Иногда компоненты сложного слова (чаще всего существительного) связаны между собой соединительным элементом -(e)s-. Наличие этого элемента помогает выделению частей сложного слова, а, следовательно, и его



переводу. При чтении сложного слова элемент– (e)s- “примыкает” к первому компоненту, например: Gesellschafts/wissenschaft.

5. Первый компонент сложного имени существительного может быть выражен любой частью речи и переводится на русский язык:

а) именем прилагательным:

die Gesellschaftswissenschaften – общественные науки;

б) существительным в родительном падеже:

Kommunikationsmittel – средства коммуникации;

в) существительным с предлогом или группой слов:

die Tarifverhandlungen – переговоры к вопросу о тарифах.

Некоторые сложные существительные переводятся одним словом (простым или сложным):

der Rohstoff – сырье,

der Arbeitgeber – предприниматель, работодатель.

6. Иногда два или более сложных существительных имеют один общий первый или второй компонент. При написании таких сложных слов общий компонент не повторяется, а подразумевается и обозначается с помощью дефиса, например:

die Senioren- und Kinderbetreuung – забота о пожилых людях и детях.

7. Сложные имена существительные могут иметь при себе определения, выраженные прилагательным или существительным в родительном падеже, например:

eine gesellschaftliche Neuorientierung,

die Arbeiterwohnviertel der Stadt.

Обычно определение-прилагательное относится ко второму компоненту сложения, а порядок следования прилагательных при переводе на русский язык должен соответствовать порядку слов, принятому в соответствующем русском словосочетании:

eine gesellschaftliche Neuorientierung – новая общественная ориентация.

Иногда прилагательное определение относится по смыслу к первой части сложного существительного.

## *II. Словопроизводство.*

Словопроизводство – образование новых слов с помощью суффиксов и префиксов (приставок). Суффиксация характерна для образования имен существительных и прилагательных, а большинство глаголов в немецком языке возникло и продолжает возникать с помощью приставок.

### *Словопроизводство имен существительных.*

С помощью суффиксов образуются имена существительные трех родов, поэтому знание суффиксов современного немецкого языка помогает запоминанию рода имени существительного. Так, многие имена существительные мужского рода, обозначающие род занятий, профессию, национальность, образованы с помощью суффикса -er или его разновидностей -ler, -ner, например: der Hörer – слушатель, der Arbeitnehmer – наемный работник, der Amerikaner – американец. При помощи суффикса -er

образуются существительные мужского рода, обозначающие жителей городов: *der Berliner* – берлинец, *der Moskauer* – москвич.

Для существительных женского рода типичны суффиксы *-in* и *-ung*. С помощью суффикса *-in* образуются имена существительные женского рода от существительных мужского рода, обозначающих лицо или профессию, например: *der Student* – *die Studentin*, *der Aspirant* – *die Aspirantin*.

В некоторых случаях присоединение суффикса *-in* вызывает умлаут корневого гласного: *der Arzt* – *die Ärztin*.

Суффикс *-ung* присоединяется чаще всего к глагольным основам. С его помощью образуются существительные женского рода, обозначающие процесс или результат действия, например: *die Entwicklung* – развитие от глагола *entwickeln*, *die Erfahrung* – опыт от глагола *erfahren*.

Отглагольные существительные со значением действия или его результата могут быть образованы непосредственно от инфинитива глагола, например: *das Lesen* – чтение от глагола *lesen*, *das Essen* – еда от глагола *essen* или от глагольной основы (или корня) без помощи суффикса (иногда с изменением корневого гласного), например: *der Lauf* – бег от глагола *laufen*, *der Beschluss* – решение от глагола *beschließen*. Существительные, образованные от формы инфинитива, всегда среднего рода, а образованные от глагольной основы, как правило, мужского рода.

Из других суффиксов женского рода рекомендуется запомнить *-heit*, *-keit*, *-schaft*. Суффиксы *-heit*, *-keit* присоединяются к основам прилагательных, реже существительных и числительных. Образованные с их помощью существительные женского рода обозначают абстрактные понятия, например: *die Freiheit* – свобода, *die Einheit* – единство, *die Mehrheit* – большинство. Существительные с суффиксом *-schaft* обозначают часто также абстрактные понятия или имеют собирательное значение, например: *die Bereitschaft* – готовность, *die Studentenschaft* – студенчество.

#### *Словопроизводство имен прилагательных.*

Большинство прилагательных современного немецкого языка образовано с помощью суффиксов *-ig*, *-lich*, *-isch*, *-voll*, *-bar*. Суффиксы *-ig*, *-lich*, *-isch* не имеют четко выраженного значения, и их следует рассматривать, прежде всего, как признак принадлежности слова к прилагательным и как средство образования прилагательных от других частей речи. Суффикс *-voll* сохранил свое значение, связанное со значением прилагательного *voll* – полный, от которого он образовался, ср. например: *bedeutungsvoll* – значительный, полный значения, *hoffnungsvoll* – исполненный надежды. Прилагательные с суффиксом *-bar*, присоединяющиеся часто к глагольным основам, соотносимы в известной мере со страдательными причастиями настоящего времени в русском языке, например: *trennbar* – отделяемый, *denkbar* – мыслимый. Очень часто прилагательные с суффиксом *-bar* употребляются с приставкой *un-*, имеющей отрицательное значение, например: *unerreichbar* – недостижимый, *unessbar* – несъедобный.

### *Словопроизводство глаголов.*

Большинство глаголов в немецком языке образовано с помощью приставок (префиксов) от уже существующих слов. Современный немецкий язык обладает довольно обширной системой глагольных приставок, которые принято делить на отделяемые и неотделяемые. Продуктивными неотделяемыми приставками являются *be-*, *er-*, *ent-*, *ver-*, *zer-*, например: *bekommen* – получать, *erwarten* – ожидать, *verstehen* – понимать, *enthalten* – содержать, *zerbrechen* – разбивать. Реже встречаются производные глаголы с приставками *ge-*, *emp-*, *miss-*, *voll-*. Например: *gelingen* – удаваться, *empfehlen* – рекомендовать, *misslingen* – не удаваться, *vollbringen* – совершать. Отделяемые приставки в большинстве случаев не утратили смысловую связь с самостоятельными словами, существующими в языке, например с предлогами *durch*, *um*, *über*, *unter* и др. Например: *durchsehen* – просматривать, *umschreiben* – переписывать, *übergehen* – переходить, *unterbringen* – помещать.

Большинство немецких глагольных приставок не обладает одним четко выраженным лексическим значением, и это их свойство затрудняет понимание новых слов, образованных с помощью приставок даже от хорошо знакомых нам глаголов. Например: *sitzen* – сидеть и *besitzen* – владеть, *kommen* – приходить и *bekommen* – получать, *stehen* – стоять и *entstehen* – возникать, *hören* – слушать и *gehören* – принадлежать, *aufhören* – прекращать. В большинстве глаголов, образованных с помощью приставок, можно установить лишь морфологическую, но не смысловую связь с исходным словом. Более тесная смысловая связь производных глаголов с соответствующими корневыми словами проявляется в тех случаях, когда глаголы образуются с помощью приставок не от глаголов, а от других частей речи, например: *vergrößern* – увеличивать от *groß* – большой, *vertiefen* – углублять от *tief* – глубокий и т.п.

### *III. Переход слов из одной части речи в другую.*

Новые слова могут возникать в немецком языке путем перехода из одной части речи в другую. Образование нового слова происходит в этом случае без изменения формы исходного слова и без участия словообразовательных средств (приставок, суффиксов). Таким путем возникли, например, существительные *der Kranke* – больной из прилагательного *krank*, *das Leben* – жизнь из глагола *leben*, наречие *morgen* – завтра из существительного *der Morgen* – утро, предлог *kraft* – в силу из существительного *die Kraft* – сила и т. п.

Особенно большое распространение получил в немецком языке переход других частей речи в существительные – так называемая субстантивация. Практически любая часть речи может выступать в роли существительного, приобретая артикль, а вместе с ним все грамматические категории существительного, например: *eine Fünf* – пятерка, *alle Für und Gegen* – все за и против. Внутри группы субстантивированных существительных наиболее распространены образования, возникшие из прилагательных и причастий, а также глаголов в форме инфинитива,

например: der Alte – старик от прилагательного alt, der Reisende – путешественник от причастия reisend, das Essen – еда от инфинитива essen.

Познакомившись с основами словообразования в немецком языке, студенты испытывают меньше трудностей при чтении и понимании слов, что позволяет ускорить процесс обучения, развивает способность антиципации и языковой догадки. При введении новой лексики на занятиях следует обращать внимание не только на семантику употребления, но и разобрать слово по составу и подобрать однокоренные слова. Это дает возможность расширить запас лексики за небольшой отрезок времени.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Pittner R.J. Wortbildung des Deutschen. Möglichkeiten den Wortschatz einer Sprache zu erweitern [Электронный ресурс] // Urschöpfung. Entlehnung. Bedeutungswandel. – Режим доступа: <https://www.ruhr-uni-bochum.de/germling/gk/05.pdf>

2. Егорочкина Л.В. Основные пути развития словарного состава немецкого языка и способы словообразования в немецком языке с точки зрения их продуктивности [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-puti-razvitiya-slovarnogo-sostava-nemetskogo-yazyka-i-sposoby-slovoobrazovaniya-v-nemetskom-yazyke-s-tochki-zreniya-ih>

3. Вельмирадова Д.Г. Словообразовательные модели современного немецкого языка [Электронный ресурс]. – 2018. – Режим доступа: <https://moluch.ru/atrchive/209/51383/>

*Л.И. Серёда*

### ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНИВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО (ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО) ВУЗА

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам оценивания формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового (железнодорожного) вуза: дано определение оценивания; проанализированы функции оценивания (воспитательная, диагностическая, корректирующая); к задачам оценивания отнесены образовательные, воспитательные, развивающие и прогностические; сформулированы педагогические требования к оцениванию; определены объекты оценивания. Представлены технологии оценивания формирования иноязычной коммуникативной компетенции в процессе текущего, периодического, промежуточного и итогового контроля.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, оценивание, контроль, функции оценивания, задачи оценивания, педагогические требования, технологии оценивания.

**Abstract.** The article is devoted to some questions of the assessment of forming a foreign communicative competence of non-language (railway transport)

universities' students: the definition of assessment is given; assessment's functions (educational, diagnostic, correcting) are analyzed; the learning, educational, developing and predicted tasks are written down to the tasks of assessment; the pedagogical requirements to the process of assessment are formulated; the objects of assessment are determined. The author of the article presents the technologies of the assessment of forming a foreign communicative competence in the process of continuous, periodic, formative and final control.

**Keywords:** a foreign communicative competence, assessment, control, the functions of assessment, the tasks of assessment, pedagogical requirements, the technologies of assessment.

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе представляет собой целенаправленный педагогический процесс активного взаимодействия преподавателей и обучающихся, в результате которого обучающиеся овладевают актуальными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для осуществления межкультурной и профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации.

Современная педагогическая наука определяет целью обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза формирование иноязычной коммуникативной компетенции, рассматривающейся как определенный уровень развития языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций, позволяющих обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать речевое поведение в зависимости от функционального фактора иноязычного общения, создающего основу для коммуникативного кросс-культурного развития. Важнейшую роль в процессе обучения иностранному языку играет оценивание уровня формирования иноязычной коммуникативной компетенции на разных этапах обучения [2, 4, 5, 8, 9]. Процесс оценивания знаний и умений чрезвычайно необходим как преподавателю, так и студентам, т.к. он делает учебный процесс эффективным, позволяет выявлять слабые и сильные стороны как в уровнях сформированности компетенций у студентов, так и в педагогической деятельности преподавателя. Л.Н. Смирнова подчеркивает, что на студентов контроль «... оказывает воспитательное воздействие, позволяет им определить уровень своей успешности в овладении предметом, а для преподавателей служит источником информации о недостатках в знаниях, навыках и умениях обучающихся и, возможно, о необходимости изменения в методику работы» [9, с. 285]. Благодаря правильно организованному процессу оценивания существует возможность оптимизации учебного процесса с целью улучшения педагогических стратегий преподавателя, приводящих в конечном итоге к сформированности требуемых у студентов компетенций.

В условиях процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе под оцениванием мы будем понимать систему качественной и количественной проверки формирования иноязычной коммуникативной компетенции посредством разноуровневых оценочных средств.

Процесс оценивания овладения иностранным языком выполняет различные функции, среди которых мы остановимся на воспитательной, диагностической и корректирующей функциях. Воспитательная функция связана с адекватным анализом обучающимися усвоенных знаний и умений, формированием правильной оценки своих способностей и формулированием выводов. Диагностическая функция заключается в выявлении преподавателем у обучающихся уровня овладения иностранным языком на определенном этапе обучения, на основе чего обнаруживаются успехи или неудачи и выстраивается дальнейшая стратегия обучения. Корректирующая функция предполагает рефлекссию преподавателя на полученные результаты оценивания, при необходимости внесение изменений или корректив в процесс обучения для достижения успешных результатов.

На основе анализа имеющихся научных источников к задачам оценивания формирования иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе мы можем отнести следующие:

1) образовательные задачи – выявить качество и уровень овладения знаниями и умениями по определенной теме; обнаружить уровень успешности в овладении знаниями и умениями; сформировать определенный навык, который в результате приведет к овладению языковыми компетенциями;

2) воспитательные задачи – развить у студентов стремление к совершенствованию полученных знаний и умений; формировать навыки самообразования и саморазвития;

3) развивающие задачи – развить логическое мышление, память, способность к анализу и синтезу; формировать навыки самоконтроля;

4) прогностические задачи – помочь преподавателю определить эффективность применения им тех или иных методов и приемов обучения и прогнозировать результаты в формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

К процессу оценивания иноязычной коммуникативной компетенции также выдвигается ряд определенных педагогических требований, необходимых для выполнения им своих задач в учебном процессе, обеспечения надежности и эффективности оценивания:

1) индивидуальный характер оценивания, который осуществляется за формированием компетенций у каждого обучающегося и не может быть подменен результатами итогов обучения целой группы;

2) процесс оценивания должен носить систематический и регулярный характер;

3) процесс оценивания включает разнообразные формы его проведения, что обеспечит выполнение его функций;

4) процесс оценивания носит всесторонний характер, если обеспечивает проверку, как теоретических знаний, так и практических умений и навыков (нельзя хорошо знать теоретические правила грамматики иностранного языка и не уметь применять их в речи);

5) процесс оценивания должен носить объективный характер, т. к. только в этом случае можно исключить субъективные или ошибочные выводы;

6) процесс оценивания должен носить дифференцированный характер, т. е. необходимо принимать во внимание индивидуальные личностные качества обучающихся (группы в неязыковых вузах состоят из студентов с высоким, средним и низким уровнем базовых школьных знаний).

Как известно, иноязычная коммуникативная компетенция предполагает наличие способности у студентов осуществлять речевую деятельность средствами иностранного языка, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонетических, лексических, грамматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений [9, с. 285]. Следовательно, по утверждению разработчиков данной проблемы объектами оценивания в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции выступают знания, умения и навыки во всех видах речевой деятельности (чтении, устной и письменной речи, аудировании), а также навыки перевода профессионально-ориентированных и страноведческих текстов. Ю.Э. Мюллер, основываясь на результатах своей педагогической деятельности в немецком университете, указывает на необходимость придерживаться определенных правил при оценивании, как, например, необходимость контроля учебного материала, изученного на занятиях; использование тех типов заданий, которые прорабатывались на занятиях и т. д. [5, 6].

В процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции нами используются четыре вида контроля: текущий, периодический, промежуточный и итоговый. Текущий контроль особенно важен в процессе обучения иностранному языку, т. к. представляет собой систематическую проверку и оценку овладения знаниями, умениями и навыками преподавателями по конкретным темам на каждом уроке. Преподавателю текущий контроль позволяет увидеть уровень развития и роста отдельного обучающегося и проанализировать возможный результат сформированности компетенций. Н.А. Назарова указывает, что «... текущий контроль позволяет выявлять возникающие сложности и вносить корректирующие изменения в тактику решения поставленных задач» [7, с. 49]. Сам же обучающийся благодаря текущему контролю получает необходимую информацию о собственном уровне овладения иноязычными знаниями и умениями. Регулярный текущий контроль стимулирует и мотивирует обучающихся к постоянной работе над иностранным языком, способствует самоорганизации и самоконтролю.

В педагогической практике нами применяются следующие формы текущего контроля, как фронтальный, индивидуальный и групповой. Текущий контроль представляет собой оценивание у обучающихся уровня формирования языковых компетенций в пределах изучаемой темы в процессе и по результатам изучения учебного материала. Далее будут представлены технологии оценивания формирования иноязычной коммуникативной

компетенции в учебном процессе нашего вуза. Как известно, одно из главных требований к выбору форм контроля состоит в том, что они должны быть адекватными проверяемым видам речевой деятельности – аудированию, говорению, чтению и письму. Так, во время фронтального контроля нами проверяется знание лексики по определенной теме. Преподаватель просит студентов сказать слова и словосочетания, которые будут применяться позже в процессе монологической речи. Также мы просим перевести на иностранный язык предложения, в которых необходимо использовать проверяемые лексические единицы. Фронтально также проверяется знание тех или иных грамматических явлений: теоретические правила образования каких-либо конструкций и их применение в речи путем перевода русских предложений на иностранный язык. При этом важно тренировать лексику по главной теме.

Текущий индивидуальный контроль осуществляется с каждым студентом по окончании изучения определенной устной темы и включает оценивание подготовленной монологической речи, знаний лексики по этой теме и применения изученного грамматического материала в речи. В результате данной формы контроля оценивается уровень освоения учебного материала, и даются необходимые рекомендации. После окончания изучения какой-либо грамматической или лексической темы можно проверить и оценить уровень освоения учебного материала с помощью тестов. Такие тесты содержат задания преимущественно закрытой формы, поэтому они не являются главным критерием оценивания формирования знаний и умений у обучающихся.

Текущий групповой контроль имеет цель обобщения и систематизации учебного материала. Таким образом, можно проверить и оценить знания лексики. Например, преподаватель образует 2 группы, каждая из которых должна записать на листе лексические единицы, объединенные какой-либо тематикой. Первая группа записывает слова, относящиеся к теме «Институт, учеба в институте», вторая группа — слова, являющиеся железнодорожными терминами. Затем группы обмениваются списками слов, проверяют и при необходимости записывают новые слова.

К технологиям оценивания овладения определенными грамматическими знаниями в ходе текущего контроля можно отнести выполнение заданий в парах. Студентам дается задание на оценивание знаний образования и употребления временных форм, где необходимо исправить ошибки и записать текст заново. Например,

Ich in Leipzig aufgewachsen. Ich viel gespielt mit meinen Geschwistern und meinen Freunden. Liebe ich diesen Ort. Dort hatte ich eine glückliche Kindheit. Damals die ganze Familie nach Düsseldorf gezogen.

Ich bin mich dort an der Heinrich-Heine-Universität bewerben. Das Studium gefallen mir sehr. Ich studiert Mathematik. Düsseldorf eine große Stadt. Hier es gibt viele Sehenswürdigkeiten: Schlösser, Kirchen, Parks, alte Häuser, einen Marktplatz. In Düsseldorf spielen man Fußball, Hockey, Basketball sehr gern. (Критерии оценивания данного задания: правильно определены формы



вспомогательных глаголов – 3 балла, формы причастия II – 2 балла, правильно поставлены глаголы в настоящем времени – 4 балла, восстановлен правильный порядок слов – 2 балла.)

Помимо этого, к технологиям оценивания формирования иноязычной коммуникативной компетенции на текущем этапе контроля мы относим: контроль выполненных письменно тренировочных лексико-грамматических упражнений; чтение текста вслух; выполнение заданий по содержанию текста; высказывание по прочитанному тексту; реферирование текста.

Критериями оценивания указанных выше объектов контроля являются: активное участие в выполнении заданий, исполнительность, правильное произношение, правильное выполнение упражнений и заданий, быстрое реагирование на вопросы преподавателя, исправление неправильных ответов.

Периодический контроль позволяет определить уровень овладения знаниями и умениями по окончании изучения тематического раздела и предусматривает проверку большого объема учебного материала. Часто периодический контроль состоит из письменных контрольных заданий. Так, проверяется уровень освоения лексико-грамматических знаний с помощью таких заданий, как, например:

1. Составьте предложения со следующими словосочетаниями.

1) play a key role; 2) destroy the carriages and locomotives; 3) expand railway network to a total length of ... .

2. Подберите словосочетания.

