МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Пензенский государственный университет» (ПГУ)

Историко-филологический факультет
Кафедра романо-германской филологии

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 14

Под общей редакцией
доктора филологических наук,
профессора *Т. А. Гордеевой*,
старшего преподавателя *А. Н. Усяева*

Пенза
Издательство ПГУ
2019

УДК 81
Л59

Л59 **Лингвометодические аспекты преподавания иностранного языка в вузе** : межвуз. сб. науч. тр. / под общ. ред. д-ра филол. наук, проф. Т. А. Гордеевой, ст. преп. А. Н. Усяева. – Вып. 14. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. – 84 с.

ISBN 978-5-907185-60-9

Сборник состоит из двух разделов: «Теоретические основы лингвистических исследований» и «Проблемы обучения иностранному языку в вузе». В первом разделе представлены исследования в области грамматики, лексики, фонетики романских и германских языков. Во втором разделе рассмотрены методические, культурологические и социокультурные аспекты обучения языку, его роль в повышении профессиональной компетенции обучающихся.

Издание предназначено для преподавателей иностранного языка высших учебных заведений, обучающихся, аспирантов языковых направлений подготовки.

УДК 81

Редакционная коллегия:
Л. Н. Авдонина, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ПГУ;
А. О. Булатова, доцент кафедры романо-германской филологии ПГУ;
О. Б. Симакова, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ПГУ;
Н. Н. Таньков, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ПГУ;
Ю. А. Шурыгина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики преподавания иностранных языков ПГУ;
Е. А. Хомяков, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ПГУ

ISBN 978-5-907185-60-9

© Пензенский государственный университет, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Р а з д е л I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Авдонина Л. Н., Свищев Д. В.
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА ПЕТЕРБУРГА В ЦИКЛЕ «ГОРОД» АЛЕКСАНДРА БЛОКА 5

Гордеева Т. А., Башкова Л. Р., Ермакова Н. Н.
ЭМОТИВНОСТЬ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК ЕГО СМЫСЛОВАЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДОМИНАНТА 9

Усяев А. Н., Костюшина Е. В., Алькова А. В.
ОНОМАСТИЧЕСКАЯ ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ СКАЗКАХ 13

Кудряшова С. В.
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИСПАНСКОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ЯЗЫКА 19

Юрасова О. Н.
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ 26

Р а з д е л II. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Родионова О. С.
К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 31

Калинина М. Г.
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ В ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 36

Миханова О. П., Антропова Н. В.
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 41

Данкова Н. С., Долгов К. Е.
ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМА ОБЩЕЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ 45

Монахова С. Л.
ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ МОНОЛИНГВАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ, ИЛИ «ПО СЕНЬКЕ ЛИ ШАПКА?» 48

Монахова С. Л.
ДЛЯ ЧЕГО ИЗУЧАТЬ АНГЛИЙСКИЙ В ВУЗЕ 52

Зайцева А. В., Ломохова С. А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 55

Зайцева А. В., Ломохова С. А.
К ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В МИРЕ (19–20 вв.) 59

Крехтунова Е. В.
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ТЕХНОЛОГИИ
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 62

Таньков Н. Н., Демидов Я. Н.
О ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ
НАПРАВЛЕНИЙ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ 67

Булатова А. О., Поляков Д. С.
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КУРСА ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ 79

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 82

Р а з д е л I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Л. Н. Авдонина, Д. В. Свищев

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА ПЕТЕРБУРГА В ЦИКЛЕ «ГОРОД» АЛЕКСАНДРА БЛОКА

Пензенский государственный университет, г. Пенза

Аннотация. Представлено изображение городского пространства Петербурга в стихотворениях Александра Блока (цикл «Город»), связанных с революционными событиями 1905 г. Организация пространства северной столицы рассматривается поэтом в противоборстве народа и самодержавия. История Петербурга в изображении Александра Блока приобретает сложную топокультурную структуру.

Ключевые слова: Александр Блок, цикл «Город», Петербург, городское пространство, революционные мотивы, народ и самодержавие, цветовая палитра, звучание народной стихии, двойственность.