- |                               |                                  |
|-------------------------------|----------------------------------|
| 1) the first                  | a) the carriages and locomotives |
| 2) oversee                    | b) Government                    |
| 3) destroy                    | c) a vital role                  |
| 4) expand railway network     | d) railway track                 |
| 5) the Russian                | e) the construction              |
| 6) acquire a new significance | f) project                       |
| 7) play                       | g) capital                       |
| 8) construction               | h) as the lifeline               |
| 9) a notable                  | i) to a total length of          |
| 10) the imperial              | j) work                          |

3. Запишите у следующих глаголов формы Past Simple и Participle II.

Do, think, hear, draw, break, have, speak, work, begin, get, put.

4. Выберите правильную форму сказуемого в следующих предложениях.

1) The first railway track *built / were built / build / was built* in Russia in 1837. 2) The railway was *linked / linked / were linked / link* the imperial capital Saint-Petersburg and Moscow. 3) The first Minister P.P. Melnikov *plays / did play / play / played* a key role in the expansion of the railway network throughout European Russia. 4) The Russian railway system *was included / included / were included / include* the Chinese Eastern Railway. 5) During the Great Patriotic War the railway system *plays / played / didn't play / don't play* a vital role in the war effort transporting military personnel.

5. Дополните предложения правильной информацией из основного текста.

1) On the 15<sup>th</sup> of June 1865, an \_\_\_\_\_ of Alexander II established the Ministry of Communications. 2) In the 1860s and 70s, Pavel Melnikov, Russia's first Minister of Communications, played a key role in the \_\_\_\_\_ of the railway network throughout European Russia. 3) \_\_\_\_\_ connected European Russia with the Russian Far East provinces on the Sea of Japan. It was built between 1891 and 1916. 4) During the Great Patriotic War the railway system played a vital role in the \_\_\_\_\_. 5) During the Great Patriotic War the railway system transported military personnel, equipment and freight to the \_\_\_\_\_.

Критериями оценивания данных видов заданий являются: предложения составлены грамматически и синтаксически правильно, правильный подбор словосочетаний, правильный выбор грамматических форм, правильный выбор слов.

Промежуточный контроль, который проводится в форме зачета по окончании семестра, состоит из устной части. Объектами промежуточного контроля являются лексические и грамматические знания, умения вести рецептивную и продуктивную речевую деятельность. В качестве технологий оценивания выступают ответы на вопросы по пройденным грамматическим темам, выполнение заданий по тексту. Критериями оценивания являются быстрое реагирование на вопросы, правильные ответы на вопросы, правильное употребление в речи грамматических явлений, исправление ошибок, понимание текста с полным пониманием содержания, ответы на вопросы.

Итоговый контроль проводится по окончании курса изучения иностранного языка и состоит из выполнения компьютерного теста и выполнения экзаменационных заданий: подготовленной монологической речи на определенную тему, чтение и перевод профессионально-ориентированного текста с последующим анализом грамматических явлений, пересказа текста с элементами анализа. Критериями оценивания являются связность и целостность монологической речи, беглость речи, достаточный объем высказывания, умение отвечать на вопросы, хорошее ориентирование в профессионально-ориентированной лексике и грамматических явлениях в процессе перевода текста, умение выстраивать сообщение по прочитанному тексту и высказывать собственное мнение. Ответ обучающегося на экзамене оценивается по четырехбалльной системе и присваивается уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции (минимальный, базовый, высокий).

Оценка «отлично»	Оценка «хорошо»	Оценка «удовлетворительно»	Оценка «неудовлетворительно»
Обучающийся правильно ответил на теоретические вопросы; показал	Обучающийся с небольшими неточностями ответил на теоретические	Обучающийся с существенными неточностями ответил на теоретические	Обучающийся при ответе на теоретические вопросы и при

<p>отличные знания в рамках учебного материала; правильно выполнил практические задания; показал отличные умения и владения навыками применения полученных знаний и умений при решении задач в рамках учебного материала; ответил на все дополнительные вопросы. Уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции - высокий.</p>	<p>вопросы; показал хорошие знания в рамках учебного материала; с небольшими неточностями выполнил практические задания; показал хорошие умения и владения навыками применения полученных знаний и умений при решении задач в рамках учебного материала; ответил на большинство дополнительных вопросов. Уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции - базовый.</p>	<p>вопросы. Показал удовлетворительные знания в рамках учебного материала. С существенными неточностями выполнил практические задания. Показал удовлетворительные умения и владения навыками применения полученных знаний и умений при решении задач в рамках учебного материала. Допустил много неточностей при ответе на дополнительные вопросы. Уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции - минимальный.</p>	<p>выполнении практических заданий продемонстрировал недостаточный уровень знаний и умений при решении задач в рамках учебного материала. При ответах на дополнительные вопросы было допущено множество неправильных ответов. Иноязычная коммуникативная компетенция не сформирована.</p>
---	---	---	---

Таким образом, для организации эффективного процесса оценивания формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового (железнодорожного) вуза необходимы соблюдение целостной системы педагогических условий и использование технологий оценивания, адаптированных под условия разноуровневых базовых иноязычных знаний студентов неязыкового вуза.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Балданова Е.А. Развитие коммуникативной толерантности студентов технического вуза средствами иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. БГУ. – Улан-Удэ, 2011. – 219с.

2. Бессмельцева Е.С., Павлова Н.Г. Комплексная система критериев оценивания сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов-менеджеров (на примере немецкого языка) // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2018. – Т. 7. № 24. – С. 38–45.

3. Дондокова Н.Б. Формирование компетенций у будущих инженеров в процессе изучения иностранного языка // Материалы всеросс. науч.-практ. конф. «Проблемы проектирования, строительства, диагностики и технического содержания объектов железнодорожного транспорта». – Чита:

ЗабИЖТ – филиал ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет путей сообщения», 2013. – С. 114–118.

4. Малова М.М. Система оценивания иноязычной коммуникативной компетенции студентов нелингвистических вузов как педагогическая проблема // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2015. – №2 (26). – С. 122–131.

5. Мюллер Ю.Э. Принципы разработки контрольно-измерительных материалов по немецкому языку как иностранному в вузах ФРГ (на примере университета Дуйсбург-Эссен) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 11-2 (77). – С. 202–206.

6. Мюллер Ю.Э. Принципы организации смешанного курса по немецкому языку как иностранному на платформе MOODLE // Научный диалог. – 2018. – № 4. – С. 340–352.

7. Назарова Н.А. Развитие профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковых вузах // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2014. – № 1(2). – С. 47–49.

8. Наумова О.С., Клименко Т.Н. Интегрированная модель итогового государственного экзамена бакалавра педагогического образования в области иностранного языка // Педагогический имидж. – 2018. – № 1 (38). – С. 104–124.

9. Смирнова Л.Н. К проблеме оценивания межкультурной профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции в деловом немецком языке студентов направления подготовки «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» // "Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах". Сб.статей. – Москва: РАНХиГС, Канцлер, 2018. – С. 284–292.

10. Цигулева О.В., Подколзина Т.М. Иностранный язык в контексте непрерывного образования // Язык и мировая культура: взгляд молодых исследователей: сборник научных трудов XIII Всерос. науч.-практ. конф.: в 3-х частях. Часть 1. Под редакцией Н.А. Качалова. – Томск, 2013. – С.223–226.

*Л.Н. Смирнова*

## **ВНЕАУДИТОРНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** Статья посвящена опыту проведения внеаудиторного мероприятия по теме «Страноведение Германии» с целью повышения мотивации студентов неязыкового вуза к изучению иностранного языка. В ней приводятся примеры заданий и вопросов для игры «Умники и умницы».

**Ключевые слова:** внеаудиторные мероприятия, мотивация студентов.

**Abstract.** The article deals with the experience of after-classes-activities for motivation of technical students. Some tasks and questions are introduced.

**Keywords:** motivation of students, after-classes-activities.

Как известно, в рамках программы изучения иностранных языков в неязыковом вузе участникам учебного процесса необходимо при минимальном количестве часов добиться максимального результата. Это возможно чаще всего при наличии у обучающихся личного интереса к предмету, желания овладеть им в совершенстве. На наш взгляд, важным средством повышения внутренней мотивации студентов к изучению иностранного языка являются внеаудиторные мероприятия, предполагающие отсутствие строгой урочной регламентации и традиционной оценочной системы. Таким мероприятием является, например, игра «Умники и умницы», разработанная по аналогии с телепередачей Первого канала.

В основной игре участвуют три игрока, называемых агонистами. Участникам предоставляется на выбор три дорожки (порядок выбора определяется судьями по итогам двух конкурсов пролога: языкового конкурса и конкурса красноречия, на подготовку которого даётся 15 минут до начала игры):

- зелёная состоит из четырёх этапов, и на ней дважды можно давать неправильный ответ;
- жёлтая – из трёх, но неправильных ответов может быть не более одного;
- красная – из двух, но ошибаться нельзя.

Тот, кто первым прошёл все этапы своей дорожки, становится победителем (точнее: ответивший правильно на два вопроса, если противник не может это сделать быстрее). Превысивший предел допустимых ошибок игрок становится снова теоретиком.

Соответственно, зелёная дорожка предъявляет наименьшие требования к игроку, но позволяет надеяться на неудачную игру остальных. На красной, напротив, требования самые высокие, зато безошибочному участвующему участнику никто не может помешать выиграть.

В игре также участвуют студенты, составляющие аудиторию в зале. Они называются «теоретиками». За правильный ответ на вопрос, на который не может ответить агонист, теоретика вручается по ордену.

В конце игры объявляется «Эпилог» для «теоретиков». Судит игру и оценивает ответы «ареопаг» — жюри из трёх судей. Приведём примеры заданий и вопросов по теме «Страноведение Германии».

#### *Пролог*

#### *Языковой конкурс*

1. Подчеркните, пожалуйста, слово/а, которое/ые пришло/и к нам из немецкого языка: атака, бомба, гильза, граната, мина, партизан, свастика, штык.

2. Найдите, пожалуйста, ошибки:

2. A Deutsch fällt mir am schwersten als Mathe.
3. B Warum ist deine Schwester nicht gekommen.
4. C Claudia hat sich einen schönen Mantel kaufte.
5. D Sie fahren mit dem Bus zur Universität.
6. E Die Mutter hat seinen Kindern Äpfel gekauft.
7. F Peter ablegte seinen Mantel in der Garderobe.
8. G Wir haben ein interessantes Buch in der Bibliothek genommen.
9. H Das Haus wurde sehr schnell gebaut.
10. I Hans werden nach Deutschland fahren.
11. J Es ist warm heute.

### *Конкурс красноречия*

Тема: "Для меня Германия/Австрия/Швейцария — это ... " По итогам двух конкурсов судьи определяют, кто будет первым выбирать дорожки, кто – вторым и кто будет лишен выбора.

#### *Агон*

Примечания. Ключевые слова выводятся на стену в сценарном порядке поэтапно. Умник на зеленой дорожке выбирает из трех вариантов, на желтой дорожке – из двух. На красной дорожке выбора нет.

#### *Первый этап*

##### *Портрет*

Ведущий: Великий немецкий писатель, анализируя личность Гитлера, писал: «Каким-то образом тут есть всё: лень и жалкая неопределенность юношеских лет, полуидиотское животное существование на самом дне социальной и духовной богемы. К тому же еще угрызения совести, чувство вины, злость на весь мир, революционный инстинкт...». В августе 1933 года этот писатель был лишен немецкого гражданства. Умер в 1955 году. Кто он?

##### *«Ветер перемен»*

Ведущий: Эта немецкая музыкальная группа впервые посетила СССР в 1988 году, выступив в Ленинграде с музыкальной композицией "Wind of Change". О ком идёт речь?

##### *Плодовитый мужчина*

Ведущий: Этот всемирно известный композитор является не только автором многочисленных произведений, создателем хора мальчиков, но и отцом 20-ти детей. Кто этот плодовитый мужчина?

#### *Второй этап*

##### *Медведь*

Ведущий: Какое культурное мероприятие, символом которого является медведь, ежегодно проводится в столице Германии?

##### *Всадник*

Ведущий: «Синий всадник» - объединение, членами которого были такие художники, как Василий Кандинский, Франц Марк, Август Маке и др. Их творчество относят к направлению в искусстве 20 века, название которого переводится на русский язык как «выражение». О каком направлении идёт речь?

##### *Псевдоним*

Ведущий: Назовите, пожалуйста, имя советского партийного деятеля,

псевдоним которого был использован в названии фильма, где главную роль сыграл молодой немецкий актёр Даниэль Брюль.

### *Третий и четвертый этапы*

#### *Роланд*

Ведущий: Любимый памятник жителей этого города – легендарный Роланд, один из благородных рыцарей Карла Великого. Местные купцы, перед тем, как отправиться в путь с партией товаров, обязательно прикасались к наколенникам статуи Роланда, – считалось, что это уберезет торговцев от опасностей в дороге.

#### *Идея*

Ведущий: В 1924 году Гитлер сидел в тюрьме, в крепости Ландсберг. Там ему пришла в голову, можно сказать, «автомобильная» идея. Какая?

#### *Алхимик*

Ведущий: В начале XVIII века Август Сильный заточил алхимика Иоганна Бёттгера в крепости Альбрехтсбург города Майсен. Король Саксонии хотел, чтобы изобретатель нашел философский камень для превращения неблагородных металлов в золото. Узник так этого и не добился. Зато он изготовил ...

### *Эпилог*

1. Ведущий: огромный комплекс складских помещений в этом городе был построен в 80-х годах XIX века. Вдоль каналов тянутся ряды складов, в которых хранились чай и кофе, специи и каучук, персидские ковры и мебель. Сегодня некоторые из складов превращены в уникальные музеи. Например, в Музее специй собраны десятки видов ароматных приправ, улучшающих вкус и запах кушаний. В другом складе-музее представлены образцы товаров, завозимых в страну коммерсантами. Каучук, пробку, ценные породы дерева, – это и многое другое перевозила целая армада грузовых судов. Увидеть их модели можно в городском Морском музее. О каком городе идёт речь?

2. Кто такие Вилли Мессершмитт и Вернер фон Браун?

3. Что символизирует эмблема BMW?

4. Этот один из самых известных курортов мира знаменит ещё и своим легендарным казино. В этом городе одни люди неторопливо потягивают горячую минеральную воду из источников и поправляют здоровье, другие опустошают свои кошельки и разрушают свою жизнь. В 19 веке здесь много времени проводили представители русской знати и наши известные писатели.

5. Какое отношение к России имела супруга Карла I – короля Вюртембергского?

6. В XXI веке часы с кукушкой по-прежнему популярны во всем мире. Какой немецкий регион считается их родиной?

7. Это огромный дворец бога Одина, где павшие герои пируют и наслаждаются обществом прекрасных дев валькирий. В 19 веке король Баварии построил на берегу Дуная пантеон выдающихся деятелей Германии. На протяжении многих десятилетий он пополнялся бюстами тех, кто послужил на благо немецкого народа и знал немецкий язык. Среди

обитателей этих Чертогов павших – Альберт Эйнштейн, императрица Екатерина Великая и знаменитый полководец войны 1812 года Барклай де Толли. О чём идёт речь?

8. Этот старинный ганзейский город называют «мухой в янтаре» – так хорошо здесь сохранились средневековые постройки. В Старом городе на площади всего в два квадратных километра сконцентрировано свыше тысячи уникальных зданий. Городская ратуша – старейшая из действующих в Германии. А символ города – Голштинские ворота с величественными крепостными башнями. На десерт в этом городе вам предложат всемирно известные марципаны. Здесь их делают любого размера – от небольших зверушек или домиков до огромных фигур известных исторических персонажей.

9. Этот режиссёр был одним из лидеров Нового немецкого кино – направления в послевоенном западногерманском кинематографе, связанном с возрождением национального киноискусства. За свою недолгую жизнь он снял более 40 фильмов, многие из которых стали классикой: «Отчаяние», «Больвизер», «Я хочу только, чтобы меня любили».

10. Эта женщина является одним из самых известных кинематографистов, работавших в период национал-социалистического господства в Германии. Документальные фильмы «Триумф воли» и «Олимпия» сделали её активным пропагандистом Третьего рейха.

11. Эта коллекция произведений живописи является одной из крупнейших в Европе и находится в университетском городе на Эльбе; в городе, сильно пострадавшем во время американской бомбардировки Германии.

12. Эти братья-учёные очень многое сделали для науки Германии. Именем одного из них названо высшее учебное заведение. Какое и где?

13. Назовите, пожалуйста, предмет, давший название одному из стихотворных произведений классика немецкой литературы 18-го века.

14. Продолжите, пожалуйста, по-немецки:

Прохладой сумерки веют,  
И Рейна тих простор;  
В вечерних лучах алеют  
Вершины дальних гор...

Подобные этой игре внеаудиторные мероприятия позволяют опосредованно оценить уровень сформированности страноведческой компетенции студентов, а главное, носят соревновательный характер и дают импульс для их целенаправленного развития в дальнейшем.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Умники и умницы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.umniki.ru>

2. Их нравы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.spr.ru/site\\_go.php?id\\_firm=1019369](http://www.spr.ru/site_go.php?id_firm=1019369)

3. Всемирный следопыт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.vsled.ru](http://www.vsled.ru).



## КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам обучения иностранному языку с помощью коммуникативной методики. В частности, автор акцентирует внимание на важности изучения не только лексического материала, но и грамматических аспектов иностранного языка. В своей статье он рассматривает принципы применения коммуникативного подхода в обучении грамматике иностранного языка и предлагает свой комплекс заданий для более эффективного его изучения. Автор представляет результаты своего исследования и доказывает эффективность применения коммуникативного подхода в обучении грамматике иностранного языка на старшем этапе обучения.

**Ключевые слова:** грамматические аспекты, принципы коммуникативного подхода, экспериментальное обучение, эффективные методы.

**Abstract.** The article is devoted to the problems of teaching a foreign language with the help of a communicative technique. In particular, the author emphasizes the importance of studying not only lexical material, but also the grammatical aspects of a foreign language. In his article, he examines the principles of the use of a communicative approach in teaching grammar of a foreign language and offers his own set of tasks to study it more effectively. The author presents the results of his research and proves the effectiveness of the use of the communicative approach in teaching foreign language grammar at the senior level.

**Keywords:** grammatical aspects, principles of the communicative approach, experimental learning, effective methods.

На современном этапе развития общества знание иностранных языков становится уже потребностью не потенциальной, а реальной. Владение одним, а порой и двумя языками, становится атрибутом современного человека. Иностранный язык стал неотъемлемой частью нашей жизни. Именно английский язык является языком, стирающим границы между странами и народами. Поэтому одним из наиболее важных аспектов в изучении иностранных языков является коммуникация. Однако для более успешной коммуникации важно знать не только лексику, но также и грамматику.

Процесс усвоения грамматики является достаточно трудоемким. Именно слабое владение грамматикой часто является причиной, которая мешает людям свободно и грамотно общаться на иностранном языке. Конечно, в некоторых школьных учебниках предлагается достаточное количество упражнений по грамматике, но, как правило, эти упражнения не нацелены на коммуникацию. Поэтому, совершенно естественно, что в начале

формирования грамматических навыков обучаемые не обладают достаточной лингвистической компетенцией и психологической готовностью для полноценного иноязычного общения. Следовательно, задачей учителей иностранного языка является создание таких условий в учебном процессе, при которых вовлечение обучающихся в общение будет осуществляться постепенно, с возрастанием психологической и лингвистической нагрузки, а также включением в процесс обучения коммуникативных грамматических заданий.

За весь период обучения иностранному языку педагогами, учителями-практиками были испробованы различные методы и подходы. Но лишь некоторые из них оказались по-настоящему эффективными как в обучении лексике, так и в обучении грамматике.

Подход к обучению – это реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения.

На сегодняшний день выделяют несколько различных подходов в обучении иностранному языку. К ним относятся: бихевиоризм, когнитивный, гуманистический, личностно-ориентированный, компетентностный и коммуникативный подходы. Но наиболее популярным и эффективным является коммуникативный подход. Именно он отвечает современным требованиям, которые предъявляются к знанию иностранного языка.

Коммуникативный подход (Communicative approach/ Communicative Language Teaching) – это подход, направленный на формирование у обучающихся смыслового восприятия и понимания иностранной речи, а также овладение языковым материалом для построения речевых высказываний в результате взаимодействия участников общения, и нацелен научить свободной ориентации в иноязычной среде, или, другими словами, сформировать коммуникативные компетенции [1, с.15].

Главной идеей коммуникативного подхода является коммуникативная направленность обучения. Разговорная речь часто состоит из клишированных фраз. Их применение в ситуации реального общения помогает обучающимся заучить не только лексику, но и закрепить грамматические правила.

При коммуникативном подходе главными участниками учебного процесса являются обучающиеся. Поэтому задача учителя – создать такую атмосферу на уроке, которая будет побуждать их к речевой деятельности и выполнению соответствующих заданий. При коммуникативном подходе учитель лишь направляет и контролирует процесс обучения.

Существует несколько принципов применения коммуникативного подхода в обучении грамматике иностранного языка:

- материал для обучения грамматике должен отражать естественное использование языка в общении;
- грамматический материал целесообразно предъявлять в доступном объеме с целью возможности его закрепления в новых контекстах;

- перед введением нового материала необходимо проводить повторение ранее усвоенного материала и широко использовать в качестве опоры иллюстративную наглядность, схемы, таблицы и др.;

- пояснения и правила должны быть краткими, точными и простыми, адекватно отражающими специфику грамматического материала;

- для закрепления грамматических явлений следует использовать различные виды общения, в том числе парную и групповую работу [2].

На основе применения коммуникативных принципов в обучении грамматике нами была проведена экспериментальная работа с учащимися старших классов.

Формирование грамматических навыков при коммуникативном подходе носило поэтапный характер. Были определены три этапа: ознакомление, тренировка, применение.

- На первом этапе, этапе ознакомления, нами было раскрыто значение, формообразование и употребление грамматической структуры, был проведен контроль ее понимания и первичное закрепление.

- На втором этапе осуществлялось практическое применение полученных знаний. Данный вид работы предполагал развитие способности применения грамматического явления в типичных для него ситуациях. На данном этапе обучающиеся составляли различные предложения с новыми грамматическими элементами (имитативные, подстановочные и трансформационные).

- На третьем этапе осуществлялось использование грамматического материала непосредственно в речи. Задачей данного этапа было применение грамматического явления в процессе коммуникации в соответствии с речевыми обстоятельствами.

В ходе опытной работы мы изучили эффективность применения коммуникативного подхода в обучении грамматике на старшем этапе обучения. В начале опытной работы нами был проведен тест на выявление уровня знаний по грамматике английского языка, кроме того, обучающиеся выполнили упражнение на поиск ошибок. Результаты теста и выполнения упражнений показали, что многие обучающиеся с трудом осваивают некоторые грамматические правила. Чаще всего они совершали ошибки в выборе правильного времени глагола и предлога. Для достижения положительного результата нами были использованы разнообразные формы работы, а именно:

- работа в парах / группах;
- составление предложений;
- заполнение пропусков в предложениях/текстах;
- поиск грамматических ошибок;
- выбор правильной формы слова.

Каждая новая грамматическая тема изучалась в три этапа с применением той или иной формы работы.

На контрольном этапе детям было предложено выполнить тест и упражнение на поиск ошибок, подобные тем, которые они выполняли на

констатирующем этапе. В ходе измерения уровня грамматических знаний были выявлены значительные позитивные изменения.

Следует заметить, что поскольку эксперимент проводился с учащимися старших классов, то некоторые из них уже были настроены на сдачу ЕГЭ по английскому языку. И поэтому их интерес к иностранному языку был изначально достаточно высоким. Однако большая часть обучающихся не планировала связывать свою будущую профессию с иностранным языком. Так вот именно этот контингент учащихся и был нашей целью – мотивировать их к изучению иностранного языка и добиться позитивных результатов в процессе применения коммуникативной методики при обучении грамматическим аспектам иностранного языка.

В итоге, нами были получены следующие результаты:

- повысился общий уровень знаний английского языка;
- учащиеся стали свободнее общаться на английском языке;
- учащиеся стали активнее принимать участие в коммуникации на английском языке;
- повысилась коммуникативная грамотность их высказываний;
- учащиеся научились применять полученные знания грамматических аспектов в процессе коммуникации в соответствии с речевыми обстоятельствами.

Таким образом, можно сделать вывод, что проведенная опытная работа в ходе экспериментального обучения доказывает, что применение коммуникативного подхода в обучении английскому языку имеет положительное влияние на усвоение грамматики языка и стимулирует к дальнейшему его изучению.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение – 1991. – 223 с.
2. Климова Н. П. Коммуникативный подход к обучению грамматике английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://snorky.ru/foreign-language-acquisition/83-kommunikativnyj-podhod-k-obucheniju-grammatike-anglijskogo-jazyka> (дата обращения 12.02.2019)

*И.В. Устинова*

### **ОПЫТ СОЗДАНИЯ КОЛЛЕКТИВНОГО ВИДЕОФАЙЛА СТУДЕНТАМИ ПЕРВОГО КУРСА (ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК, НЕЯЗЫКОВОЙ ВУЗ)**

**Аннотация.** При поиске путей рационализации и повышения эффективности обучения иностранным языкам в неязыковом вузе необходимо принимать во внимание частое безразличие учащихся к художественным средствам изучаемого языка, которое обусловлено, прежде всего, малым количеством времени, отводимом на изучение иностранных

языков. Проблема интереса является одной из основных в этом отношении и актуализирует вопрос об оптимальном отборе языкового материала и наиболее рациональном планировании и организации занятий по иностранному языку, в частности процесса формирования у студентов навыков устной речи.

**Ключевые слова:** неязыковой вуз, обучение второму иностранному языку, внеаудиторная работа

**Abstract.** The search of the rationalization and efficiency of the foreign languages learning in the not language higher education institution has to consider clear indifference of pupils to art means of the learned language. Especially it is connected with a lack of time spent for studying of the second foreign language. The problem of interest is one of the main in this regard. This problem dictates a question of the optimum selection of language material and of the most rational organization of class. The formation of students' oral speech skills is the most labor-consuming in this regard.

**Keywords:** not language higher education institution, training in the second foreign language, out-of-class work

В 2018 г. на кафедре иностранных языков отделения языковой подготовки института общественных наук РАНХиГС был проведен конкурс студенческих видео на тему «Мой город» (<https://yadi.sk/i/jEh792BQCvv4yQ>).

В данном конкурсе приняли участие студенты-первокурсники, изучающие испанский язык как второй иностранный с «нуля», а также студенты второго курса, заинтересованные во внутривузовском рейтинге и изучающие испанский язык в течение трех семестров.

На первом – подготовительном – этапе второкурсникам был предложен в качестве дидактической опоры (предполагаемого текста видео) материал по теме «Город» из учебника «Аула1», с первокурсниками были проведены учебные занятия по теме «Город» и даны методические рекомендации по использованию ресурсов учебника для обыгрывания простых бытовых ситуаций.

Приведем примерную статистику количества участников. Среди 28 первокурсников, учащих двух групп, было создано 6 видео-работ – по три видео в каждой группе, из которых одна была о Нью Йорке, все остальные о Москве. Две работы были коллективными: одна 40-секундная зарисовка «Случайное интервью на улице Москвы», второе видео, представляющее собой мини-викторину об истории Москвы на фоне Собора Василия Блаженного и ГУМа.

Таким образом, в конкурсе приняло участие около 32% учащих двух групп первого курса и один человек – 1,7% – из 30 учащих вторых курсов. Это была работа о городе Самаре. Итого в общей сложности – 7 видео-работ.

С целью определения результатов конкурса – лучшего видео – в каждой группе первого курса было проведено внутреннее анонимное голосование. Все результаты проделанной студентами работы были учтены

преподавателем в таблице успеваемости и зачтены в качестве домашних дополнительных творческих работ.

Анализ представленных самостоятельных творческих работ студентов показал, что наиболее эффективно с учебной точки зрения, несмотря на все фонетические, лексические, грамматические и прочие ошибки, работали те первокурсники, которые самостоятельно подготавливали тексты, произносили их на камеру и накладывали на собственноручно отснятый видеоматериал. В то время как другие использовали готовый видеоряд и технику «голос за кадром». Следует отметить, что данные студентов подошли к работе не творчески, а технически: на взятый из интернета видеоматериал они наложили текст, сформированный при помощи программы-переводчика. К тому же некоторые из студентов воспользовались программами, которые сами озвучивают готовый текст по-испански. Подобные работы также были учтены, поскольку демонстрировали некоторое количество затраченного труда, но в конкурсе они не участвовали.

Ценным, на наш взгляд, является также опыт коллективной работы, позволяющей студентам проявить собственную творческую индивидуальность с опорой на сотрудничество партнера.

На момент проведения «голосования» неожиданным образом проснулся интерес к конкурсу среди студентов второго курса: они стали подавать заявки на вступление в закрытую творческую группу первокурсников «ВКонтакте», куда была присоединена единственная второкурсница, принявшая участие в конкурсе. Однако дальше простого любопытства активность второкурсников не пошла.

Также в образовавшихся творческих группах нами был проведен опрос на предмет желания ребят продолжать работу: создать общее коллективное видео, скомпилировав имеющиеся наработки. Желание изъявили все, кто уже работал над видео, а также некоторые студенты, которые решили присоединиться к работе позже, в том числе, и в качестве создателей собственного видео. Таким образом, на данный момент на конкурс подано в 9 студенческих работ – одна о Самаре, одна о Нью-Йорке, одна о Греции, все остальные о Москве и Подмосковье. Ожидается еще одна работа.

На данном этапе работы создавшейся инициативной группы было предложено найти некий связующий принцип, который бы позволил объединить весьма пестрый и разнородный наработанный видеоматериал в нечто целое. Студенты решили связать видеоролики фразами ведущих в простой последовательности: сначала идут материалы о Москве, причем в первую очередь о самом главном месте в Москве – о Красной площади и о самом красивом здании на ней – Соборе Василия Блаженного. Далее – рассказы москвичей о своем городе и о Подмосковье. Затем – о других городах России, и наконец, видео о других городах и странах. Имеющиеся видеоматериалы решено было сократить, отчасти перезаписать озвучку, скорректировав произношение.

Участие преподавателя в работе студентов, до сих пор полностью самостоятельной, заключалось в переводе кратких реплик ведущих с

русского языка на испанский и курировании их произношения в процессе съемки.

В настоящий момент идет работа над монтажом общего видео. Студенты самостоятельно осваивают принципы работы с хромакеем и основами монтажа. Попутно продолжает корректуры озвучки ранее сделанных видео.

Несмотря на то, что работа еще не закончена, можно сказать, что примерно треть учащихся первых курсов серьезно и творчески подходит к изучению второго иностранного языка на первом этапе обучения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Полуянов В.Б., Перминова Н.Б. Процессный подход к управлению внеаудиторной самостоятельной работой студентов // Вестник Учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург: Изд-во Росс. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. – № 1 (39). – С. 112–125.

2. Проектирование оценочных средств компетентносто-ориентированных основных образовательных программ для реализации уровневого профессионально-педагогического образования: метод. пособие для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / авт.-сост. И.В. Осипова, О.В. Тарасюк, А.М. Старкова. – Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». – 2010. – 72 с.

3. Супрунов С. Е. Изучение иностранных языков в неязыковом вузе [Электронный ресурс] // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, сентябрь 2017 г.). – Казань: Молодой ученый, 2017. – С. 71–73. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/270/12888/> (дата обращения: 21.03.2019).

*Л.В. Фадеева*

### СТЕРЕОТИПНЫЕ ДИСКУРСИВНЫЕ МАРКЕРЫ В СТРУКТУРЕ УСТНОГО МЕДИАТЕКСТА

**Аннотация.** Статья посвящена анализу стереотипных парентетических включений в медиадискурсе. Свойства дискурсивных маркеров связаны с особенностями публицистического стиля. Функционально-стилевые черты медиатекста реализуются с помощью парентетических вкраплений. Рассматриваются различные типы стереотипных пустых фраз, их функции, коммуникативная сущность, семантические свойства и структурные разновидности. Дискурсивные маркеры генетически связаны с устной речью, что проявляется в избыточности, спонтанности, различного рода нарушениях её линейного характера.

**Ключевые слова:** медиадискурс, оценочность, парентеза, диалогизация, разговорная речь, экспрессивность.

**Abstract.** The article deals with the analysis of properties of parenthetical inclusions in the media discourse. The parentheses' properties are closely associated with the features of newspaper writing style. Functional-style features of the media text are realized with the help of parenthetical inclusions. Various types of stereotypical empty phrases, their functions, communicative essence, semantic properties and structural varieties are considered.

**Keywords:** media discourse, evaluation, parenthesis, dialogization, spoken language, expressiveness.

На рубеже веков заметно обострился интерес к проблеме дискурса, языка в действии. Такое пристальное внимание к дискурсу вполне объяснимо антропоцентрической направленностью современной науки на изучение языковых явлений, неразрывно связанных с человеком, его жизненным опытом, культурой и мировосприятием. Дискурс – это речь, впитавшая в себя всё многообразие внешнего мира, или, по определению Н.Д. Арутюновой, «речь, погружённая в жизнь» [1, с.136].

Антропоцентрический подход к анализу медиадискурса позволяет составить представление о современной медиакартине мира [6, с. 91], которая состоит из частных дискурсивных вариантов, различающихся тематически, медийно и т.д.

Под медиадискурсом понимают речевую деятельность, реализующую прагматические стратегии, моделирующую определённый фрагмент реальности, который является элементом информационно-коммуникативного процесса, осуществляемого СМИ, а также средством социальной регуляции [3, с. 7]. Медиалингвистика, в рамках которой изучается дискурс масс-медиа, выделяет следующие его признаки: массовый адресат, коллективный адресант, связь посредством СМИ.

Медиатекст занимает центральное место в медийном дискурсивном пространстве, оформляется в рамках публицистического стиля и обладает соответствующими функционально-стилевыми признаками.

Прагматическая направленность медиадискурса, его ориентация на оказание воздействия на адресата, предполагает диалогичность, социальную оценочность, интенсивность формы и содержания медиатекста. Влияние антропоцентризма на медиалингвистику проявляется в смещении исследовательского интереса в сторону персонализации медиаречи, интертекстуальности [4, с. 83]. Эти функционально-стилевые черты медиатекста реализуются с помощью таких дискурсивных маркеров как парентетические вкрапления. Парентеза – это вводное или вставное словосочетание, предложение (простое или придаточное) или группа предложений, которые не имеют формально-грамматического согласования со всем текстом, но связаны с ним по содержанию [5, с. 64].

В результате анализа формальных и содержательных особенностей парентетических включений обнаружена тесная взаимосвязь свойств парентезы и стилиевых черт массмедиального дискурса.



Медиа́текст тяготеет к устно-разговорным формам. «Стандартность и повторяемость жизненных ситуаций, с которыми связана повседневная речь, приводят к тому, что многое клишируется и воспроизводится в готовом или полуготовом виде как устойчивые выражения необходимого содержания» [2, с. 35]. Распространённость клишированных парентез в медиадискурсе объясняется его **стандартизованностью**. Однако следует заметить, что стандартизованность или стереотипность, как и большинство перечисленных выше стилевых признаков, могут редуцироваться в конкретном медиатексте или вступать в противоречие с другими свойствами дискурса масс-медиа, тем самым достигается многообразие его стилистических реализаций [8, с. 105]. Например, установка на новизну формы и содержания уравнивается стандартизованностью. Поэтому единство, сочетание экспрессии и стандарта составляет специфику и конструктивный принцип медиатекста.

Анализ фактического материала, а именно скриптов ток-шоу, посвящённых современному искусству, позволил выделить следующие типы стереотипных пустых фраз:

1. модальные
2. затягивания
3. комментирующие включения
4. трудности в формулировке
5. маркеры структурных нарушений

Дискурс масс-медиа традиционно определяется как текст в коммуникации и имеет диалоговую природу. **Диалогичность** – фундаментальное свойство медиадискурса, т.к. события и факты служат информационными поводами для обсуждения, вызывают различные оценки и мнения. Практически любые медиатексты пронизаны диалогичностью и инициируют медиадиалог [7, с. 173]. Установка на диалогичность изложения проявляется в использовании парентетических конструкций, передающих модальность. Например, при помощи стереотипных **модальных** фраз говорящий придаёт одному из своих утверждений модальный оттенок и тем самым ограничивает его достоверность.

926 HW: zw: /alle wi"ssen dass ich=äh \*\* **glaub=ich** ein \*

927 HW: wichtiger maler bin >äh↑< das hab ich an die jungen [9]

Свойства матричного предложения *glaub ich* не переносятся на краткую форму *glaub*. Фонологическая и синтаксическая редукция, а также потеря одного из компонентов указывают на идиоматизацию бывшей синтагмы *glaub ich*, которая становится отглагольной частицей со значением предположения `vermutlich`. Функция данной частицы заключается в ограничении достоверности высказанной информации.

Большую роль в появлении стереотипных дискурсивных маркеров играют **затягивания**, эти фразы являются пустыми с точки зрения семантики, их функция – заполнение пауз. С их помощью говорящий выигрывает время, чтобы спланировать следующее высказывание и одновременно дать понять слушающему, что он собирается продолжить своё высказывание.

- 433 HN: drum \* äh äh äh müssen sie mir zugeben dass es ich  
 434 JB: |stichwort| |beamte | >noch mal↓ <  
 435 HN: äh |also äh- | |besonders| dass ich  
 436 JB: mhm  
 437 HN: **also** besonders äh schwer hab ne und- äh äh [9]

Если в ходе беседы говорящий испытывает сложности с подбором необходимого слова, то нередко пользуется **комментирующими включениями**, которые представляют собой адъективные или адвербиальные обороты, а также такие стереотипные пустые фразы как *sag ich mal, wenn man so will, wenn ich mal so sagen darf* и т.д.

- 326 HN: und äh äh \* wenn i"ch äh äh gefragt werd so äh äh  
 327 HN: **sagen wir mal** zu: äh problemen der äh kernphysik  
 328 HN: äh- \* ja dann äh \* muss ich äh \* sagen↑ ich  
 329 HN: verste"he nichts- aber ich habe einen gewissen \* [9]

Спорным по-прежнему остаётся вопрос о том, насколько придаточные предложения с союзом *wenn* могут рассматриваться как парантезы. Парантезы синтаксически не связаны с включающим предложением, в котором они находятся. Этим они отличаются от относительных придаточных предложений, которые являются продолжением действующей синтаксической структуры, что выражается в согласовании со словом, к которому относится придаточное предложение в падеже, числе и роде. В придаточных предложениях являющихся стереотипными пустыми фразами такое согласование отсутствует или с точки зрения поверхностной структуры не является очевидным. Причина в том, что такие стереотипные пустые фразы не согласуются с конкретным членом главного предложения, а относятся ко всему предложению. Если говорящий вставляет в контекст фразы *wie gesagt* или *was du vorhin schon gesagt hast*, можно говорить об интеграции или, по меньшей мере, их семантической связи с окружением. Это же относится и к предложениям с союзом *wenn*. Особенно в тех случаях, когда условное предложение является факультативным на основании своей постпозиции, речь идёт скорее об интерпретации, чем парантезе, т.к. предложения с союзом *wenn*, как правило, теряют своё условное значение и имеют характер стереотипной пустой фразы.

Довольно часто в ходе высказывания говорящий сталкивается с **трудностями формулирования мысли**. Подобные трудности оставляют в устной речи, в отличие от отредактированных письменных текстов, свои следы.

- 238 HS: gibt sind sehr vie"le die das quatsch |(nennen< |  
 239 GM: **a=aber** |**nimm/ nehmen wer-** |**mal an** | |**a/ einen** |  
 240 K MIT FORMULIERUNGSPROBLEMEN  
 241 HS: |kunst | |ist immer | \* |immer |  
 242 GM: **träfen sie** |**der sagt** |  
 243 HS: |kunst ist- | \* **j=dann sag ich ihm**  
 244 HS: **folgendes**↓ \* die ku"nst ist das lackmuspapier der  
 245 HS: gesellschaft- am zustand der ku"nst- \* kann man den [9]

**Маркеры структурных нарушений** (misplacement marker) являются типичным случаем употребления парентетических пустых фраз. С помощью маркеров *um es vorwegzunehmen* или *wie schon gesagt* обосновывается предшествующая по тематической организации текста информация, которая нарушает его структуру.

427 JB: |ich fühle mich auch betroffen- aber die andern-|

428 HN:|denn **wie gesagt** äh sie wissen | [9]

Для таких синтаксических нарушений характерно то, что они находятся перед той частью включающего предложения, которая содержит необходимую информацию. Парентеза часто стоит между тематической и рематической информацией и заранее комментирует, оценивает или модализирует ещё не высказанную ремю. Так в следующем примере подчёркивается высокая степень значимости высказанной прежде информации.

514 HN: das ist für mich nichts negatives- ↓ **das ist etwas**

515 HN: **ga''nz ga''nz wichtiges**- das ist eine tie"fe

516 HN: aber doch

517 HN: auseinandersetzung mit dem leben- \*3\* [9]

Анализ стереотипных пустых фраз, которые нарушают синтаксическую структуру, показал, что самым частым случаем нарушения являются затягивания, которые обычно сопровождаются долгими паузами. Модальные и комментирующие выражения, а также маркеры структурных нарушений часто фонологически редуцированы и просодически интегрированы. Количество стереотипных пустых фраз, образованных по примеру этих конструкций меньше.