Художественное обобщение темы Петербурга в цикле «Город» Александра Блока представлено многопланово и ярко. По мнению А. А. Александрова, город Блока «подвижен, бесконечен, обманчив», «многолик», описания городской жизни предельно лаконичны, «более живые и более русские (петербургские)», чем в условных, наполненных мрачным пафосом текстах В. Брюсова, признанного авторитета в урбанистической теме [1, с. 93–94]. Лирика поэта в этом цикле, как указывает Д. Е. Максимов, характеризуется стремлением уйти от природы к людям современного города, а также попыткой заменить импрессионистически обобщенное «стихийное» видение конкретной образностью, трезвым отношением к миру [3, с. 93]. Таким образом, цикле «Город» Александр Блок открывает мир городской жизни, который был стихийным в полном значении этого слова, «разноголосым миром с туманно очерченными контурами добра и зла, отделенным от «высших сфер» и предоставленным самому себе – игре его грешных, страшных и соблазнительных призраков» [3, с. 55–56].

Наиболее интересным представляется изображение городского пространства Петербурга в октябрьские дни 1905 года. Революционные события в блоковских стихах предстают как художественно обобщенные и символически отвлеченные, но тем не менее имплицитно выражают отношение А. Блока к Петербургу и его жителям. В стихотворении поэта «Вися над городом всемирным…» пространство Петербурга наполнено деталями, имеющими конкретно-историческое значение:

И предок царственно-чугунный / Все так же бредит на змее,
И ***голос черни многострунный /*** *Еще не властен на Неве****.***
Уже на домах веют флаги, / Готовы новые птенцы,
Но ***тихи струи*** *невской влаги, И* ***слепы темные дворцы****.*
И если ***лик свободы*** *явлен, / То прежде явлен* ***лик змеи****,*
И ни один сустав не сдавлен / Свернувших колец чешуи.

[2, с. 373–374]

В символических ассоциациях контекста имплицитно выражается «равенство» противоборствующих сил: народа и самодержавия. Однако, с одной стороны, сочетание *голос черни многострунный* антонимично сочетанию *тихи струи невской влаги,* с другой – народная стихия синонимична стихии природной. Эпитет *многострунный* в лирике поэта, как и в прозе, является словесным воплощением идеи музыки, определяя не только ее стихийность, но и жизненную силу [4, с. 31].

Словосочетание *темные дворцы* – часть городского пространства Петербурга, однако лексема *дворцы* одновременно с прямым значением имеет метонимическое, подчеркнутое предикативной единицей *слепы*. Лексемы *темный* и *слепы* связывается общее переносное значение: „непросвещенный, не умеющий понимать события и их оценивать реально“.

Однотипно построенные словосочетания *лик свободы* и *лик змеи* выделяют контекстуальные антонимы: *свобода – змея*. Это выражает блоковское художественное восприятие исторических событий 1905 года – опубликования царского манифеста о введении в России конституции. Как пишет В. Н. Орлова, Блок прозорливо оценил «вынужденный маневр царизма и обман революционных надежд народа» [2, с. 486].

Словосочетание самодержавный *сон монарха* синонимично словосочетаниям *невский сон* и *сонная волна* из стихотворения «Еще прекрасно серое небо…». В синонимическом ряду оказываются лексемы

и словосочетания: *темный*, *слепы*, *самодержавный сон*, *невский сон*, *сонная волна*. Поэтому лексема *невский* получает синонимический план: „застывший, неспособный к развитию, мертвенный", что выражает отношение поэта к российскому самодержавию, символом которого является Петербург.