Другой причиной синтаксических нарушений являются так называемые **опоздавшие единицы информации**, которые появляются в результате неправильного планирования высказывания, т.е. когда в течение разговора говорящий замечает, что он забыл высказать важную информацию и делает это позже. Как правило, это приводит к нарушению отношений между темой и ремой.

116 JB: kriegen für den nächsten **ich hab das eben vergessen**

117 JB: frau möbbek ich \* darf ihnen \* ihre ersten \*\*

118 JB: politischen kunstwerke →**so hab ich das verstanden** \*

119 JB: auch gleich mitgeben↑← und \* la:st not least [9]

Ещё одной причиной синтаксических нарушений является **иницирование коррекции**, которое делится на 3 фазы: определение части высказывания, содержащего нарушение, инициация коррекции и её проведение. В зависимости от того, кто из собеседников инициирует коррекцию, различают **самокоррекцию** и **коррекцию чужого высказывания**. Такие фигуры уточнения, состоящие в самопоправке, обозначаются термином **эпанортоза** [греч. *epanortosis* 'самоисправление']. За самокоррекцией (в данном случае рассматриваются только парентезы) следует синтаксический разрыв. Прежде чем заменить элемент, нуждающийся в коррекции, имеет место подготовительная фаза,

индикаторами которой служат растяжения, паузы и так называемые частицы коррекции (äh, ähm, oder, also, beziehungsweise, nein и т.д.). Чем длиннее подготовительная фаза, тем очевиднее наличие парентезы в предложении.

29 WH: solch ein glas↑ →allerdings← \* gefüllt↑ \*\* zwischen

30 WH: meinem publikum↑ \*\* zwischen den ka"meras- \*\* und

31 WH: zwischen meinen gästen \* gestanden↓ \*\* und es hat

32 WH: uns \* woh"lgetan↑ und \* is uns gut bekommen↑ \*\*

33 JB: fast \*

34 WH: ho"ffentlich dem publikum \* auch↓ [9]

Парентезы, корректирующие чужое высказывание, нельзя причислить к парентезам повторяющим часть включающего предложения, т.к. их место в предложении и наличие повторяемых единиц обусловлены самой коррекцией. В основе возвращения назад к единицам включающего предложения лежат структурные ограничения, без которых невозможна коррекция.

Анализ лингвистического материала показал, что при нарушениях, причиной которых являются внешние факторы, у говорящих меньше потребность для возврата в начатую конструкцию, чем при нарушениях, причиной которых являются они сами.

Активное использование стереотипных дискурсивных маркеров в структуре устного медиатекста позволяет говорящему реализовать несколько коммуникативных задач: 1) помочь слушающему удержать внимание на коммуникативно значимых компонентах содержания своего выступления; 2) продемонстрировать связь содержания своего выступления с актуальными для слушающего событиями, явлениями и фактами действительности; 3) отчётливо обозначить уровень анализа действительности (личное мнение, общепризнанная точка зрения); 4) обозначить удобные для слушающего ключевые моменты при развёртывании системы доказательств и аргументации; 5) координировать интенциональные состояния собеседников; 6) не просто передать ту или иную информацию адресату, а максимально её акцентировать одним смысловым блоком; 7) воздействовать на эмоциональную и интеллектуальную сферу собеседника; 8) подсказать слушающему своё отношение к предмету высказывания.

Таким образом, стереотипные дискурсивные маркеры играют существенную роль в реализации как формальных, так и содержательных стилевых особенностей медиатекста. Парентезы позволяют представить в одном высказывании несколько линий повествования, сконцентрировать внимание адресата на наиболее важной информации, выразить авторскую позицию. Кроме того, парентетические конструкции способствуют созданию полноты, глубины и определённости содержания, обеспечивают его доступность. Полученные результаты могут быть использованы для широкого спектра дискурсивных единиц, как на материале текстов массовой коммуникации, так и на основе текстов другого жанра.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс. // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. С. 136–137.
2. Девкин В.Д. Диалог. Немецкая разговорная речь в сопоставлении с русской: Учеб. пособие (для ин-тов и фак-тов иностр. языков). – М.: Высш. школа, 1981. – С. 132.
3. Марьянчик В.А. Медиа-политический текст: сценарии, нормы, стереотипы: монография. – Архангельск: Поморский университет, 2011. – 282 с.
4. Меркиш Н.Е. Культурный компонент лексики в преподавании иностранного языка // Педагогика. – 2016. – №4. – С. 81–88.
5. Минаева Ю.В. Структурные особенности парентез в современном немецком языке // Современные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы IV Международной заочной научно-практической конференции. – Астрахань: АГУ, Издательский дом «Астраханский университет», 2016. – С. 63–66.
6. Ширяева Н.В. Необходимость изучения и категоризации изменений когнитивных процессов, влияющих на формирование современной языковой картины мира // Глобальный научный потенциал: Сб. науч. ст. – СПб.: ИД ТМБпринт, 2018. - № 11(92). – С. 90–94.
7. Шмелева О.Н. Дискурсивно-исторический метод анализа социокультурных практик // Лингвистическое образование на современном этапе: российский и зарубежный опыт: сборник научных статей и материалов международной конференции. Сургут, 11-12 апреля 2017 г. [отв. ред. И.А. Курбанов]. – Сургут: СГУ, 2017. – С. 173–178.
8. Шубина Э.Л. Проблема нормы и вариативности на уровне аналитических конструкций типа Nquant + AdjN // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 28. – М.: МАКС Пресс, 2004. – С. 104–114.
9. Kallmeyer W., Schütte F. Aspekte der Gesprächsforschung am Beispiel von Kommunikation über Kunst. Hauptseminar [Электронный ресурс]. – Uni Mannheim, SS 2001. 4050.21, berlin19. – Режим доступа: <http://www.ids-mannheim.de/prag/GAIS/>

*Г.Г. Фатхулина*

## ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной теме обучения иностранному языку не только как средству коммуникации, но и как способу взаимодействия, взаимопонимания и взаимопроникновения различных культур. Теория межкультурной коммуникации как основа современной лингводидактики предполагает усиление межкультурного

компонента в содержании обучения различным видам речевой деятельности. Межкультурный аспект находит свое отражение и на технологическом уровне обучения. Цель статьи – предложить технологию обучения иноязычному чтению на базе аутентичных текстов с учетом межкультурного аспекта.

**Ключевые слова:** теория межкультурной коммуникации, технология обучения, национально-маркированная лексика, аутентичный текст, межкультурное содержание.

**Abstract.** The article is devoted to the topic of teaching a foreign language not only as a means of communication, but also as a method of interaction, interrelation and mutual understanding of different cultures. The theory of cross-cultural communication as the basis of modern teaching theory implies the strengthening of the cross-cultural component in the content of teaching different language skills. The cross-cultural aspect is also reflected on the technological level, in different foreign language teaching techniques. The purpose of the article is to propose a technique for teaching reading in a foreign language on the basis of cross-cultural approach.

**Keywords:** cross-cultural communication theory, teaching technique, nationally-marked vocabulary, authentic text, cross-cultural content.

Чтение – важнейший вид речевой деятельности, позволяющий кроме практической цели обучения иностранному языку решать образовательные, воспитательные, мировоззренческие задачи. Знакомство с оригинальным иноязычным текстом позволяет студентам окунуться в атмосферу другой культуры, прочувствовать специфику другого менталитета, иных взглядов, понятий, чувств [1, с. 11].

В настоящее время иностранный язык рассматривается не просто как средство коммуникации, но и как способ взаимодействия разных общностей, средство взаимопонимания представителей различных культур, дающее возможность уважительного, толерантного, широкого взгляда на разнообразный, многоликий, многокультурный мир.

Теория межкультурной коммуникации как междисциплинарная прикладная дисциплина имеет важнейшее значение для современной лингводидактики [5, с. 36].

Рассмотрение обучения иностранному языку в новом свете предполагает усиление межкультурного компонента в содержании предмета «Иностранный язык». Новое содержание требует разработки новых технологий для всех аспектов и видов речевой деятельности [2, с. 193]. Чтение как источник аутентичного материала содержит в себе мощный межкультурный ресурс. Наша цель в данной статье – предложить технологию использования этого ресурса для усиления межкультурного аспекта обучения иностранному языку.

В качестве примера работы с межкультурным компонентом при обучении чтению предлагаем учебное пособие *The Whole Story* автора Ричарда Росснера, издательство Longman. Выбор данного пособия

обусловлен как его содержанием, так и композиционным построением. Двенадцать рассказов разделены на три эпохи: детство и юность, зрелость, старость. Среди авторов рассказов есть такие имена, как Э. Хэмингуэй, Р. Брэдбери, Г. Грин, У. Сароян. Помимо британских и американских писателей в сборник включены работы индийских, новозеландских, нигерийских, доминиканских, австралийских авторов. Таким образом, англоязычный мир представлен в книге достаточно широко. Сборник рассказов представляет собой калейдоскоп разных стран и культур, объединенных единой категорией времени, этапами человеческой жизни.

В рассказе Г.Грина *'I Spy'* читатель видит Великобританию военных лет глазами подростка, с повествованием Дж. Фрэйм *'You Are Now Entering Human Heart'* переосмысливает понятие жестокости с новозеландской туристкой, случайно зашедшей в музей в незнакомом городке, в рассказе Э.Хэмингуэя *'The Old Man At The Bridge'* осознает бесчеловечность войны, беспомощность старого человека перед ее разрушающей силой.

Рассказы наполнены реалиями, отражающими специфику разных эпох и культур. Это неизбежно находит свое отражение в их лексическом наполнении. Пласт лексических единиц, несущих культурный компонент, представлен очень широко. В рассказах студент встречает много национально-маркированной лексики. Межкультурный компонент раскрывается в безэквивалентной, коннотативной лексике, топонимах, лакунах, фразеологизмах. Очевидно, что для проработки этой лексики необходима система упражнений, входящая в общую технологию обучения иноязычному чтению с учетом теории межкультурной коммуникации.

Понятие технология в данном случае выступает в своем узком значении как последовательность научно-обоснованных процедур, нацеленных на предсказуемый стабильный результат. В статье предложена цепочка методических действий, которые позволяют преподавателю иностранного языка выделить и усилить межкультурное содержание предложенного для чтения аутентичного текста. Работу с текстом следует разделить на несколько этапов: дотекстовый, текстовый и послетекстовый.

Дотекстовый этап предполагает как традиционные упражнения, так и задания, ориентированные на развитие межкультурной коммуникации. В качестве примера предлагается рассказ индийского писателя Р.К. Нарояна *'The Shadow'*, в котором повествуется о восприятии ребенком фильма с участием его отца-актера и его детских душевных переживаниях. Текст колоритен и по фабуле, и по набору лексики. Поэтому дотекстовый этап (*warming up*) требует вхождения не просто в тему рассказа, но и в атмосферу страны, где происходит действие. Первое упражнение традиционно настраивает на содержание текста, студенты беседуют о кино, своих предпочтениях, любимых жанрах и актерах. Преподаватель вводит тему индийского кино, предлагает студентам выделить его отличительные от привычных голливудских фильмов черты. На этом же этапе вводится национально-маркированная лексика, происходит снятие трудностей, межкультурных барьеров при понимании текста [4, с. 25].

При работе с национально-маркированной лексикой вначале необходимо дать студентам общее понятие о том, что собою представляют лакуны, фразеологизмы, топонимы, диалектизмы, дать определения коннотативной и безэквивалентной лексики, продемонстрировать их примерами.

Наиболее эффективными способами семантизации в случае с национально-маркированной лексикой представляются наглядность, толкование или микроконтекст [3, с. 282]. Это обусловлено тем, что о значении некоторых лексических единиц студенты не имеют ни малейшего представления, так как обозначаемые ими предметы и явления могут попросту отсутствовать в нашем окружении. Учебник *‘The Whole Story’* именно по этой причине снабжен множеством иллюстраций. Кроме этого, на полях текста дается глоссарий национально-маркированных слов с их толкованием. В рассказе *‘A Shadow’* авторы пособия приводят толкования следующих лексических единиц:

- *Tamil – one of the most widely used languages in South India*
- *rupees – Indian currency*
- *tom-tom – a drum played with the hands*
- *Tamil picture – a typical traditional Indian movie*
- *jatka – car pulled by a horse for travelling in*
- *dhoti – a piece of clothing often worn instead of trousers in India*

Некоторые из вынесенных в национально-маркированный глоссарий слов сопровождаются иллюстрациями. Перед рассказом студенты в деталях рассматривают и комментируют картинку с изображением индийского кинотеатра с множеством афиш, отдельными входами для зрителей разных социальных слоев, толпами желающих попасть на сеанс.

Ценной на дотекстовом этапе является информация об авторе произведения. Краткая биография, место рождения, мировоззренческие позиции, годы жизни – все это важные моменты для понимания культурной основы и адекватного восприятия текста.

Собственно текстовый этап технологии включает работу с текстом. Студенты читают текст, ими выполняются упражнения на общее понимание сюжета, ответы на вопросы, происходит обсуждение главных героев, их поступков, основной идеи текста и т.д. На этом этапе в свете теории межкультурной коммуникации необходимо уделить внимание культурным особенностям в повествовании, явлениям, способным вызвать удивление, шок, непонимание. В рассматриваемом рассказе упоминаются различные суеверия, предрассудки, приметы, не характерные для европейской культуры. Во время обсуждения возможно провести параллели, вспомнить, какие суеверия свойственны нам, как и чем они отличаются. К другим интересным факторам можно отнести законы, правила, традиции. Так, в кино мальчик не может сидеть рядом с мамой, так как кинотеатр разделен на два сектора – места для мужчин и места для женщин. В процессе чтения стоит обратить внимание студентов на диалектное произношение слов, обозначенное в тексте с помощью графических средств.



Послетекстовый этап предполагает выход за рамки текста. Для усиления межкультурного компонента существует множество речевых и творческих упражнений от докладов и презентаций по темам и проблемам прочитанного рассказа до просмотра индийского кино. Полезным приемом станет знакомство с другими произведениями того же автора в рамках внеаудиторного или индивидуального чтения.

Таким образом, любой аутентичный текст может стать ценным источником восприятия другой культуры при умении видеть и воспринимать национальные особенности других народов. Предложенная технология дает возможность усилить межкультурный аспект обучения иноязычному чтению, способствует воспитанию внимания и уважения к разным культурам.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гвоздевская Г.А. Концепция преподавания практикума по межкультурной коммуникации в вузе // Высшее образование для XXI века. XIII международная конференция: доклады и материалы [отв. ред.: С.Ф. Щербак]. – М.: МосГУ, 2016. – С.7–11.

2. Фатхулина Г.Г. Роль глоссария в овладении студентами иноязычной лексикой // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации [отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева]. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 193–197.

3. Фатхулина Г. Г. Применение технологии активного слушания в преподавании иностранного языка студентам гуманитарного вуза // Актуальные проблемы лингводидактики и методики обучения иностранным языкам [отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева]. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 281–284.

4. Фатхулина Г.Г. Развивающий потенциал современных технологий обучения иностранному языку в вузе // Высшее образование для XXI века. Доклады и материалы XII Международной научной конференции: Круглый стол «Оптимизация преподавания иностранного языка в вузе» [отв. ред. С. Ф. Щербак]. – 2015. – С. 21–26.

5. Щербак С.Ф. Анализ конкретной ситуации в системе иноязычной подготовки бакалавров и магистрантов по направлению «международные отношения» // Высшее образование для XXI века. Доклады и материалы XII Международной научной конференции: Круглый стол «Оптимизация преподавания иностранного языка в вузе» [отв. ред. С. Ф. Щербак]. – 2015. – С. 26–37.

## КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ НАВЫКОВ И КОМПЕТЕНЦИЙ

**Аннотация.** Данная статья обращается к проблеме преподавания перевода и формирования переводческих навыков и компетенций. Автор рассматривает культурологические и социолингвистические аспекты перевода, уделяя особое внимание развитию социолингвистической компетенции как фактору, определяющему профессионализм переводчика и успешную межкультурную коммуникацию.

**Ключевые слова:** Социолингвистическая компетенция, культура, культурологический, межкультурная коммуникация, перевод, переводоведение, социолингвистика, язык.

**Abstract.** This article addresses the issue of teaching translation and developing translation skills and competences. The author considers cultural and sociolinguistic aspects of translating while focusing on developing sociolinguistic competence as a factor determining professional translation skills and successful cross-cultural communication.

**Keywords:** Sociolinguistic competence, cross-cultural communication, cultural, culture, language, sociolinguistics, translation, translation theory.

Переводческие задачи, стоящие перед студентами в процессе приобретения практических навыков перевода, невозможно рассматривать вне социокультурного контекста. В этой связи все большее внимание в теории и практике обучения переводу уделяется социолингвистике и социолингвистическим аспектам переводоведения как крайне важным составляющим формирования профессиональных навыков и компетенций переводчика.

Социолингвистика – дисциплина, развивающаяся на стыке языкознания, социологии, социальной психологии и этнографии и изучающая широкий комплекс проблем, связанных с социальной природой языка, его общественными функциями, механизмом воздействия социальных факторов на язык и той ролью, которую играет язык в жизни общества. Особое место в современной социолингвистике уделяется вопросу о связи и взаимодействии языка и культуры. В этом контексте культура понимается не просто как совокупность материальных и духовных достижений цивилизации, а приобретает более широкое толкование, включающее исторические, социальные и психологические особенности народа-носителя каждого языка, в том числе его традиции, духовные ценности, особенности менталитета, экономические и бытовые условия и т.д.

Язык как средство вербальной коммуникации является важнейшей частью культуры. В этой связи важно отметить, что связи между языком и другими компонентами культуры носят двусторонний характер. Процессы соприкосновения разных культур находят наиболее яркое отражение в

лексике и фразеологии, так как именно лексические языковые средства непосредственно связаны с экстралингвистической реальностью. Одновременно происходит взаимопроникновение и обогащение культур, в том числе на уровне языка и коммуникации.

О взаимовлиянии языка и культуры писал Вильгельм фон Гумбольдт, утверждая, что "разные языки - это не просто разные оболочки общечеловеческого сознания, но различные видения мира; язык относится к тем «основным силам», которые строят всемирную историю" [1, с. 80], при этом "каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он тут же вступает в круг другого языка" [1, с. 80]. Данное утверждение имеет чрезвычайно важное значение для определения подходов и методов обучения переводу.

Рассматривая различные аспекты перевода и пытаясь найти ответ на вопрос, что это – искусство или наука (an art or a science), Роджер Белл (Roger Bell), известный лингвист и специалист в области социолингвистики и переводоведения, в своей книге «Translation and translating: Theory and practice» выделяет четыре компетенции: грамматическую (grammatical competence), социолингвистическую (sociolinguistic competence), дискурсивную (discourse competence) и стратегическую (strategic competence). Социолингвистическую компетенцию автор определяет как "knowledge of and ability to produce and understand utterances appropriately in context, i.e. as constrained by topic, the status of the participants, purposes of the interaction, etc." [6, с. 41], придавая этой компетенции статус самостоятельного профессионального навыка переводчика.

Так образом, в контексте формирования переводческих навыков и компетенций большое значение приобретает осознание культурной и социальной обусловленности различных аспектов вербальной коммуникации и понимание переводческой деятельности как взаимодействия не только в области языковых средств, но и в области коммуникации между культурами (социолингвистическая или коммуникативная компетенция). Особенности языка, характерные для культуры его носителей, могут "обнаруживаться на разных уровнях языковой структуры, в правилах вербальной коммуникации, в способах описания внеязыковой реальности" [2, с. 69]. При этом знание социальных норм употребления языка является не менее важным элементом владения им, чем знание его грамматических правил, тем самым переводя социолингвистическую компетенцию в разряд необходимых профессиональных навыков для успешного использования средств иностранного языка в качестве эффективного инструмента межкультурной коммуникации, и в частности, решения переводческих задач.

Эквивалентность перевода, будучи первоочередной задачей, встающей перед переводчиком, предполагает наличие фоновых знаний, а именно знание политических, экономических и социокультурных реалий и способность передать национальный колорит, без которых невозможна адекватная интерпретация коммуникативных ситуаций и речевых

высказываний. Под реалиями понимаются особенности жизни, быта, государственного устройства страны, ее традиции, обычаи, суеверия и приметы, словом, все что создает уникальный облик каждого народа. Примером может служить сохранение в английском языке традиционных форм обращения, которые непременно используются в переводе и передаются при помощи транслитерации: Sir – сэ́р, Mister – мисте́р, Mrs. – мисси́с (обращение к замужней женщине), Miss – мисс (обращение к незамужней женщине) и т.п.

Характер коммуникативной ситуации влияет на выбор лингвистических средств, поскольку в разных ситуациях один и тот же говорящий может использовать разные виды речи, или регистры, например, речь будет значительно отличаться при общении с подчиненными в формальной обстановке или с друзьями в неформальной. Таких ситуаций возможно множество. В общепринятой классификации соответствующих регистров выделяют торжественный, официальный, дружеский и интимный регистры. При переводе необходимо рассматривать экстралингвистический контекст, чтобы не ошибиться с выбором регистра и соответствующими ему языковыми средствами. Например, английское «girl» может переводиться как «девочка, девушка, девица, девчонка» в зависимости от ситуации и коммуникативных задач, стоящих перед переводчиком. Мастерство переводчика определяется не в последнюю очередь его знанием культурных традиций и особенностей социума, где данный язык является родным.

Особый интерес в контексте обучения переводу представляет проблема межъязыковой интерференции. Явление межъязыковой интерференции проявляется в невольном переносе в новый язык особенностей родного языка и является одним из препятствий в процессе изучения и овладения иностранным языком, не позволяя создавать на нем речевые высказывания, столь же идиоматичные, как если бы это был родной язык; проявляется в наличии акцента, в более или меньшей степени характерного для речи говорящих на неродном языке. Как следствие, коммуникативные задачи могут оказаться нерешенными, а сам акт коммуникации – не состоявшимся.

Профессиональные компетенции переводчика предполагают равноценное владение языком оригинала и языком перевода, что позволяет передавать на другом языке содержание иноязычного текста, преодолевая влияние родного языка. Однако, переводческие компетенции – это больше, чем просто знание языков. Требуются еще и навыки и умения подбирать языковые средства, эквивалентные коммуникативной ситуации, не нарушая «нормы и узус языка в переводе, создавая так называемый «переводческий язык». [2, с. 81] Примеры подобных переводов можно найти в книге К.И. Чуковского «Высокое искусство»: «Кулак слишком часто оставлял отпечатки на его теле, чтобы не запечатлеться в его памяти...»

При этом для сохранения национального колорита и атмосферы оригинального текста и воспроизведения социокультурного контекста переводчик пользуется определенными приемами, копирующими структурные и лексические особенности языка оригинала, в частности

прибегая к заимствованиям путем транскрибирования на язык перевода: *cabman* – «кэбмен», а не «извозчик»; *sheriff* – «шериф», а не «исправник» и т.п.; а также применяя прием калькирования слова или словосочетания: *backbencher* – «заднескамеечник», *shadow cabinet* – «теневой кабинет», *global warming* – «глобальное потепление». Примеров подобных заимствований из английского языка в русский и другие языки становится все больше по мере того, как английский язык все больше утверждается в статусе языка международного общения. Многие из этих слов полностью ассимилируются новыми языками и используются в принимающем языке наравне с родными, так например, слово «реновация» в 2018г. стало словом года в русском языке, а его конкурентами были такие слова как «харассмент», «блокчейн», «хайп», «биткойн» и «криптовалюта».

В этой связи перед переводчиком встает задача преодоления интерференции и достижения оптимального баланса между идиоматичностью перевода и сохранением социокультурного колорита исходного текста и использованием литературных норм языка перевода, не нарушающих нормы родного языка и не перегружающих текст перевода избыточным и неоправданным употреблением иноязычной лексики и нехарактерных структур.

Интересным аспектом проблемы эквивалентности перевода, требующим особого упоминания в связи с явлением интерференции, является перевод контаминированной речи, т.е. речи, в которой говорящий употребляет искаженные формы неродного для него языка. Этот прием часто используется в художественной литературе и является одним из способов создания характеристики персонажа, поэтому воспроизведение речевых особенностей не может игнорироваться переводчиком. В разных языках традиционно используются определенные способы изображения неправильной речи человека, принадлежащего к определенной национальности и говорящего не вполне правильно на неродном для него языке. Эти способы различны для разных видов контаминированной речи, так что изображение английской или русской речи немца не похоже на передачу речи китайца. Приемы передачи контаминированной речи во многом условны, хотя они могут отражать и реально существующие различия между языками. В романе «Моби Дик», описывая встречу Исмаила (рассказчика) с каннибалом, Герман Мелвилл изображает речь дикаря, используя принятые в английском языке способы передачи речи туземцев: “Speak-e! tell-ee me who-ee be, or dam-me, I kill-e!” В русском переводе эта фраза звучит так: “Твоя говорить! Твоя сказать, кто такая, а то я убивать, черт не знай!” [4, с.66], что соответствует общепринятым способам воспроизведения неграмотной речи на русском языке. Пример похожего использования приемов искажения литературной речи приводит в своей книге «Современное переводоведение» В.Н. Комиссаров для изображения контаминированной речи китайца и в оригинале, и в переводе: “Me blingee beer. Now you play. – Моя плинесла пиво, твоя типель платить” [2, с. 83].

В тех случаях, когда переводчик сталкивается с задачей передачи контаминированной речи иностранца такой национальности, для которой в языке перевода не существует общепринятого способа изображения, контаминированные формы в переводе выбираются переводчиком из тех традиционных способов передачи иноязычной речи в данном языке, которые уже воспринимаются как речь иностранца. Передача намеренной контаминации в переводе может быть сплошной - искажается вся или большая часть речи иностранца, или выборочной. Как отмечает В. Н. Комиссаров, «Обычно в переводе бывает достаточно нескольких неправильных форм, например (речь туземца-канака): «When you see him 'quid then you quick see him 'parm whale. – Когда твоя видел спрут, тогда твоя скоро-скоро видел кашалота» [2, с. 83] .

В отборе и использовании контаминированных элементов при переводе проявляется искусство переводчика, который должен исходить из прагматической характеристики передаваемых элементов оригинала и обладать умением и профессиональной компетенцией при выборе наиболее адекватных способов достижения эквивалентности, в частности, в стремлении сохранить социокультурный контекст.

В заключение отметим, что преподавание теории и практики перевода должно ставить своей целью не просто формирование практических навыков, необходимых для прагматического решения коммуникативных задач, возникающих в ходе взаимодействия представителей различных культур. Знание иностранных языков дает ключ к пониманию других культур и социумов, а также уникальную возможность успешно коммуницировать с их представителями, обогащая все культуры и общества в культурном и общечеловеческом плане, раздвигая горизонты и создавая условия для возникновения новых контактов и развития межкультурных связей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества [1830—1835]. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984.

2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. – М.: Издательство «ЭТС», 2002.

3. Левицкая Т.Р., Фритерман А.М. Теория и практика перевода с английского языка на русский. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1963.

4. Мелвилл Г. Моби Дик, или Белый кит: Роман [пер. с англ. И. Берштейн]. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2012.

5. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. – М.: Аспент Пресс, 1996.

6. Чуковский К. Высокое искусство. – М., Терра - Книжный клуб, 2001.

7. Bell Roger T. Sociolinguistics – goals, approaches and problems. – London: Batsford, 1976.

8. Bell Roger T. Translation and Translating: Theory and Practice. – London and New York: Longman, 1991.

## «ПЕДАГОГИКА ДРАМЫ» И «ПЕДАГОГИКА ТЕАТРА» В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

**Аннотация.** В условиях диверсификации системы образования необходимо использовать наряду с традиционными методами обучения и альтернативные, например, педагогику театра и педагогику драмы. Педагогика театра имеет своей целью эстетическое развитие учащихся и связана в большей степени с художественной литературой. В педагогике драмы создаются выдуманные миры, фиктивные контексты, студенты перемещаются по классу с целью общения на иностранном языке, погружаясь при этом в новую роль. В ходе ролевых игр прекрасно тренируется спонтанное говорение, у студентов развивается коммуникативная компетенция.

**Ключевые слова:** диверсификация системы образования, педагогика театра, педагогика драмы, погружение в новую роль, спонтанное говорение.

**Abstract.** In conditions of diversification of the education system, it is necessary to use along with traditional teaching methods and alternative ones, for example, theater pedagogy and drama pedagogy. The theater pedagogy is aimed at the aesthetic development of students and is connected to a greater degree with fiction. In pedagogy of drama, fictional worlds, fictitious contexts are created, students move around the class in order to communicate in a foreign language, while plunging into a new role. In the course of role-playing games, spontaneous speaking is perfectly trained, and students develop communicative competence.

**Keywords:** diversification of the education system, theater pedagogy, drama pedagogy, plunging into a new role, spontaneous speaking.

Изменения, происходящие в мире, обществе с 1990-ых годов, привели к диверсификации системы образования. Необходимость подстраиваться под новые цели заставляет вузы открывать дополнительные направления и профили обучения, вводить новые языки. Иностранный язык перестал быть целью обучения, а стал средством, при помощи которого студенты должны решать определенные коммуникативные задачи: общаться с иностранными друзьями, учиться в институтах других стран, устраиваться на работу, путешествовать и т.д. Наряду с традиционными методами обучения (грамматико-переводным, прямым, аудиолингвальным, аудиовизуальным, коммуникативным) появляются альтернативные методы, такие как, например, педагогика драмы (Dramapädagogik), педагогика театра (Theaterpädagogik). Эти методики как нельзя лучше подходят для развития и совершенствования навыков и умений говорения на начальном уровне обучения в неязыковых вузах.

Педагогика драмы и педагогика театра имеют некоторые общие черты, так как обе методики способствуют развитию коммуникативной

компетенции. Но при этом у них есть и важные отличия. Педагогика театра имеет своей целью эстетическое развитие обучающихся и связана в большей степени с литературой, с чтением письменных текстов, инсценировкой художественных произведений. Результатом работы учащихся часто являются постановки. Немаловажно и наличие публики.

Предтечей педагогики драмы в Германии можно назвать методику „Drama in Education“, имеющую в Англии долгую историю. Приблизительно с 1950-ых годов в Англии развивают этот методический принцип, позволяющий «через драматические действия» создать подход к современным темам. В Германии этот метод активно продвигается с 1990-ых годов ирландским дидактиком Манфредом Шеве (Manfred Schewe). Общим для методики драмы в названных странах является идея, что обучение происходит не только в голове, но нужно «учить и учиться головой, сердцем, руками и ногами» [3, с. 10], т.е. человек «полностью» задействован в этом процессе.

Педагогика драмы означает выход из-за парты, перемещение по классной комнате (так называемый Raumlaf) с целью общения на иностранном языке. При этом важно погружение учащегося в новую роль. Студенты покидают повседневную реальность, вступают в «театрализованную, драматическую» среду, в мир фиктивных контекстов, по окончании возвращаются в действительность. В педагогике драмы создаются выдуманные миры, «как бы реальность», чтобы в них работать. К наиболее важным условиям реализации подобных заданий является спонтанное, ситуативное говорение. Одной из проблем на начальном этапе является нехватка слов, неумение пользоваться только теми немногими структурами, которые уже изучены. «Пропасть» между знанием правила и умением говорить, применяя это правило, огромна. И данная методика помогает эти проблемы решать. Для педагогики драмы в отличие от педагогики театра важен процесс, а не результат. И том, и другом случае студенты исполняют роли актеров, режиссеров, зрителей.

Наиболее часто приводимым примером иллюстрации педагогики драмы можно назвать задание «Расстановка мебели в бюро» для тренировки предлогов, меняющих падеж в зависимости от вопроса (Wechselpräpositionen). Данный пример описал Кристоф Батен (Kristof Baten) [1, с. 96-104]. Традиционно мы отдельно изучает предлоги с винительным, дательным падежами, с Wechselpräpositionen, делаем огромное количество упражнений в учебниках. Но данная тема имеет большой потенциал активности и передвижений. Сидя за партой, реализовать этот потенциал невозможно. На помощь приходит педагогика драмы. На основе данной методики студентам предлагается обставить бюро (= класс) фиктивными предметами, (например, на листах бумаги А 4 написаны названия предметов: стол, стул, лампа тд). Нужно в действительности положить или поставить предмет «на, около, в, под ...» стол, полку, пол. В конце задания обустроенное бюро описывается.



Безусловно, такой сценарий требует большей (по времени) подготовки, чем обычное упражнение в учебнике. Данный пример может быть отнесен к «драматической» грамматике (Drama Grammatik), представителем которой является Сюзанне Ивен, Кристоф Батен. Но большинство ролевых игр направлены на развитие коммуникативной компетенции у студентов.

К особенностям педагогики драмы можно отнести:

- новизну заданий подобного рода для студентов, требуется пошаговая подготовка;

- выход из повседневной реальности – погружение в фиктивный контекст – возвращение в действительность;

- преодоление страха, скуки, фрустрации при изучении сложной немецкой грамматики;

- изменения роли учителя, выступающего и как модератор, и как актер, готовность учителя к тому, что все пойдет по незапланированному пути.

Приведу несколько примеров тех «экспериментов» в рамках педагогики драмы, которые мы проводили:

1) В одной из первых тем учебника «Лагуна 1», по которому группа 1 курса занимается, обучающимся предлагается написать заявление на работу аниматором в отель. Подготовительный этап заключался в том, что сначала студенты учились писать по образцу. Социальная форма работы – индивидуальная. Потом в группе по 3 человека составляли подобные заявления за людей на картинке или фото (можно выбрать абсолютно неподходящих для этой роли людей – тем интереснее будет задание). В конце студенты распределились на «работодателей» и тех, кто ищет работу.

Были написаны названия отелей, сдвинуты парты, чтобы можно было свободно передвигаться по классной комнате. Часть студентов сидела за столами, играя роль представителей отелей, другие ходили «от отеля к отелю». Через некоторое время они менялись местами. Студенту нужно было убедить, что он или она лучше всех подходит на требуемую должность. Обязательно объявлялся победитель, получивший наибольшее количество предложений от «работодателей». Важен и этап рефлексии и оценки саморазвития, когда студенты оценивают то, чему и как они научились.

2) Интересной получилась работа по выбору партнера для совместного проживания в съемной квартире (WG). Подготовка к игре заняла определенное время, так как само понятие «Wohngemeinschaft» абсолютно чуждо русским студентам. Даже если они живут в общежитии, права выбора соседа у них нет. Перед игрой мы читали и писали объявления типа «Сдам или сниму комнату в WG» (индивидуальная работа), составляли «Правила проживания» (групповая работа). Страноведческий аспект в данном случае был не менее важен, чем языковой.

Был применен принцип разделения учащихся на группы: на тех, кто уже живет в квартире и тех, кто ищет комнату. Потом студенты менялись ролями. И хотя это была игра, студенты очень серьезно отнеслись к ней.

Были те, кто так и не нашел себе вариант. Этап рефлексии также является обязательным.

3) В теме « Праздники в Германии и России» мы организовывали новогоднюю вечеринку и составляли меню. Предварительно были изучены особенности празднования Рождества и Нового года в обеих странах. Задание заключалось в том, чтобы собрать как можно больше человек на свою вечеринку, предлагая разнообразие блюд и развлечений. Принцип проведения называется «Wimmeln»: все разговаривают со всеми, перемещаясь по классу.

Вышеописанные ситуации соответствуют «деятельностному» подходу, который стоит во главе угла в современной методике обучения иностранному языку. Педагогика драмы тренирует не только языковую, но и межкультурную компетенцию, способствует развитию личностных качеств студентов. Поэтому польза от игры перевешивает затраченное время (как недостаток).

В учебниках, к сожалению, нет заданий подобного рода. Приходится рассчитывать на фантазию преподавателя. Какие варианты тем с учетом уровня А1-А2 можно было бы предложить? Например, собеседование при устройстве на работу (тема «Профессии»), проблемы в отеле (тема «Путешествия»), поход в магазин за покупками (тема «Одежда»), посещение различных заведений питания, отличающихся от российских (тема «Еда») и тд. Так же можно использовать список тем для коммуникации, представленный в 4 главе «Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen» [2].

Для развития коммуникативной компетенции в группе используются и дидактические приемы педагогики театра. В самом конце 1 семестра в качестве «домашнего чтения» один раз в неделю было выбрано произведение «Ein Toter zu viel» Роланда Дитриха (Roland Dittrich) для уровня А1- А2. Это детектив, написанный в настоящем времени, с короткими главами, пояснениями к некоторым словам, в том числе и с австрийскими диалектными вариантами, но на немецком языке. В конце книги есть страноведческий материал о Вене и несложные задания к главам. После прочтения каждой главы мы на семинаре инсценируем диалоги, ставим сценки. В качестве подготовки к инсценировкам после обсуждения содержания (в форме ответов на вопросы) студенты в группе читают по ролям текст и выполняют задания: найти немецкий эквивалент русского предложения, определить соответствует ли высказывание содержанию или оно ложно. И только потом они выходят к доске (на «сцену»). И если в начале работы учащиеся старались запомнить даже коротенькие реплики наизусть, и в качестве «поддержки» брали книжку, то сейчас они чувствуют себя более свободно, пытаются говорить «своими» словами. Страх перед «говорением» снимается.

Основной проблемой применения описанных методик является, как мне кажется, недостаток аудиторных часов, выделенных для изучения иностранного языка. Часто кажется, что лучше позаниматься лексикой,

фонетикой или грамматикой традиционным способом, чем тратить драгоценное время на «игры». Но как показывает практика, обучить говорению намного легче и эффективнее именно посредством этих методик. Преподаватель сам может выбрать, в какое время, при прохождении какой темы он может выделить время. Но отказываться полностью от подобных «экспериментов» не следует.

Педагогика драмы и педагогика театра называются альтернативными, но, наш взгляд, к ним более подходит определение «комплементарные». Заменить традиционные методики только ролевыми играми и постановками сложно. Но нельзя не учитывать те возможности, которые нам дают эти методики: в ходе «деятельностного» подхода развиваются личностные качества студентов, межкультурная и коммуникативная компетенции.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Baten K. Die Wechselpräpositionen im DaF-Unterricht // Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. – 2009. – 46 (2). – S. 96–104.

2. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm>

3. Weber S. Drama pedagogy in intermediate German: Effects on Anxiety [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://cora.ucc.ie/bitstream/handle/10468/561/MS\\_FremdspracheAV1993.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://cora.ucc.ie/bitstream/handle/10468/561/MS_FremdspracheAV1993.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

*М.В. Харламова*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ АНАЛИЗА МЕЖКУЛЬТУРНЫХ СИТУАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности использования технологии анализа межкультурных ситуаций для развития у студентов неязыковых вузов межкультурной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере. Автор обосновывает необходимость включения в учебный процесс родной культуры и активного использования приемов, ориентирующих студентов на самостоятельное выявление и анализ культурных различий, в частности в процессе анализа межкультурных ситуаций.

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция, анализ межкультурных ситуаций, профессиональное взаимодействие, профессиональное общение, неязыковой вуз.

**Abstract.** The article discusses the possibility of using the technology of analysis of intercultural situations for the development of intercultural communicative competence in the professional sphere among students of non-

linguistic universities. The author justifies the need to include in the educational process native culture and the active use of techniques that orient students to independently identify and analyze cultural differences, in particular in the process of analyzing intercultural situations.

**Keywords:** intercultural competence, analysis of intercultural situations, professional interaction, professional communication, non-linguistic university.

В современных условиях высшая школа должна ориентироваться в своем развитии на качественную подготовку специалиста, отвечающую изменениям, происходящим в обществе. Так, в соответствии с объективной потребностью общества в специалистах, владеющих иностранным языком в функциональных, профессионально значимых целях и способных использовать язык в качестве средства коммуникации с коллегами – представителями разных культур, происходят изменения в содержании преподавания иностранных языков в неязыковых вузах.

Долгое время (до 70-х гг. XX в.) обучение студентов-нефилологов предполагало в основном их подготовку в предметной области выбранной специальности, и образование в неязыковых вузах носило сугубо профессиональную направленность. Соответственно и изучение иностранного языка имело специфический профессионально-ориентированный характер, не было ориентировано на развитие коммуникативной и тем более межкультурной компетенций и сводилось преимущественно к чтению и переводу специальных текстов и усвоению определенного количества терминов.

В связи с активным развитием в методической науке (с конца 90-х гг. XX в.) антропоцентрической парадигмы принципиально меняется взгляд ученых на образовательный процесс, который теперь связан не только с «присвоением» обучающимся определенной совокупности знаний, навыков и умений, но и с изменением у них мотивов, отношений и личностных позиций.

Как отмечает Д.К. Бартош в своем исследовании, посвященном оценке качества иноязычного образования в вузе, «важнейшим требованием к содержанию образовательных программ является их опора на обучение посредством деятельности, проектных методов, деловых и ролевых игр, гибких модульных образовательных технологий, а также через решение проблем из реальной практической деятельности в образовательном учреждении, в основе которых лежит активное освоение профессиональных компетенций» [2, с. 49]. При этом, как далее правомерно утверждает автор, «программы должны базироваться на принципах личностного включения студента в процесс учения, моделируемости содержания и условий профессиональной деятельности, адекватности форм учебной деятельности содержанию образования, ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса, сочетания традиционных и инновационных педагогических технологий, форм, методов и средств обучения» [2, с. 49].