В стихотворении «Еще прекрасно серо небо…» изображается революционный город как место, населенное людьми, голос которых не слышит пока самодержавие:

*И над заливами голос **черни** / Пропал, развеялся в невском сне.*
*И **дикие вопли**: «Свергни! О, свергни!»* [2, с. 374]

Население города, униженное духовно, обездоленное и нищее (ср.: «*Еще несчастных, просящих хлеба, / Никому не жаль, никому не жаль!*»), получает в контексте стихотворения поэтическое, по-пушкински возвышенное определение *дикая чернь*: «*Тогда, алея над водной бездной, / Пусть он угрюмей опустит меч, / Чтоб с **дикой чернью** в борьбе бесполезной / За древнюю сказку мертвым лечь…*» [2, с. 374].

Своеобразно возникновение поэтизма *дикая чернь*, объединившего в себе звуковые и цветовые ассоциации в следующей последовательности, представленной в тексте: *голос **черни** → **дикие** вопли → **дикая чернь**.* Такое явление в лирике Александра Блока К. И. Чуковский называл синкретизмом [5, с. 85]. *Дикая чернь* – обобщенное восприятие не подвластных человеку стихийных сил.

Цветовой фон пространства Петербурга неоднороден. Цветовая палитра города включает в себя три цвета: серый, черный и красный. Поэт не отдает предпочтение какому-либо одному цвету, они совершенно равнозначны и двойственны по своему осмыслению. С одной стороны, это красота и блеск природных явлений или строгость и законченность архитектурных форм: *«еще прекрасно серое небо»*, *«латник в черном»*, алая заря *«над водной бездной»* и т.п. С другой – черная или серая холодность природы и почти живая угрюмость скульптур: *«серая даль»*, *«холодные светы»*, печальный латник в черном с опущенным мечом.

Петербург имплицитно представлен и в стихотворении «Митинг». Городское пространство освещено и озвучено: *«как будто **свет** из **мрака** брызнул», «**огонек** блеснул у входа», «в **бледном свете**»; «**голос** был суров», «в такт **запыленных слов**», «Цепями тягостной свободы / Уверенно **гремел**», «тихий **ропот**», «Дико **взвизгнул** / Пронзительный **свисток**», «И в **звоны стекол** перебитых /*

Ворвался ***стон*** *глухой», «Еще* ***свистки*** *ломали воздух / И* ***крик*** *еще стоял», «у входа в* ***шумный*** *зал», «И звонко* ***брякнули*** *у свода / Взведенные курки»* [2, с. 372–373].

Одновременно дана характеристика города как места, населенного людьми. Отрицательное отношение поэта к политическому оратору выражено с помощью антитетичных по семантике текстовых номинаций: *говорить умно и резко – метать слепые огоньки:*

Он ***говорил умно и резко****, / И тусклые зрачки*
Метали *прямо и без блеска /* ***Слепые огоньки.*** [2, с. 371]

Однако, как всегда у Александра Блока, двойственность отмечается и здесь:

И в тишине, внезапно вставшей, / Был ***светел круг лица,***
Был тихий ангел пролетавший, / И радость – без конца. [2, с. 373]

Как место, населенное людьми, Петербург неоднороден, поэтому оратору противопоставлены жители города, определяемые с помощью лексем *те*, *толпа*, *солдаты*, метонимического образа *блестящие штыки*: *«****те****, внизу, не понимали», «****солдаты****, молча, собирались», «вытянулись стройно* ***блестящие штыки****»* [2, с. 371–372].

Итак, революционные мотивы преображают городское пространство блоковского Петербурга в цикле «Город». История города в изображении Александра Блока приобретает сложную топокультурную структуру, становится городом культурно-семиотических контрастов. Это позволяет представить петербургскую культуру как одно из национальных завоеваний духовной жизни России.

Библиографический список

1. Александров, А. А. Блок в Петербурге – Петрограде / А. А. Александров. – Ленинград : Лениздат, 1987. – 238 с.

2. Блок, А. А. Собрание сочинений : в 6 т. / А. А. Блок / вступ. ст. М. Дудина ; сост. и примеч. Вл. Орлова. – Ленинград : Худож. лит., 1980. – Т. 1: Стихотворения и поэмы. 1898–1906. – 512 с.

3. Максимов, Д. Е. Поэзия и проза Ал. Блока / Д. Е. Максимов. – Ленинград : Сов. писатель, 1975. – 528 с.