Уже является общепринятым утверждение, что изучение иностранного языка должно ориентироваться не только на развитие коммуникативной, но и межкультурной компетенции. При этом под межкультурной компетенцией понимается, прежде всего, способность при контактах с другой культурой понять иной образ жизни, иные ценности, отказаться от существующих стереотипов и предрассудков. Обучение иностранному языку не сводится более лишь к развитию иноязычной речевой деятельности, то есть к формированию языковой компетенции и развитию умений пользоваться различными формами и способами речевой деятельности. В центре современного иноязычного образования стоит языковая личность субъектов учебной деятельности, а именно формирование вторичной/бикультурной языковой личности.

Среди прочих навыков и умений, составляющих межкультурную компетенцию, российские и западные специалисты (С.Г. Тер-Минасова, А.П. Садохин, И.М. Шеина, R. Picht, N. Ropers, A. Schinschke, U. Zeuner и др.) выделяют следующие:

- осознавать особенности и ценностей собственной культуры, как основы для восприятия и понимания чужой;
- уметь видеть совпадения и различия в культурах (а не только быть информированным о фактических различиях), проявлять уважение к особенностям и инаковости другой культуры при сохранении собственной национальной идентичности;
- владеть определенным коммуникативным поведением, что предполагает не заучивание конкретных образцов поведения в тех или иных коммуникативных ситуациях, но умение самостоятельно определять и строить коммуникативное поведение с учетом схожестей и различий в культурах, а также решать проблемы, которые могут возникнуть при общении с представителями другой культуры.

Данные навыки и умения отвечают профессионально значимым качествам личности, обозначенным Д.К. Бартош, которые приобретаются в процедурах образования и позволяют человеку «адекватно ориентироваться в современном мире, быть гражданином, способным понять другого, увидеть и деятельно поддержать тенденции социокультурного развития страны» [1, с. 15].

Н.Ю. Северова отмечает «необходимость включать элементы профессиональной направленности в изучение иностранного языка как можно раньше» [5, с. 291-292] так как, по мнению автора, «лишь такой подход может обеспечить качественную подготовку выпускника» [5, с. 292]. Применительно к обучению иностранному языку в неязыковых вузах именно профессионально-ориентированный характер вузовского курса определяет необходимость интегрирования компонентов культуры в языковое образование, так как задачи курса должны определяться «особенностями речесредств коммуникативной деятельности в ситуациях делового межкультурного взаимодействия. Применительно к деловой культуре необходимо учитывать межкультурные различия, общие черты культур для выбора стиля, стратегий и тактик коммуникации в кросс-культурных деловых ситуациях» [4, с. 96].

Принимая во внимание конечные образовательные цели в неязыковом вузе и обусловленные ими особенности обучения иностранному языку, как содержательные, так и организационные, в частности меньший, по сравнению с языковыми вузами, объем часов аудиторной и внеаудиторной работы и т.д., считаем целесообразным не вносить существенные изменения в объективно сложившуюся систему обучения иностранному языку. В частности, мы не видим необходимости значительно расширять культурологический лексикон и тезаурус студентов и считаем возможным ограничить коммуникационные сферы средой межкультурного профессионального взаимодействия. Большее значение, на наш взгляд, имеют содержание учебного материала, характер подачи и организации данного материала, а также технологии и приемы развития профессиональной межкультурной коммуникативной компетенции, направленные на развитие у студентов способности сравнивать и анализировать особенности деловой коммуникации с иноязычными коллегами. Предполагается, что текстовый массив как один из важных компонентов содержания учебного материала должен обеспечивать иноязычную материально-информационную платформу процесса обучения, а деятельностный компонент через систему действий – социально-культурное взаимодействие участников образовательного процесса.

Соответственно передача готовых знаний – фактической информации об особенностях профессиональной коммуникации, правилах и нормах общения в данной культуре, коммуникационных табу – имеет целью создание у студентов лишь «картинки» об обществе страны изучаемого языка, но не имеет ничего общего с непосредственным процессом познания чужой культуры, с развитием умений самостоятельно анализировать, сопоставлять, интерпретировать те или иные культурные явления, уважать их и учитывать в общении. Также монокультурная направленность большей части учебного материала и игнорирование особенностей языка и культуры обучающихся тормозят развитие межкультурной коммуникативной компетенции. Очень часто тот фундамент знаний, ценностей и норм в собственной культуре, которым студенты владеют как представители родной культуры, но владеют, как правило, неосознанно, так и остается неактивированным и не используется как основание для сравнений тех или иных явлений в своей и чужой культурах, для идентификации себя с данными явлениями. Но при знакомстве с другой культурой, анализе и осознании элементов (общих или различных в двух культурах) происходит интеграция данных элементов в уже сложившуюся систему мышления и ценностей, что является одним из условий эффективного взаимодействия с представителями других культур. Чужой мир трактуется с позиции собственной культуры и наоборот. Познавая чужую культуру, студенты учатся познавать самих себя и представлять свою культуру. Именно таким образом, по мнению У. Цойнера, может быть изменено этноцентрическое отношение к своей культуре как центральной, главной по отношению к другим и преодолены стереотипы [6].

Основываясь на сказанном, необходимо включать в учебный процесс конкретные ситуации из профессиональной коммуникации с участием представителей как изучаемой, так и родной культур с заданиями на самостоятельное выявление культурных особенностей и их анализ, на высказывание предположений о развитии ситуации с учетом выявленных особенностей и т.д. В данном случае можно говорить о диалоге культур, который реализуется пока еще не в естественной языковой среде, но в сознании студентов, когда они самостоятельно работают с культурными особенностями, схожестями или различиями, идентифицируют себя с полученной информацией, ставят себя на место персонажей.

Одной из таких технологий развития межкультурной коммуникативной компетенции является анализ (меж)культурных ситуаций профессионального общения и предполагает включение в учебное содержание эпизодов из другой культуры, а также случаев столкновения культур [3, с. 10]. Данная технология ориентирует студентов на познание другой культуры, а именно на восприятие, анализ, сравнение, интерпретирование, идентифицирование, осознание тех или иных культурных явлений. При этом основное значение придается приобретению субъективного опыта в процессе межкультурного обучения.

Подобрать эпизоды для межкультурного анализа преподаватель может в прессе, дневниках и путевых заметках иностранцев в России и русских за рубежом, видеофильмах и кинофильмах на межкультурные темы, отдельное место занимают деловая корреспонденция и иллюстрация (фото, карикатуры, комиксы).

Наиболее подходящим материалом для использования указанного приема являются проблемные официальные или повседневные ситуации, описанные представителями родной и изучаемой культур: на переговорах, в бюро, на собеседовании и т.д., так как данные описания содержат, как правило, комментарий-объяснение. Менее «удобны» в использовании фрагменты видеофильмов и диалоги, так как комментарий, объясняющий то или иное поведение, преподавателю нужно составлять самостоятельно или искать в дополнительной литературе. И даже, казалось бы, совершенно неподходящие для данной работы деловые письма, можно также эффективно использовать, ориентируя студентов на самостоятельное выявление и анализ культурных явлений, норм и правил поведения в профессиональной коммуникации.

Рассмотрим приемы анализа (меж)культурных ситуаций.

Прием **«Толкование ситуации на основе множественного выбора»** предполагает, что к конкретной (меж)культурной ситуации обучающимся предлагаются несколько вариантов ее объяснения. Один из данных вариантов полностью соответствует «чужой» культуре, он и является «правильным». Другие варианты могут лишь в некоторой степени соответствовать «правильному» ответу или же не соответствовать вовсе. Студенты в группе обсуждают все варианты и, аргументируя каждый свой выбор, выбирают ответ. Если они не назвали «правильный» ответ, это делает преподаватель и в

дополнение может дать комментарий, объясняющий позицию чужой культуры, нормы и стандарты общения. Если данный комментарий присутствует в тексте, студенты могут найти его самостоятельно.

Приведенный ниже образец делового письма-напоминания по поводу задержки поставки товаров предназначен для использования в обучении немецкому языку студентов экономических специальностей. На его основе можно предложить задание сформулировать поочередность мер, которые предпринимает заказчик в отношении поставщика в случае несоблюдения последним сроков поставки. Варианты поочередности обсуждаются студентами, сравниваются с нормами и правилами в данной ситуации в родной культуре. Преподаватель проверяет правильность ответа и комментирует его.

Von:	Baumeister AG Erfurt Werner Kunzmann	Datum:	29.03.20— Unsere KU E-3 Zeichen:
An:	NEMA, Bratislava	Seiten:	1
Betreff:	Herrn Cierna Unser Auftrag Nr.34667		

Sehr geehrter Herr Cierna,

da ich Sie telefonisch nicht erreichen kann, sende ich Ihnen dieses Fax. Die Teile It. unserem obigen Auftrag hätten diese Woche geliefert werden sollen, wir haben sie aber leider bis heute nicht erhalten. Sie werden sich erinnern, dass wir bei Auftragserteilung ausdrücklich darauf hingewiesen haben, dass der Liefertermin unbedingt eingehalten werden muss, da wir unsererseits unseren Abnehmern gegenüber im Wort stehen. Ich bitte Sie dringend, alles zu unternehmen, dass wir die bestellten Teile in der ersten Hälfte der nächsten Woche erhalten, da wir sonst gezwungen wären, Schadenersatz wegen verspäteter Lieferung zu verlangen. Bitte lassen Sie mich umgehend wissen, ob wir mit dem Eingang der Sendung bis nächsten Mittwoch rechnen können.

Mit freundlichem Gruß

Kunzmann

Другой прием анализа (меж)культурных ситуаций не предусматривает готовых вариантов их объяснения. «Свободная дискуссия» ориентирует обучающихся на изучение ситуации или ее описания и обсуждение в группе причин того или иного поведения персонажей.

Важно обратить внимание студентов на то, что единственного правильного толкования той или иной ситуации не существует, что одновременно несколько объяснений могут быть верными с позиции разных культур. После обсуждения студенты могут найти в тексте толкование



ситуации с позиции «неродной» культуры и сравнить со своей точкой зрения. Необходимые пояснения также может дать преподаватель.

Прием **«Смена перспективы взгляда»** имеет целью научить анализировать межкультурные ситуации с точки зрения представителей чужой культуры и понимать их видение мира. Для этого студенты до знакомства с тем или иным эпизодом/ситуацией получают комментарий относительно данной ситуации в чужой культуре, объяснение тех или иных ценностей, норм и стандартов общения в данной культуре. Данный комментарий может быть из исходного текста или составлен преподавателем самостоятельно. Далее обучающиеся погружаются в ситуацию, например, в нашей культуре и на основе данного ранее комментария предполагают, что именно будет воспринято представителем другой культуры в той или иной ситуации в российских условиях с удивлением, неприятием, какие правила или документы могут быть для него неизвестными или показаться необычными. Студенты делают в группе предположения. Свои предположения они сверяют затем с оригиналом - описанием эпизода/межкультурной ситуации или с комментарием преподавателя. Обсуждение может быть продолжено: что не учли студенты в своих предположениях, какая информация оказалась для них неожиданной и т.д.

Вариантом предыдущего приема является **«Дописывание диалога»**. Обучающиеся, анализируя межкультурную ситуацию с позиции родной и изучаемой культур, предполагают развитие событий и должны дописать реплики представителей другой культуры. Вместо диалога можно предложить какой-либо документ или деловую корреспонденцию. При использовании данного приема большое внимание уделяется так называемым «сценариям коммуникации», то есть правилам и нормам, по которым в данной культуре принято общаться в каждой конкретной ситуации, и коммуникационным табу.

Таким образом, и в неязыковом вузе при обучении иностранному языку возможно создание условий для именно познания чужой культуры, в процессе которого студенты обращаются к собственной культуре, ориентируются на более глубокое осознание системы ценностей в родной и чужой культурах и приобретают субъективный опыт межкультурного обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бартош Д.К. Оптимизация профессиональной подготовки студентов-лингвистов. Авт. дис. на соис. учен. степ. д-ра пед. наук.. – М., 2011. – 44 с.
2. Бартош Д.К. Оценка качества иноязычного образования как фактор повышения уровня образовательных результатов студентов // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 2. – С. 47–53.
3. Бородин П.А., Харламова М.В. Использование межкультурных ситуаций на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 4. – С. 9–14.
4. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе

профессиональной подготовки: Дис. на соис. учен. степ. д-ра пед. наук. – Тюмень, 2003. – 335 с.

5. Северова Н.Ю. Введение элементов профессионализации в практику преподавания иностранного языка на начальном этапе бакалавритата в целях обеспечения качества подготовки выпускников (на примере немецкого языка, неязыковой вуз) // Качественное образование: проблемы и перспективы сборник научных статей. – М., 2016. – С. 289–298.

6. Zeuner U. Landeskunde und interkulturelles Lernen: eine Einführung [Электронный ресурс]. – 2001. – Режим доступа: [http://wwwpub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz\\_landeskunde/zeuner\\_reader\\_landeskunde.pdf](http://wwwpub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf) – (дата обращения 20.02.2019).

*Е.А.Шестерина*

## **СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗОВ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ И ЕЕ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**Аннотация:** В данной статье исследуется структурно-содержательная характеристика образов языкового сознания и ее значение в переводческой деятельности формирующихся билингвов

**Ключевые слова:** ассоциативный эксперимент, переводческий эксперимент, структурно-содержательная характеристика образов языкового сознания, межкультурная коммуникация

**Abstract:** This article dwells on the structural and substantive characteristics of linguistic consciousness perceptions and its role in translation by a forming bilingual.

**Keywords:** Associative experiment, translation experiment, structural and substantive characteristics of linguistic consciousness perceptions, intercultural communication

Данная статья посвящена определению структурно-содержательной характеристики образов языкового сознания, которые принадлежат к разным лингвокультурам, ее значению в переводческой деятельности формирующихся билингвов и роли в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе.

Анализ структурно-содержательной характеристики образов языкового сознания осуществлялся на материалах ассоциативного и переводческого экспериментов.

Моделирование образов языкового сознания на основании анализа их структурно-содержательных признаков – перспективное направление в исследовании содержания образов сознания. Результатом такого анализа является определение реальной иерархии содержательных компонентов

образов сознания, которая устанавливается в ходе ассоциативного эксперимента.

На этапе свободного *ассоциативного эксперимента* нами был выявлен состав содержательных компонентов некоторых образов сознания иноязычного и переводного текстов и определена их специфика, обусловленная различием характера ассоциирования автора и переводящего. Для анализа были взяты метафорические слова/выражения из оригинальных немецких текстов, так как восприятие и понимание метафорических выражений осуществляется на субъективных основаниях, хотя и на базе общих психолингвистических механизмов.

В данной статье мы анализируем структурно-содержательную характеристику образа языкового сознания *zusammenkleben/склеить*.

Вначале нами было проанализировано и смоделировано содержание образа сознания на основании толковых словарей немецкого и русского языков, а затем мы определили их содержание по результатам *ассоциативного эксперимента*.

В русском толковом словаре семантическая структура слова *склеить* представлена таким образом:

- восстановить или изготовить что-либо
- скрепить клеем
- соединить что-либо разрушенное (прежние связи, отношения)

Русскоязычные студенты, изучающие немецкий язык, отметили в ходе ассоциативного эксперимента следующие реакции:

*склеить/zusammenkleben* – ножницы; дело не клеится; нельзя отодрать; ничего не склеишь; неприятные ощущения чего-либо разбитого; клей (6); судьба; жизнь (4); ладони; скотчем; цветы; роль; бумага (8); квитанции после оплаты коммунальных услуг; кожа; керамика; заплатка; каблук; набойка; цветы; аппликация; быть привязанным друг к другу; намертво; не могли друг без друга; неудачный брак; одно целое; отношения (3); разбитая ваза; мяч (2); чашка (3); стакан; разбитый предмет; ласты; листы бумаги; одно к другому; фигурка балерины; тарелку; вазочка (3); колесо; велосипедная шина; ножку стула; страницы (5); книга; переплет; подметки у бальных туфель; приклеить хвостик лисенку от Сваровски; два разбитых предмета

Таким образом, русскоязычные респонденты актуализировали следующие признаки концепта *склеить/zusammenkleben*:

- устранить поломку с помощью клея (напр., разбитая вазочка, чашка)
- соединить при помощи клея (аппликация)
- качество склеивания/соединения (намертво)
- тесная связь (одно целое, не могли друг без друга)
- проблемы в отношениях (не ладится, не клеится)

В толковом словаре немецкого языка отмечены такие признаки содержательного компонента образа сознания, представленного словом *zusammenkleben*:

- склеить, приклеить одно к другому
- быть склеенным

Значение лексемы *zusammenkleben* в немецком языке оказалось более узким, чем в русском. В толковом словаре немецкого языка не актуализировано переносное значение лексемы - соединить что-либо разрушенное (прежние связи, отношения).

Носители немецкого языка в ходе ассоциативного эксперимента дали следующие реакции на данную лексему:

*zusammenkleben* – Uhu (3), Haare, Ewigkeit, Gestaltung, Künstler, festhalten (4), fest, starr, Verbindung, Schnipsel, Reparatur, Hefte, Buchseiten, Bücher (2), Käse, Kletten, Leim, Klebstoff, basteln, Modellbau, Kindergarten, Papier (2)

Таким образом, реакции немецкоговорящих респондентов, полученные в результате ассоциативного эксперимента, можно объединить в следующие группы:

- восстановить разбитое, разорванное, починить что-л. (Reparatur, Buchseiten). В эту группу мы также включили ассоциат *Haare*/волосы, хотя ассоциативная цепочка здесь неочевидна. По нашему мнению, здесь предполагается ремонт куклы или же ассоциация может быть связана с современным парикмахерским делом (наращивание волос).

- соединить две части (как правило, с помощью клея), мастерить, используя клей (Uhu, Papierstoff, Modellbau)

- связь, соединение и качество соединения (Verbindung, fest)

- растение с естественными липучками (Kletten)

В слове-ассоциате *Käse* установить ассоциативную цепочку не удалось.

Данный эксперимент показал, что в сознании носителей языка отражены не только значения слов, указанные в толковых словарях, но и дополнительные. Ассоциативный эксперимент также показал, что главные компоненты содержательной структуры слова в сознании носителей русского и немецкого языков в основном совпадают. По результатам ассоциативного эксперимента можно сделать вывод о том, что в содержательной схеме анализируемых слов, обслуживающих разные лингвокультурные общности, можно отметить существенное сходство, которое, очевидно, вызвано близостью наших культур и тесным межкультурным общением. Такая общность содержательной структуры слова помогает студентам, изучающим иностранный язык, понять содержательную структуру образов сознания в изучаемом языке.

Целью *переводческого эксперимента* было определить, как взаимодействуют концептуальные системы студентов-участников переводческого процесса, какова специфика знаков, вовлеченных в трансляцию культурноспецифичной информации, как происходит перемещение текста из одного языка в другой в межкультурном пространстве.

В ходе переводческого эксперимента участникам, студентам изучающим немецкий язык, был предложен следующий фрагмент текста:

Im Oktober war es endgültig aus und vorbei. Zwei Jahre *klebten* wir ständig *zusammen*, bis Theo hereinbrach und alles verfinsterte wie eine dunkle Wolke. [D.Kekule, „Die kalte Sophie“, S.10]

В октябре все было кончено. В течение двух лет мы *были не разлей вода*, пока не появился Тео и не внес раздор в наши отношения.

95% реципиентов отразили метафоричность лексемы *zusammenkleben*. Эмоция, проявленная в данной лексеме, была адекватно воспринята реципиентами, это детерминировало выбор вариантов перевода, способных передать эмоциональный фон исходного метафорического текста. Участниками эксперимента были предложены следующие варианты перевода: были неразрывно связаны; были не разлей вода; были неразлучны и аналогичные.

Версии перевода, в которых участники использовали стратегию встречной метафоризации, являются, по нашему мнению, наиболее приемлемыми, так как они полностью или частично отражают специфику ощущений героини. В таких вариантах перевода слово как компонент ассоциативно-вербальной сети актуализирует содержание образа сознания.

Участники эксперимента, отразившие в переводе стабильный когнитивный признак неразрывности, предложили такие варианты перевода:

постоянно проводили время вместе 3, постоянно были вместе 14, постоянно держались вместе 3, были все время вместе 6, стойко держались вместе, были вместе два года 3, два года провели мы вместе 2.

В этих вариантах перевода реципиенты отразили степень неразрывности действующих лиц, акцентируемую исходным текстом, и передали ее в языке перевода.

Таким образом, к стратегии встречной метафоризации/адекватного восприятия прибегло абсолютное большинство участников эксперимента (95%).

5% участников переводческого эксперимента при переводе использовали лишь словарное значение лексемы *zusammenkleben*: были как приклеенные, были приклеены друг к другу. Такой дословный перевод хотя и отражает понимание авторского смысла участниками эксперимента, но, по нашему мнению, не может считаться адекватным, так как здесь отсутствует оценочный компонент образа сознания, а следовательно, нарушается его структура.