4. Поцепня, Д. М. Проза А. Блока. Стилистические проблемы / Д. М. Поцепня. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1976. – 135 с.

5. Чуковский, К. И. Книга об Александре Блоке / К. И. Чуковский. – Paris : YMCA-PRESS, 1976. – 170 с.

Т. А. Гордеева, Л. Р. Башкова, Н. Н. Ермакова

ЭМОТИВНОСТЬ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК ЕГО СМЫСЛОВАЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДОМИНАНТА

Пензенский государственный университет, г. Пенза

Аннотация. Рассмотрена специфика языка поэтического текста. Эмотивность поэтического текста выступает в роли его смысловой и эмоциональной доминанты и служит формой психологического изображения для автора. Язык поэтического текста обладает особой экспрессией, приобретает особую поэтическую функцию, которая не совпадает с функцией языка как средства обычного общения, а представляется еѐ своеобразным обосложнением.

Ключевые слова: поэтический текст, поэтический язык, эмотивность, доминанта, поэтическая функция.

Одной из особенностей поэтического текста является эмоциональное воздействие на адресата. Лирический текст отражает мысли, чувства, впечатления и переживания человека, вызванные теми или иными обстоятельствами [1, с. 165]. Несомненно, лирическое стихотворение является эмотивным типом текста, в котором отражена авторская эмоциональная картина мира.

Мы полностью разделяем точку зрения Мирошниченко С. А., рассматривающую эмотивность как синоним категории «эмоциональность» [2, с. 129–133]. Как подчѐркивает Г. В. Колшанский, разделение смыслового и эмоционального в тексте невозможно: «Оценка содержится повсюду, где происходит соприкосновение субъекта познания с объективным миром» [3, с. 142].

На первый план выходят, прежде всего, стилистические средства, используемые автором поэтического текста, которые направлены на то, чтобы отразить его настроение и вызвать эмоциональный отклик у читателя. Автор создаѐт произведение, развивая идею, выстраивая композицию, описывая персонажей в определѐнном эмоциональном ключе.

Язык поэтического текста, по мнению Г. О. Винокура, очень экспрессивен. Он приобретает «особую поэтическую функцию, которая не совпадает с функцией языка как средства обычного общения, а представляется еѐ своеобразным обосложнением. Поэтический язык в этом смысле есть то, что обычно называют образным языком» [3, с. 27]. Специфика языка поэтического текста заключается в том,

что «здесь используются все средства общенародного языка независимо от их функциональных и стилистических характеристик.

Оценка этих средств даѐтся не с точки зрения литературных и стилистических норм языка, а с позиций их обусловленности эстетической функцией, подчинѐнности определѐнному идейно-художественному замыслу, принципу «соразмерности и сообразности»» [Там же, с. 5]. В. Щерба также считает, что посредством лингвистических средств поэт выражает «идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений» [4, с. 97]. Эмоциональность становится одной из важнейших характеристик поэтического текста и создаѐтся благодаря рифме, ритму, монологизму, полифонии, риторичности, психологизму, лаконизму, автокоммуникации, аграмматизму и стилистическим тропам.

Поэтический текст является речевым сообщением в стихотворной форме, которое может быть оформлено с помощью монологической речи. В речи выявляется отношение автора к главному герою, другим персонажам поэтического текста, событиям, которые описываются в произведении с помощью определѐнного отбора лексических единиц и синтаксических средств, характерных для монологического вида речи. Так, в стихотворении Ma Normandie Ф. Бера и М. Дрюона говорится о Нормандии, где главный герой родился и вырос.

Ему пришлось попутешествовать, но все страны он невольно сравнивает со своей родиной:

J'aime à revoir ma Normandie.

C'est le pays qui m'a donné le jour [5, с. 133].

Поэтический текст отличается также полифонией, которая проявляется, по мнению М. М. Бахтина, во взаимодействии речевой манеры разных героев и повествователя: они словно «проникают» друг в друга [1, с. 7].

Поэзия становится гармоничной, благозвучной и понятной благодаря тому, что она ритмически организована, в чѐм проявляется еѐ риторичность. Кроме того, риторичность в поэтическом тексте благодаря средствам лексической выразительности, архаизмам, неологизмам, стилистическим средствам и всевозможным синтаксическим фигурам используется для изображения психологического мира лирического героя.

Формами психологического изображения являются не собственно речь, психологическая деталь, авторское психологическое сообщение, использование ассоциаций, воспоминаний, которые направлены на вос-

создание психологического состояния персонажей. Например, тема любви является психологическим стержнем в поэтическом тексте П. Верлена Romances sans paroles. VII. Лексический ряд, представленный словами «грустный», «быть неутешным», «убегать», «душа», свидетельствует о психологическом надломе лирического героя.

O triste, triste était mon âme
À cause, à cause d‟une femme.
Je ne me suis pas consolé,
Bien que mon coeur s‟en soit allé.
Bien que mon coeur, bien que mon âme
Eussent fui loin de cette femme [2, с. 101].

Эмоциональное состояние героя пронизывает весь поэтический текст и отражено с помощью внутреннего монолога.

Следует отметить такую особенность письменного языка поэтического текста, как лаконизм, который, как правило, вызывает «усложнѐнность письменной речи» [6, с. 79]. Парадокс, но через краткость фразы выражается вся полнота мысли Ж.-Л. Моро, например в его стихотворении La vie, повествующем в четырѐх строках о том, что собою представляет жизнь:

Juste un saut
Et l‟on tombe
Du berceau
Dans la tombe.

Краткость мысли вызывает не только непонимание, но, наоборот, порождает размышления читателя, что, в свою очередь, приводит к эмоциональному восприятию поэтического текста.

Эмоциональное восприятие текста читателем происходит также вследствие автокоммуникации. Читатель чувствует себя действующим лицом, персонажем лирического произведения, так как автор часто использует местоимение «я». В поэтическом тексте Je vous salue, ma France! Л. Арагон говорит от первого лица.

Автор, используя местоимения je, словно сам становится героем произведения, а читатель ощущает себя соучастником событий, о которых идѐт речь в тексте, именно оттого, что автором используется личное местоимение первого лица.

Je vous salue, ma France!
Je vous salue, ma France arrachée aux fantômes
O rendue à la paix Vaisseau sauvé des eaux.

Безусловно, для читателя поэтического текста важны тема и идея, но «смысл состоит не в том, что автор описывал, а в том, как он это делает» [7, с. 44]. Поэт использует художественные средства для создания образов произведений, описания чувств персонажей и т.д.

Таким образом, слово приобретает особую окраску благодаря автору, который добивается художественной выразительности за счѐт использования различных тропов с целью достичь художественной выразительности речи [8, с. 203].

Библиографический список

1. Мещерякова, М. Литература в таблицах и схемах / М. Мещерякова. – Москва : Айрис Пресс, 2007.
2. Мирошниченко, С. А. Поэтический текст как эмотивный тип текста на занятии по аналитическому чтению в языковом вузе / С. А. Мирошниченко // Вопросы теории и практики. Сер.: Филологические науки. – 2015. – № 11 (53), ч. 2.
3. Колшанский, Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке / Г. В. Колшанский. – Москва : Наука, 1975.
4. Щерба, Л. В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики : учеб. пособие / Л. В. Щерба. – Москва : Академия, 2003.
5. Тураева, З. Я. Лингвистика текста (текст: структура и семантика) / З. Я. Тураева. – Москва : Просвещение, 1986.
6. Одинцов, В. В. Стилистика текста / В. В. Одинцов. – Москва : Наука, 1980.
7. Купина, Н. А. Структурно-смысловой анализ художественного произведения : учеб. пособие по спецкурсу / Н. А. Купина. – Свердловск, 1981.
8. Кияк, Т. Р. О видах мотивированности лексических единиц / Т. Р. Кияк // Вопросы языкознания. – 1989. – № 1.