В ходе сравнения результатов ассоциативного и переводческого экспериментов было установлено, что основное содержание образов сознания *zusammenkleben* и *склеивать* совпадает; периферические компоненты образа сознания *zusammenkleben*, отраженные в русских толковых словарях, однако не нашедшие отражения в немецких толковых словарях, тем не менее проявились в ассоциациях и русскоязычных, и немецкоязычных участников эксперимента. Такая общность сознания, очевидно, и дала возможность русскоязычным реципиентам понять содержание текста, предложенного для перевода, и адекватно перевести его.

Таким образом, в ходе экспериментов было установлено, что совпадение структурно-содержательной характеристики образов языкового сознания в русском и немецком языках позволяет студентам, изучающим

иностранный язык, адекватно понимать доминантные эмоции текстов, предлагаемых для перевода, и добиваться адекватного перевода.

Именно поэтому исследование содержательной структуры образов языкового сознания является важным и интересным для преподавателей перевода в неязыковом вузе а также для тех, кто изучает аспекты перевода.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.С. Перевод. Общие и лексические вопросы. – М.: КДУ, 2004.

2. Гумбольдт В. Фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984.

3. Пищальникова В.А. Психолингвистика и современное языковедение. Методология современной лингвистики. – М., Барнаул: Изд. Алт. ун-та, 2003.

4. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс, 1993.

5. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. Сборник статей. – М.: ИЯ РАН, 1996.

6. Цвиллинг М.Я. Переводоведение как синтез знаний. Тетради переводчика. Вып. 24 [под ред. С.Ф. Гончаренко]. – М.: МГЛУ, 1999.

#### Словари:

7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка – М. : Русский язык, 1981.

8. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Е.Ф. Тарасов. 2. т. – М.: АСТ: Астрель, 2002.

9. Большой немецко-русский словарь / Е.И. Лепинг, Н.П. Страхова, Н.И. Филичева, М.Я. Цвиллинг. 2 т. – М.: Русский язык, 1980.

10. Wahrig Deutsches Wörterbuch – Mosaik Verlag. 1980.

11. Duden Deutsches Universalwörterbuch. – Dudenverlag, Mannheim/Wien/Zürich. – 1989.

*И.А. Шунова*

### МОТИВАЦИЯ К ПИСЬМУ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

**Аннотация:** В статье отмечается важность работы над формированием навыка корректного письма как составляющей языковой компетенции при изучении иностранного языка, указывается на трудности, которые возникают при работе над письмом у учащихся и у обучающихся. Отмечается важность мотивации к письму, и называются виды стимулов, способствующих её появлению. Описываются виды упражнений и заданий, которые могут вызвать интерес к написанию текстов на иностранном языке.

**Ключевые слова:** письмо, навыки и умения, языковая компетенция, мотивация, внешние и внутренние стимулы

**Abstract.** The article notes the importance of working on the formation of the skill of correct writing as a component of language competence when learning a foreign language, points out the difficulties that arise when students and teachers work on writing. Notes the importance of motivation to the letter, and called the types of incentives that contribute to its appearance. Here are described the types of exercises and tasks that may cause interest in writing texts in a foreign language.

**Keywords:** writing, skills and abilities, language competence, motivation, external and internal stimuli

В обучении иностранному языку выделяют следующие виды речевой деятельности: чтение, говорение, письмо и аудирование. Такой порядок перечисления свидетельствует о том, что письмо и аудирование представляют наибольшую сложность при формировании соответствующих навыков. Для этого есть важные причины: письмо требует особой сосредоточенности, т.к. в процессе написания какого-либо текста активизируется когнитивная деятельность на нескольких уровнях: письмо подразумевает функциональную скоординированность мыслительных, речевых и языковых действий, включающих знания орфографических и пунктуационных правил, что, в свою очередь, осложняется ограниченным владением иностранным языком.

В современном обществе, где развито клиповое мышление, все чаще используются заготовленные образцы предложений, которые не требуют творческого подхода, упрощают коммуникацию, доводя её до обмена стандартными фразами с дополнением условными изображениями в виде смайликов, эмодзи и т.п. Такое положение вещей снижает заинтересованность в работе над письмом, поскольку оно всё-таки требует не столько репродуктивного воспроизведения заученных словосочетаний, сколько способности осознать и сформулировать мысль и затем выразить её в корректной форме. По уровню владения навыком письма в какой-то степени можно судить о личностных качествах автора написанного, его способностях, знаниях, умении мыслить и обобщать. Все сказанное выявляет и обратную сторону медали: овладеть навыками грамотного и стилистически адекватного письма труднее, чем остальными видами речевой деятельности, оно требует усилий, как со стороны обучающего, так и со стороны обучаемого.

Методик обучения письму довольно много, и в их ряду предпочтение не всегда отдается наиболее эффективным. То, что подходит для одного человека, не всегда хорошо для другого. Кроме того работа над формированием данного навыка создает дополнительные трудности для учителя/преподавателя, заключающиеся в поиске стимулов для мотивации к письму, в необходимости проверки письменных работ, где зачастую количество ошибок не дает возможности понять, что хотели выразить их авторы и т.п. Иными словами, исправления и пояснения могут быть столь затратными по времени, что при обучении иностранному языку письмо становится в первую очередь разновидностью домашнего задания.

Значение овладения навыками письма нельзя недооценивать: показатели прогрессии в умении грамотно и логично выразить мысль на письме наглядно отражают развитие языковой компетенции, стимулируют к творческой деятельности личности, её интеллектуальному совершенствованию. Письмо должно занимать достойное место в аудиторной работе, и поэтому мотивация к нему имеет столь существенное значение.

Если преподающий хочет, чтобы учащийся чувствовал потребность в приобретении знаний, умений и навыков во всех аспектах владения иностранным языком, он должен испытывать состояние психической активности, побуждение к деятельности, стремиться к её выполнению. Мотив – это причина, по которой человек ставит себе задачу и идет к её реализации. Внешние мотивы порождают мотивацию личностного развития или достижения успеха.

Внутренние мотивы, обусловленные мотивацией к самосовершенствованию, рождают желание овладеть глубокими знаниями, расширить кругозор, улучшить умения и навыки, чтобы получить возможность для самореализации и самовыражения. Именно эти мотивы способствуют пониманию важности навыка корректного письма [1].

Традиционно на предварительном этапе обучения письму используются упражнения с грамматическими заданиями, например: «Выберите подходящий по смыслу глагол и вставьте его в предложение в форме соответствующего времени» или «Дополните предложение, начинающееся с союза *если...*». Продуктивными могут быть упражнения с пропусками слов или словосочетаний после стимулирующей реплики, которые надо дописать. Но такая работа не является мотивирующей, она призвана сформировать какие-либо навыки и почти лишена креативности, что снижает заинтересованность учащихся.

Желание или необходимость написать какой-то текст стимулируются факторами другого уровня. Важные компоненты коммуникативной деятельности, не в последнюю очередь определяющие эффективность письма, представлены триадой: в первую очередь это *тема*, которую текст отражает, затем – *адресат* письменного сообщения, и наконец, *цель*, на достижение которой оно направлено. В процессе обучения иностранному языку цель определяется необходимостью выполнения задания преподавателя, который одновременно является и адресатом, читающим написанный текст. Тема сообщения остается единственным и главным стимулом, потенциально определяющим содержание написанного не извне, а изнутри, если она затрагивает интересы учащегося. Таким образом, главным мотивирующим элементом при формировании навыка письма является тематика, которой посвящено сообщение.

Групповые занятия всегда связаны с единообразием материала для всех, и важность понимания интересов целевой группы учащихся играет важную роль при мотивации к письменной деятельности. Для студентов это, как правило, вопросы трудоустройства и другие проблемы



профессиональной самореализации, а также всё то, что связано с жизнью молодых людей: отношение с друзьями и любимыми, семья, путешествия, спорт, популярная музыка, кино, сетевое общение.

Для того чтобы писать о чем-то, что возбуждает интерес, необходимы фоновые знания о предмете. Поэтому на этапе подготовки целесообразна работа по составлению кластера, т.е. графической формы, отражающей набор основных смысловых единиц (понятий/концептов), связанных с темой. Их подбор может проводиться как фронтально, так и в группах или в парах, при этом по её завершению необходимо выделить основные и периферийные лексико-семантические элементы, и определить связь между ними. Такие задания широко используется и для совершенствования навыков устной речи, но она не менее важна для подготовительного этапа стимулирования к составлению письменных сообщений. На базе кластера подбираются и обсуждаются типы высказываний, с помощью которых можно составить иноязычный текст.

Эффективной может быть мотивация к письму в виде различных изображений: фотографий, картинок, карикатур, комиксов и т.п. Образцы таких стимулов и заданий к ним можно найти, к примеру, на сайтах издательств, выпускающих учебную и методическую литературу по изучению иностранных языков, одним из которых является издательство *Hueber*: <https://www.hueber.de/>. Ссылка <http://hueber.ru/metodic/dvd-planet-zadania/> позволяет ознакомиться с рядом интересных заданий по формированию и совершенствованию навыков письма на немецком языке.

Популярны также видеоролики, которые можно найти в Интернете в приложениях к различным учебным пособиям. Благодаря современным техническим средствам можно предложить учащимся снять подобные ролики самостоятельно и показать их на занятии. Такие виды работы практикуются на факультете журналистики МГУ и дают хорошие результаты. Видеоматериал активизирует интерес и внимание, мотивирует к его письменному описанию, оцениванию, поощрению или к критическим замечаниям.

Издательство *Hueber* регулярно проводит методические семинары по различным аспектам обучения немецкому языку. На одном из таких, состоявшихся 15 февраля 2019 г. в Москве в книготорговой компании Букхантер, методист издательства Гудрун Хек говорила о важности снятия страха, который характерен для учащихся в процессе обучения письму. Они испытывают затруднения как на этапе формулирования мысли, которую необходимо выразить, так и при попытке корректно её оформить. Все это создает психологические барьеры, для устранения которых предлагается выделить на занятии три – четыре минуты и предложить всем написать что-то, что придет в голову в течение этого времени. В качестве таймера используется спокойная лиричная музыка (на семинаре прозвучал фрагмент сюиты Э. Грига к пьесе Г. Ибсена «Пер Гюнт»). За это время учащийся произвольно эмоционально расслабляется и сосредотачивается на письме. Написанное преподаватель, как правило, не проверяет, а только опрашивает,

о чем шла речь в тексте. При регулярном использовании данного приема подавляются механизмы блокирующего действия страха сделать ошибки, написать не то, чего ждут от учащегося, развивается его творческое личностное начало.

На том же принципе стимулирования с помощью музыки построено упражнение, активизирующее ассоциативное мышление: в аудитории звучит мелодия, которая связана с какими-либо хорошо узнаваемыми образами. На семинаре была предложена бразильская самба, танец, который вызывает в памяти краски латиноамериканских карнавальных шествий. Участники семинара должны были описать все, что может быть связано с мелодией, задание следовало выполнять в течение времени звучания музыки. Вариантов мелодий может быть много, например, тирольское пение, музыкальное сопровождение хороводных танцев, звуки духового оркестра; стимулом для письма станет и пение птиц, и шум морского прибоя и мн.др. В этом случае все зависит от фантазии преподавателя и технических возможностей оснащения учебных аудиторий. Главное в этой работе – найти способы мотивировать к письму, затрагивая эмоциональную сферу когнитивной деятельности и снимая у пишущего стресс из-за опасения в чем-то ошибиться.

Игра при обучении письму не только уместна, она может и должна стать эффективной, если хорошо продумана и подготовлена. Виды заданий в игре часто связаны с интригой, развитием воображения и фантазии. Например, когда учащиеся чувствуют усталость, теряют концентрацию и не могут сосредоточиться на сложном материале, целесообразно проводить короткий тренинг письма в виде игры в «Путаницу». Учащиеся пишут на листах бумаги короткие предложения, отвечая на вопрос: «Кто?», завернув край так, чтобы сосед не прочитал написанное, и отдают ему лист. Далее все отвечают на вопросы «Когда? Где? С кем? Что делали? Чем все закончилось?». Каждый из ответов передается следующему участнику игры. В конце получившиеся истории зачитываются вслух, и как правило, вызывают смех, разряжают обстановку и снимают чувство усталости.

Основой письменного сообщения может быть история литературного или киногероя: «Что бы Вы сделали на месте...»; «Если бы у Вас был миллион ...»; «Какие желания Вы бы загадали фее и почему?» Такая работа возможна как индивидуально, так и в группе или с партнером.

Идея написания стихотворений в форме хокку – традиционного японского трехстишья их семнадцати слогов, развивает не только навыки письма, но и активизирует креативность личности. По образцу какой-либо аутентичной хокку в переводе на изучаемый язык можно составлять похожие тексты. Пример хокку Мацуо Басё демонстрирует модель стихотворений, по которой можно писать похожие тексты на иностранном языке:

Яркий лунный свет.

На циновку тень свою бросила сосна.

Возможные варианты не ограничиваются предложенной формой, они должны варьироваться в зависимости от уровня владения иностранным языком, способностей и интересов учащихся.

Выше было сказано о важности учета цели, которую преследует пишущий. Поэтому необходимо включать в тренинг данной речевой деятельности актуальные практические цели: написание сообщений в WhatsApp, СМС, электронных писем на иностранном языке друзьям, знакомым, коллегам. При этом варианты предполагаемых тем могут зависеть от желаний и потребностей учащихся.

На продвинутом этапе обучения письму формы заданий совершенствуются и усложняются. Приоритет при этом отдается изучению и тренировке определенных типов текста (дискурса). Преимущественно работа ведется над составлением резюме на иностранном языке, написанием жалобы, запроса или заявления об уходе и т.п.

О том, что люди стремятся высказаться в современном обществе, свидетельствует тот факт, что многие пишут и публикуют свои тексты в сети. Культура письменной коммуникации с большой аудиторией, желание получить отклик на свое высказывание делают очевидным потребность в умении писать. Она есть у многих, и тем более оправдана работа по развитию и совершенствованию этого навыка на иностранном языке.

Важность умения корректно и грамотно писать на иностранном языке не оспаривается никем, но способы работы над ним никогда не были легкими ни для обучающегося, ни для обучаемого. Овладение данной компетенцией подразумевает, что учащийся должен знать не только то, как планировать корректное высказывание, соединять его с другими в когерентную цепь предложений, но и иметь представление об орфографических нормах иностранного языка. Сложности, связанные с этими действиями, заключаются в ограниченном владении лексическим материалом, недостатке знаний морфосинтаксической системы, зачастую в неумении писать на родном языке, в проблемах с орфографией и мн.др.

Все эти трудности преодолимы в том случае, если мотивация учащегося поддерживается верно организованной целенаправленной работой по преодолению названных трудностей с применением техник, учитывающих общие и индивидуальные особенности учащихся в процессе овладения данной когнитивной деятельностью.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бадалян Л.Р. Формирование учебной мотивации // Открытый урок. Первое сентября [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/103767/> (дата обращения: 31.05.2018).

## КОРРЕКТНОСТЬ КЛАССИФИКАЦИИ ОШИБОК КАК ОДНА ИЗ ПРОБЛЕМ ОЦЕНИВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

**Аннотация.** Данная статья рассматривает проблемы корректного оценивания иноязычной языковой компетенции студентов в неязыковых вузах, в которых отведенное для изучения иностранного языка время весьма ограничено и носит, как правило, узко специализированный характер. При этом затрагиваются вопросы эмоционального восприятия оценки в различных ситуациях, а также проводится их анализ с учетом психологических особенностей современных обучаемых. Автор предлагает некоторые варианты решения данной проблемы, которые, безусловно, не являются окончательными, а лишь являются поводом для дискуссии с целью принятия адекватного решения.

**Ключевые слова:** языковая компетенция, оценка, иностранный язык

**Abstract.** The article deals with problems of evaluation system in nonlinguistic high schools as a part of the pedagogical process by foreign language lessons. That mistakes are an inseparable part of the learning process; therefore, the only way to avoid language mistakes would be to avoid speaking and writing in a foreign language. That making mistakes, and having them corrected, is a good way to learn a language. The article is devoted to the characteristics of emotional resonance by evaluation across the full range of contents.

**Keywords:** evaluation system, foreign language, nonlinguistic high schools

По мнению многих педагогов, современный процесс преподавания в целом должен быть основан на гуманистических принципах, подразумевающих в большей мере не просто лояльное отношение к ученику, а плодотворное сотрудничество, нацеленное на достижение совместных целей. В нашем случае речь идет о развитии языковой компетенции студентов. Особенно остро данный вопрос стоит в неязыковых вузах, в которых отведенное для изучения иностранного языка время весьма ограничено и носит, как правило, узкоспециализированный характер.

К сожалению, с учетом вышеуказанной причины именно языковая компетенция, под которой мы понимаем владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность понимать высказывания и выражать свои собственные в устной и письменной форме, развивается в весьма ограниченном объеме. При этом возникает некий диссонанс между требованиями современного общества, когнитивным потенциалом обучаемых, актуальными возможностями и интенциями педагогов.

На сегодняшний день психологи, пытаясь найти причины возникновения конфликтных ситуаций между представителями разных поколений, систематизировали полученные в результате контент- анализа

сведения и пришли к выводу, что последнее поколение, так называемое поколение Z, значительно отличается от предыдущих. «К основным трудностям, с которыми придется столкнуться преподавателям при обучении представителей поколения Z, относят неумение учащихся сконцентрироваться на одном вопросе ввиду недостатка у них внимания и отсутствия усидчивости...» [1, с. 105]. Данные недостатки являются причиной совершения многочисленных ошибок разного характера, в том числе и языковых.

Возникает вопрос: следует ли скорректировать систему оценивания? Прежде всего, необходимо разобраться, что именно считать за ошибку, ведь ошибки и работа над их исправлением являются одними из центральных понятий в процессе преподавания иностранного языка. Современные школьники и студенты проявляют часто демонстративный тип поведения, агрессивно реагируя на выставленные им оценки. Особенно болезненно воспринимают небольшие поражения ученики с так называемым «синдромом отличника». Они не желают принимать результат как данность или пробел в их знаниях, которые необходимо устранить. Такие ситуации конфронтации нарушают основу творческого взаимодействия на уроке, вызывают взаимное недоверие и отчуждение. В результате нарушается сам процесс усвоения материала и развития необходимых компетенций и навыков. Особенно часто подобные ситуации возникают в группах, состоящих из студентов, которые родились и / или выросли в стране изучаемого языка. Находясь долгое время в языковой среде, они с высоким недоверием относятся к любым исправлениям со стороны людей-не носителей языка. Азбучная истина гласит, что и коренные жители ошибаются, но данные ошибки не воспринимаются окружением как что-то из ряда вон выходящее, поскольку это может быть нормой для того или иного региона. Естественно, когда таких студентов исправляют и снижают за это оценки, они не понимают сути происходящего. Следует ли тогда прибегать к такому критерию оценивания, как: ошибка не мешает восприятию текста, поэтому не должна рассматриваться как грубая со всеми вытекающими последствиями.

Другая проблема касается непосредственно неязыковых вузов. В некоторых случаях наблюдается ряд расхождений программ по изучению иностранных языков и программами по специальности. Они не представляют собой единый гармоничный комплекс, а скорее абсолютно независимые и обособленные части. Прерывистость и алогичность подачи материала приводит к нарушению логической цепочки при формировании общей языковой картины мира у студентов. Часто это происходит при выполнении задания (например, переводного), которые содержат неизученные ранее элементы. Получается, что преподаватель искусственно создает условия для возникновения ошибок. Что в таком случае подвергается оцениванию? Еще не сформировавшееся языковое чутье или же методическая безграмотность педагога? Студенты вынуждены искать решение поставленной задачи самостоятельно, что само по себе не так уж и плохо, однако не допустимо на определенных этапах обучения.

Ошибка может быть рассмотрена как явление относительное. Если считать за ошибку отклонение от принятой в языковой среде нормы, то следует учитывать, насколько сильно она мешает восприятию реципиентом переданной им информации, насколько сильно искажается при этом смысл посылы. Например, отягощает понимание неправильное указание рода существительного, если речь идет об омонимах:

*Vor dem Haus sind viele Kiefer zu sehen.*

Die Kiefer – die Kiefern – сосна

Der Kiefer – die Kiefer – челюсть

Либо неправильное построение предложения:

*Die Zebras jagen die Löwen.*

«Явления нарушения грамматических структур характерны, прежде всего, для устной речи и берут своё начало в синтаксисе эмоциональной и необработанной разговорной речи.» [2, с. 243]

Интересны случаи «перехлестных» ошибок. Когда обучающийся неправильно понял слово на родном языке и неверно перевел его на иностранный язык:

Детали машины состояли частично из *свинца*. – Die Teile der Maschine bestanden teilweise aus *Schwein*.