А. Н. Усяев, Е. В. Костюшина, А. В. Алькова

ОНОМАСТИЧЕСКАЯ ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ СКАЗКАХ

Пензенский государственный университет, г. Пенза

Аннотация. Рассмотрены художественные средства, способствующие созданию игровой поэтики текста сказки, где центральное место занимают игровые манипуляции с лексико-фразеологическими и синтаксическими ресурсами языка. Манипуляции, целью которых является получение «квалифицированным» читателем-эрудитом эстетического удовлетворения от построенного на игровых взаимоотношениях с ним текста, принято называть языковой игрой.

Ключевые слова: оним, ономастика, экспрессивные ресурсы, антропоним, игровое начало, языковая игра, поэтоним.

В системе художественных средств, способствующих созданию игровой поэтики текста сказки, центральное место занимают игровые манипуляции с лексико-фразеологическими и синтаксическими ресурсами языка. Такие манипуляции, «целью которых является получение «квалифицированным» (посвященным) читателем-эрудитом эстетического удовлетворения от построенного на игровых взаимоотношениях с ним текста» [7, с. 51–52], принято называть языковой игрой.

Как известно, фольклор оказал огромное влияние на литературную традицию. В частности, литературная сказка, опираясь на народную и отталкиваясь от нее, в определенной степени подражает последней. Так, «в литературных сказках широко распространены те языковые явления, которые помогают придать литературной сказке вид устного пересказа» [1, с. 357]. В английской литературной сказке, например, активно используются традиционные языковые средства народных сказок, такие как: начальные и конечные формулы (*once upon a time; to live happily ever after*), лексические повторы (*on and on he rode*), постоянные эпитеты (*lovely lady, fair lady, ugly woman, great king*), устойчивые сравнения(*as green as grass, as white as milk*).

Сказка строится на игровых началах, подразумевая «игру» событийного и образно-эстетического характера. Содержанием языковой игры является закодированная информация, которая отражает картину мира говорящего в комической форме. Поскольку языковая игра реализуется в коммуникации и связывается с остроумным и целенаправленным манипулированием образными ресурсами языка, ее следует рассматривать с позиций стратегий построения речи. Данный

подход позволяет определить языковую игру как особую стратегию экспрессивизации речи, связанную с порождением комического эффекта на основе осознанного нарушения функционально-семантических закономерностей использования языковых форм. Языковая игра также может пониматься как осознанное и целенаправленное манипулирование экспрессивными ресурсами речи, обусловленное установкой на реализацию комического эффекта. При этом важно отметить, что некоторые исследователи считают более правильным говорить о речевой игре, поскольку игра реализуется в речи с учетом ситуации и особенностей восприятия.

Языковая игра как текстообразующий фактор литературной сказки характеризуется использованием уникальных авторских приемов на различных уровнях функционирования сказочного текста. Наиболее ярко языковая игра проявляется в сказочной ономастике [3, с. 54]. Специфические именования сказочных персонажей и объектов не только подчеркивают условность создаваемого воображением автора мира, но и выражают важные смысловые оттенки и стилистические коннотации. Ономастическая игра в сказке может реализовываться на различных уровнях: фонетическом, морфологическом, лексико-семантическом. В нашей работе мы предлагаем рассмотреть особенности морфологического уровня.

На морфологическом уровне ономастическая языковая игра проявляется рядом следующих словообразовательных способов:

1. Суффиксация. Авторы сказок нередко используют данный прем для создания комических отчеств и фамилий: *Кис Кисыч* [10, с. 46].

К примеру, имя персонажа «*Dudley*» [12, с. 257] – намек на никчемного человека, неудачника, так как автор обыгрывает слово «*dud*» – неудачник [5, с. 35].

2. Префиксация. Префиксация реже используется как элемент языковой игры по сравнению с суффиксацией.

Например, имя «*Несидоров*» означает «непростой, не такой как все» [6, с. 309].