Не только в теории, но и на практике весьма трудно принять решение, что обозначить как ошибку, а что может быть рассмотрено как вариант. Наряду с чисто грамматическими ошибками, то есть нарушениями установленных в языке правил, существуют еще и стилистические ошибки. Кроме того, если высказывание в принципе соответствует всем нормам, но не передает истинных намерений говорящего, то его следует считать неверным. Именно такие случаи тяжело оценивать из возможных спорных моментов.

Таким образом, можно выделить следующие параметры для корректного оценивания:

1. Уровень, на котором находится обучающийся (начальный, продолжающий или продвинутый)- на каждом этапе должны выдвигаться определенные требования, соответствующие уровню. На начальном этапе при интенсивности занятий 6 часов в неделю количество допускаемых «чистых» ошибок может превышать количество ошибок на продвинутом этапе и расцениваться как норма. При этом необходимо систематизировать ошибки и установить причины их возникновения путем анализа работ. Требования следует увеличивать постепенно, с учетом того, что сложность должна быть одна (об этом часто забывают при составлении проверочных работ).

2. Оценка действительно пройденного и проработанного материала. Часто в контрольных заданиях запрашивается незнакомая информация. Как правило, студенты допускают ошибки, которые рассматриваются как фактические и учитываются при подведении итогов, что является недопустимым, так как влечет за собой ментальное отторжение восприятия чуждой речи и нежелание изучать предмет дальше в силу бесперспективности данного занятия.

3. Корректность выполнения поставленной задачи. Задание должно быть сформулировано точно и однозначно. При допущении вариативности трудно убедить студента в неправильности выполнения задания, что тоже осложняет процедуру оценивания.

4. Корректность формулировки самих критерий оценки. Как в языковых, так и в неязыковых вузах допускаются в некоторых случаях непрозрачность и двусмысленность при выражении требования при оценивании, что дезориентирует обучающегося и усложняет ему задачу.

5. Выбор типа задания и четкая постановка цели. Должны быть оговорены все условия оценивания в рамках выполнения задачи, направленной на развитие той или иной компетенции.

В заключении хотелось бы отметить то, что при оценивании языковой компетенции учащихся следует в первую очередь обращать внимание на адекватность высказывания и умение использовать языковые средства с учетом принятых в определенном языковом сообществе правил и норм. Для достижения поставленных задач необходимо создание соответствующих пособий, которые являлись бы логической составляющей всего процесса обучения.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Беляева И.Г. Учет психолого-педагогических особенностей студентов при их обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Перспективы науки. – 2018. – №2(101). – С. 104–108.

2. Фадеева Л.В. Стилистические приёмы нарушения структуры предложения в современном немецком языке // Язык, культура, коммуникация: изучение и обучение: материалы I международной научно-практической конференции (13-15 октября 2016 г., г. Орёл, ОГУ им. И.С. Тургенева). – Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2016. – С. 242–246.

## НАШИ АВТОРЫ

**Аверьянова Виктория Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины, start1977@bk.ru

**Антонова Юлия Викторовна**, старший преподаватель кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений (Университета) Министерства Иностранных дел Российской Федерации, a\_ntonova@inbox.ru

**Бадаева Наталья Валерьевна**, преподаватель кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений (Университета) Министерства Иностранных дел Российской Федерации, natalia\_badaeva@mail.ru.

**Бархатова Тамара Ивановна**, старший преподаватель кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений (Университета) Министерства Иностранных дел Российской Федерации, innamorato@bk.ru

**Баско Нина Васильевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, ninabasko@mail.ru

**Бисалиева Нурбике Сериковна**, старший преподаватель центра развития языков Западно-Казахстанского аграрно-технического университета им. Жангир хана, nurbikebisalieva@mail.ru

**Бокарева Светлана Викторовна**, преподаватель кафедры иностранных языков Российского государственного университета правосудия, svetlana.bokareva@bk.ru

**Буш Низар Касем**, кандидат технических наук, доцент кафедры современного Востока историко-архивного Института Российского государственного гуманитарного университета, nizar\_b45@yahoo.com

**Валиулина Татьяна Андреевна**, старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий Института международных отношений и социально-политических наук Московского государственного лингвистического университета, tatiana.valiulina@gmail.com

**Виноградова Дарья Сергеевна**, преподаватель испанского языка кафедры иностранных языков института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, daria.vin17@yandex.ru

**Гойнаш Андрей Викторович**, старший преподаватель кафедры немецкой филологии и лингводидактики Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина, brest.de@tut.by

**Гулынская Елена Владимировна**, кандидат исторических наук, преподаватель кафедры иностранных языков института общественных наук



Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, evgoulynskaya@gmail.com

**Дегрик Евгения Викторовна**, преподаватель кафедры иностранных языков Российского Государственного Университета Правосудия, e.degrik2010@yandex.ru

**Дикарев Евгений Александрович**, старший преподаватель, кафедра иностранных языков отделения языковой подготовки института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, evgen.dikarev@gmail.com

**Долгова Марина Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка отделения языковой подготовки института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, dolgovamv2011@mail.ru

**Ершова Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, anelnadej@yandex.ru

**Жирнова Елена Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, udachinaelena@yandex.ru

**Зимина Евгения Александровна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений (Университета) Министерства Иностранных дел Российской Федерации, simina@yandex.ru

**Игнатова Евгения Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка, Московского государственного института международных отношений (Университета) Министерства Иностранных дел Российской Федерации, evguenia\_i2002@mail.ru

**Игнашина Зоя Николаевна**, старший преподаватель отделения языковой подготовки Финансового университета при правительстве Российской Федерации, tirroleland@mail.ru

**Клиенкова Ирина Борисовна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений (Университета) Министерства Иностранных дел Российской Федерации, Irina.klienкова@mail.ru

**Кобякова Нина Львовна**, старший преподаватель кафедры французского языка Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России, kobiakovanina@gmail.com

**Красильникова Елена Владимировна**, старший преподаватель института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, lena.kraska@mail.ru

**Кургузенкова Жанна Вячеславовна**, кандидат филологических наук, доцент Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, zhanna-rudn2005@rambler.ru

**Ландо Наталья Сергеевна**, старший преподаватель, кафедра иностранных языков отделения языковой подготовки института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, nlando1@gmail.com

**Литвин Евгения Александровна**, старший преподаватель института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, evgenya.litvn@gmail.com

**Маталыга Светлана Аркадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков №1 факультета компьютерного проектирования, Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники, kadosha1@rambler.ru

**Минаева Юлия Владимировна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков Астраханского государственного медицинского университета Минздрава России, jw-minaewa@yandex.ru

**Молнар Анна Альбертовна**, кандидат филологических наук, доцент Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, lomnar@mail.ru

**Мюллер Юлия Эдуардовна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России, julia.mueller@inbox.ru

**Нестерова Татьяна Анатольевна**, кандидат педагогических наук; преподаватель иностранных языков Читинского педагогического колледжа, nesterova\_ta73@mail.ru

**Николаева Жанна Евгеньевна**, старший преподаватель кафедры английского языка отделения языковой подготовки института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

**Николаева Юлия Игоревна**, преподаватель кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации института иностранных языков, современных коммуникаций и управления Московского государственного психолого-педагогического университета, julianika80@gmail.com

**Новикова Елена Ивановна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, nei77@mail.ru

**Нурлыбаева Гулия Кубейсиновна**, кандидат педагогических наук, магистр государственного управления Лондонского Университета Метрополитен, доцент кафедры английского языка отделения языковой подготовки, института общественных наук Российской Академии народного хозяйства и Государственной службы при Президенте Российской Федерации, goulya21@mail.ru

**Омельченко Марина Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России, omira81@list.ru

**Поникаровская Валентина Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Института образования Балтийского Федерального университета им. И. Канта, ponikarovskaja@mail.ru

**Попова Евгения Андреевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры второго иностранного языка Московского государственного лингвистического университета, o-genia@yandex.ru

**Принципалова Ольга Вячеславовна**, старший преподаватель кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России, prinko@mail.ru

**Рупасова Яна Евгеньевна**, старший преподаватель кафедры английского языка отделения языковой подготовки института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, rupasova-ye@ranera.ru

**Саванкова Екатерина Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России, katerina3006@yandex.ru

**Салмина Екатерина Александровна**, магистр лингвистики, преподаватель иностранного языка Российского государственного университета правосудия, k.salmina90@gmail.com

**Сафина Гельнюр Саберовна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков отделения языковой подготовки института общественных наук Российской Академии народного хозяйства и Государственной службы при Президенте Российской Федерации, safina.@gmail.com

**Серёда Лариса Ильдизаровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных наук Забайкальского института железнодорожного транспорта – филиала Иркутского государственного университета путей сообщений, sereda-larissa@mail.ru

**Смирнова Людмила Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкого и французского языков Вологодского государственного университета, ludmilasm76@mail.ru

**Смирнова Марина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и удмуртской филологии Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, dozentggpi@yandex.ru

**Тропкина Анна Олеговна**, старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий Института международных отношений и социально-политических наук Московского государственного лингвистического университета, awestenfluss@gmail.com

**Трунов Павел Юрьевич**, старший преподаватель, кафедра иностранных языков отделения языковой подготовки института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, trunov.pavel@gmail.com

**Устинова Ирина Владимировна**, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Российской Академии народного хозяйства и Государственной службы при Президенте Российской Федерации, sorbona1@yandex.ru

**Фадеева Людмила Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России, lw\_fadejewa@mail.ru

**Фатхулина Галия Гализяновна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и лингвистики Московского гуманитарного университета, galintulin@yandex.ru

**Федорова Инна Валентиновна**, старший преподаватель кафедры английского языка отделения языковой подготовки института общественных наук, Российской Академии народного хозяйства и Государственной службы при Президенте Российской Федерации, innafed@gmail.com

**Федулова Оксана Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Московского педагогического государственного университета, FEDOX7@yandex.ru

**Харламова Мария Витальевна**, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой современных образовательных технологий Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, mvharlamova@pushkin.institute

**Шелехова Роза Сергеевна**, преподаватель кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России, rsschelechowa@mail.ru

**Шестерина Елена Александровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России, niku.07@mail.ru

**Шипова Ирина Алексеевна**, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры немецкого языка Московского педагогического государственного университета, schipowa@mail.ru

**Ширяева Надежда Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России, hopeshi@mail.ru

**Шуверова Татьяна Демьяновна**, доцент кафедры английского языка отделения языковой подготовки института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, shuv\_t@rambler.ru

## OUR AUTHORS

**Antonova Yulia V.**, senior lecturer of the German language department, Moscow State Institute of International Relations (University) at the Ministry for Foreign Affairs of the Russian Federation, a\_ntonowa@inbox.ru

**Averyanova Victoria V.**, candidate of philological sciences, associate professor of the English language department, Francisk Skaryna Gomel State University, start1977@bk.ru

**Badaeva Natalia V.**, assistant professor of the German language department, Moscow State Institute of International Relations (University) at the Ministry for Foreign Affairs of the Russian Federation, natalia\_badaeva@mail.ru

**Barkhatova Tamara I.**, senior lecturer of the German language department, Moscow State Institute of International Relations (University) at the Ministry for Foreign Affairs of the Russian Federation, innamorato@bk.ru

**Basko Nina V.**, candidate of philological sciences, associate professor at the department of Russian language for foreign students of the humanitarian faculties, Lomonosov Moscow State University, ninabasko@mail.ru

**Bissalieva Nurbike S.**, senior lecturer at the Center of developing languages, Zhangir khan West Kazakhstan agrarian-technical university, nurbikebissalieva@mail.ru

**Bokareva Svetlana V.**, teacher at the foreign languages department, Russian State University of Justice, svetlana.bokareva@bk.ru

**Boosh Nizar K.**, candidate of technical sciences, associate professor at the department of the modern Middle East, Russian State University for the Humanities, nizar\_b45@yahoo.com

**Degrik Eugenia V.**, teacher at the department of modern languages, Russian State University of Justice, e.degrik2010@yandex.ru

**Dikarev Evgeniy A.**, senior lecturer at the department of foreign languages, Russian presidential Academy of national economy and public administration, evgen.dikarev@gmail.com

**Dolgova Marina V.**, candidate of philological sciences, associate professor at the department of English language, Russian presidential Academy of national economy and public administration, dolgovamv2011@mail.ru

**Ershova Elena V.**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Russian presidential Academy of national economy and public administration, anelnadej@yandex.ru

**Fadeeva Ludmila V.**, candidate of philological science, associate professor of the German language department, Moscow State Institute of International Relations (University) at the Ministry for Foreign Affairs of the Russian Federation, lw\_fadejewa@mail.ru

**Fatkhulina Galiya G.**, candidate of pedagogical science, associate professor at the department of foreign languages and linguistics, Moscow University for the Humanities, galintulin@yandex.ru

**Fedorova Inna V.**, senior teacher of the English language department, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, innafed@gmail.com

**Fedulova Oksana V.**, candidate of philological science, associate professor of the German language department, Moscow State University of Education, FEDOX7@yandex.ru

**Goulynskaya Elena V.**, candidate of historical sciences, lecturer at the department of foreign languages, Russian presidential Academy of national economy and public administration, evgoulynskaya@gmail.com

**Hoinash Andrei V.**, senior lecturer at the department of German philology and linguadidactics, Brest State University named after A.S. Pushkin, brest.de@tut.by

**Ignashina Zoya N.**, senior lecturer of the department of language training, Financial University under the Government of the Russian Federation, tirroleland@mail.ru

**Ignatova Evgeniya M.**, candidate of philological sciences, associate professor of the German language department, Moscow State Institute of International Relations (University) at the Ministry for Foreign Affairs of the Russian Federation, evguenia\_i2002@mail.ru

**Kharlamova Maria V.**, candidate of pedagogical sciences, head of the department of modern educational technologies, State Russian Language Institute named after A.S. Pushkin, mvharlamova@pushkin.institute

**Klienкова Irina B.**, assistant professor of the German language department, Moscow State Institute of International Relations (University) at the Ministry for Foreign Affairs of the Russian Federation, irina.klienкова@mail.ru

**Kobyakova Nina L.**, senior lecturer at the French language department of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, kobiakovanina@gmail.com

**Krasilnikova Elena V.**, senior lecturer, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, lena.kraska@mail.ru

**Kurguzenkova Zhanna V.**, candidate of philological sciences, associated professor, Russian presidential Academy of national economy and public administration, zhanna-rudn2005@rambler.ru

**Lando Natalia S.**, senior lecturer at the department of foreign languages, Russian presidential Academy of national economy and public administration, nlando1@gmail.com

**Litvin Evgeniya A.**, senior lecturer at the department of foreign languages, Russian presidential Academy of national economy and public administration, evgenya.litvn@gmail.com

**Mataliga Svetlana A.**, candidate of pedagogical sciences, associated professor, associated professor of foreign languages department №1, the Belarussian State University of Informatics and Radioelectronics, kadoshal@rambler.ru.

**Minaeva Julia V.**, senior lecturer at the department of foreign languages, Astrakhan State Medical University, jw-minaewa@yandex.ru

**Molnar Anna A.**, candidate of philological sciences, associated professor, Russian presidential Academy of national economy and public administration, lomnar@mail.ru

**Mueller Julia E.**, candidate of philological sciences, associate professor of the German language department, Moscow State Institute of International Relations (University) at the Ministry for Foreign Affairs of the Russian Federation, julia.mueller@inbox.ru

**Nesterova Tatyana A.**, candidate of pedagogical science, senior lecturer, Chita pedagogical college, nesterova\_ta73@mail.ru

**Nikolaeva Julia I.**, senior lecturer at the department of linguodidactics and intercultural communication, Moscow city psychological pedagogical University, julianika80@gmail.com

**Nikolaeva Zhann. E.**, senior lecturer at the department of English language, Russian presidential Academy of national economy and public administration

**Novikova Elena I.**, candidate of philological sciences, associated professor at the department of foreign languages, Russian presidential Academy of national economy and public administration, nei77@mail.ru

**Nurlybayeva Guliya K.**, candidate of pedagogical sciences, MPA (London Metropolitan University), associate professor of the English language department, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, goulya21@mail.ru

**Omelchenko Marina S.**, candidate of philological sciences, associate professor of the German language department, Moscow State Institute of International Relations (University) at the Ministry for Foreign Affairs of the Russian Federation, omira81@list.ru

**Ponikarovskaya Valentina V.**, candidate of pedagogical sciences, associate professor at the Institute of Education of the Baltic Federal University. I. Kant, ponikarovskaja@mail.ru

**Popova Eugenia A.**, candidate of philological sciences, assistant professor, Moscow State Linguistic University, o-genia@yandex.ru

**Printsipalova Olga V.**, senior teacher of the German language department, Moscow State Institute of International Relations (University) at the Ministry for Foreign Affairs of the Russian Federation, prinko@mail.ru

**Rupasova Yana E.**, senior teacher of the English language department, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, rupasova-ye@ranepa.ru

**Safina Gelnyur S.**, senior teacher of the foreign languages department, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, safina.@gmail.com

**SALMINA EKATERINA A.**, master of linguistics, a foreign language teacher, Russian State University of Justice, k.salmina90@gmail.com

**Savankova Ekaterina V.**, candidate of philological science, associate professor of the German language department, Moscow State Institute of

International Relations (University) at the Ministry for Foreign Affairs of the Russian Federation, katerina3006@yandex.ru

**Sereda Larisa I.**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of human sciences, Zabaikal Railway Transport Institute – branch of the Irkutsk State University of ways of communication, sereda-larissa@mail.ru

**Shelekhova Rosa S.**, senior teacher of the German language department, Moscow State Institute of International Relations (University) at the Ministry for Foreign Affairs of the Russian Federation, rsschelechowa@mail.ru

**Shuverova Tatiana D.**, associate professor at the department of English language, Russian presidential Academy of national economy and public administration, shuv\_t@rambler.ru

**Smirnova Liudmila N.**, candidate of pedagogical science, associate professor of department of German and French, Vologda State University, ludmilasm76@mail.ru

**Smirnova Marina N.**, candidate of pedagogical science, associate professor of the department of foreign languages and Udmurt philology, Glazov State Pedagogical Institute named after. V.G. Korolenko, dozentggpi@yandex.ru

**Shesterina Elena A.**, candidate of philological science, associate professor of the German language department, Moscow State Institute of International Relations (University) at the Ministry for Foreign Affairs of the Russian Federation, niky.07@mail.ru

**Shipova Irina A.**, doctor of philological science, professor of the German language department, Moscow State Pedagogical University, schipowa@mail.ru

**Shiryayeva Nadeshda V.**, candidate of philological science, associate professor of the German language department, Moscow State Institute of International Relations (University) at the Ministry for Foreign Affairs of the Russian Federation, hopeshi@mail.ru

**Tropkina Anna O.**, senior lecturer at the department of linguistics and professional communication in media technologies, Institute of International Relations and Social and Political Sciences, Moscow State Linguistic University, e-mail: awestenfluss@gmail.com

**Trunov Pavel U.**, senior lecturer at the department of foreign languages, Russian presidential Academy of national economy and public administration, trunov.pavel@gmail.com

**Ustinova Irina V.**, doctor of philosophical science, associate professor of the foreign languages department, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, sorbona1@yandex.ru

**Valiulina Tatiana. A.**, senior lecturer at the department of linguistics and professional communication in media technologies, Institute of International Relations and Social and Political Sciences, Moscow State Linguistic University, tatiana.valiulina@gmail.com

**Vinogradova Daria S.**, senior lecturer at the foreign languages department, Russian presidential Academy of national economy and public administration, daria.vin17@yandex.ru



**Zhirnova Elena V.**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Russian presidential Academy of national economy and public administration, udachinaelena@yandex.ru

**Zimina Evgeniya A.**, candidate of philological sciences, senior lecturer of the German language department, Moscow State Institute of International Relations (University) at the Ministry for Foreign Affairs of the Russian Federation, simina@yandex.ru

*Научное издание*

# **Лингводидактические особенности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах**

*Сборник статей*

Общая редакция – редакционная коллегия.

*Редакционная коллегия не несет ответственность за дискуссионный характер и уникальность предоставленных авторами материалов.*

Тексты статей печатаются в авторской редакции.

Спуск полос – В.В.Зайцман.

Подписано в печать 15.04.2019. Формат 64х90/16 Усл. печ.л. 16,75

Тираж 500 экз. Заказ № 75472

Отпечатано с предоставленных оригинал-макетов  
в типографии «Канцлер»

150008, г. Ярославль, ул. Полушкина роща, д.16, стр. 66а.

Тел.: 8-4852-58-76-33, 8-4852-58-76-39

E-mail: kancler2007@yandex.ru