3. Словосложение. Этим способом образуется большое количество периферийных омонимов в авторских сказках, например, медали *«За Двадцатилетие Трактороэкспорта»*, словари *«Охотничье-собачий» «Корово-пастушачий» «Русско-кошачий».* А. Милн использует название «*Roosbreakfast*» – слитное написание компонентов делает это придуманное сложное слово (Рузавтрак) похожим на название фирменного блюда [4, с. 58]. Комплексным способом создано имя

учителя «*Раздватриса*» из сказки Ю. Олеши «Три толстяка» (сочетание суффиксации и сложения).

К особым видам языковой игры можно отнести случаи деления корневой морфемы «*Kangaroo*» – «*Kanga*» + «*Roo*» [11, с. 87].

4. Аббревиация. В плане языковой игры наиболее интересны аббревиатуры с двойной мотивацией «Митя» (название трактора в сказке Э. Успенского «Дядя Федор, Пес и кот») – аббревиатура к полному названию: «Модель Инженера Тяпкина» [10, с. 48]. Подобные названия отличает большая смысловая насыщенность: они понимаются и по своему основному значению, и по значению слова, с которым совпадают по звучанию.

Не только антропонимы могут иметь сокращенную форму, но и имена собственные других разрядов, ср.: пародирование сокращенной формы названия экзамена «*O.W.L.s*» = «*Ordinary Wizarding Level*». Комизм данной аббревиатуры усиливается за счет того, что созвучное имя птицы «*Owl*» (сова) используется в английском языке в качестве инвективы «*owl*» (олух) [5 с.586]. Отметим в этой связи различия в коннотациях обозначений животного мира в разных культурах; если образ совы ассоциируется в русском языке с мудростью, то в английском языке он ассоциируется с чванливой глупостью. Ср. также: «*N.E.W.Ts*» = «*Nastily Exhausting Wizarding Tests*» [12 с. 163]; «*F.O.P.*» = «*Friends of Piglet's*» (друг Поросенка) [11, с. 47]; «*C and D*» = «*cats and dogs*» (кошки и собаки).

Иногда берется начало одного слова и конец другого, и первое слово как бы «вдвигается» во второе. По сходству с телескопическими трубами такие слова были названы В.М. Лейчиком телескопными «дядя Фарик» = дядя Федор + Шарик [10, с. 98].

Искусственные названия и имена создают игровые элементы в пространстве литературной сказки, включают элемент загадочности, ребуса, так что читателю требуется приложить усилия для того, чтобы разгадать загадку.

Имена собственные периферийных разрядов, также как и антропонимы, могут иметь сокращенную форму. Так вывеска на двери дома совы из сказки про «Винни-Пуха», гласящая: «*Trespassers W*» («Лица, вторгающиеся в данное владение Б.»), имеет полную форму; «*Trespassers Will Be Prosecuted*» («Лица, вторгающиеся в данное владение, будут преследоваться судебным порядком») [4, с. 108, 11, с. 87]. В данном случае читатель имеет дело со своего рода загадкой. Отметим, что подобная игра с читателем способствует развитию мышления и фантазии ребенка.

Иногда авторы прибегают к образованию новых имен, используя прием «зеркального отражения».

Так, многие персонажи сказки В. Губарева «Королевство кривых зеркал» носят имена, образованные данным способом: «*Яло*» от *Оля*, «*Нушрок*» от *Коршун* и т.п.

Этим же способом воспользовалась Дж. К. Роулинг, создавая «*Morror of Erised*», т.е. *Mirror of Desire* (Зеркало Желаний).

На лексико-семантическом уровне языковая игра создается благодаря несовпадению семантического наполнения мотивирующей и мотивационной основ в акте словообразования. Можно выделить следующие разновидности языковой игры:

1. Обыгрывание внутренней формы имени собственного, заключающегося в том, что оним отражает характерологические черты персонажа [6, с. 74], например: *Тяпкин* (инженер в сказке Э. Успенского) характеризует своего носителя как самоучку, а также вызывает ассоциации с «*тяп-ляп*», то есть с недобросовестным отношением к работе: (*«Я знаю, что есть Федор, Крайслер, Порше, а о всемирном Тяпкине я не слышала»*) [10, с. 56]. Сопоставляя художественный оним с реальными наименованиями, автор одновременно иронизирует над персонажем.

К данной группе имен следует отнести имена из сказки Н.Носова о Незнайке: *Дубс* и *Тупс.* У Дубса была тяжелая, словно вытесанная из дубового чурбана, голова, «тупо вертевшаяся из стороны в сторону и с трудом наклонявшаяся…», а Тупса «никак нельзя было причислить к тем коротышкам, которых принято называть дуботолками, так как голова у него была вполне благоразумная и свободно вертелась в любую сторону, однако ж соображал он, по всей видимости, также туго, как и господин Дубс». Имена *Noodler, Tootles* в сказке «Питер Пен» обыгрывают нарицательные слова «*noodle*» – «*балда, дурень, олух, простак*» и «*tootles*» – «*словоблуд*» [5, с. 269].

Особым видом игры с внутренней формой поэтонима является обыгрывание значения многочисленного слова (семантический каламбур). Ядром каламбура являются обыгрываемые слова, обычно тождественные или сходные по звучанию. Е. В. Падучева полагает, что каламбурное высказывание, «допускающее два или несколько осмыслений, которые все «имеются в виду» (в особенности осмыслений, далеких между собой), следует признать семантически аномальными: назначение такого высказывания состоит в том, чтобы выразить какой-либо из его смыслов, а в том, чтобы обратить внимание

слушающего на игру смыслов друг с другом». По сути дела, автор отрицает в каламбуре наличие другой функции, кроме «игровой». Интересны в данном отношении примеры «обнажения» буквального значения слов, обозначающих масть в картах, применяемые Л. Кэрроллом: садовники-пики – *spades* (*spade – лопата*), солдаты-трефы – *clubs* (*club – дубинка*), придворные-бубны – *hearts* (*heart – сердце*), десять королевских детей-черви – *diamonds* (*diamond – бриллиант*).

2. Обыгрывание коннотативного значения имен собственных. К так называемым «коннотонимам» относятся имена собственные разных разрядов, развившие референтные созначения. Актуализация коннотем содержательного (понятийного) имени осуществляется у подобных онимов в специфических и, чаще всего, нетипичных для них употреблениях, носящих как узуальный, так и окказиональный характер [6, с. 7–8]. Подобными референтными коннотациями обладает имя *Ивана Ивановича*. В «Коннотационном словаре русских онимов» дается следующая трактовка данного имени: 1. *Уважаемый в определенной социальной среде человек; признанный «авторитет»; 2. Влиятельное «значительное» лицо, важная персона (нередко в сочетании с местоимением сам*) [6, с.257]. На протяжении многих десятилетий данное имя идентифицируется в сознании русских людей с именем бюрократа. Персонаж сказки Э. Успенского полностью соответствует данному описанию, ср.: «*Иван Иванович сидел в большом светлом кабинете за столом и работал. Из большой кучи бумаг он брал одну, писал на ней: «Разрешить. Иван Иванович» – и откладывал в левую сторону. Затем брал следующую бумажку, писал на ней: «Не разрешить. Иван Иванович» – и откладывал в правую сторону*» [10, с. 346]. В английском языке функционирует большое количество составных наименований с коннотативным онимом. Оним *Nanny Butler* производит комический эффект вследствие того, что «*butler*» (дворецкий) ассоциируется с мужским полом, а «*nanny*» (няня) – с женским. Так, *Bobby* – условное обозначение полицейского, *Tony* – итальянец, *Paddy* – ирландец, *Anny* – девушка легкого поведения и т.п. Эта английская традиция обыгрывается и в сказках, например, *Dainty David* – человек с очень деликатным вкусом, которому трудно угодить; имя *Mary-Ann* – традиционное имя служанки в Англии.

3. Стилизация имени собственного. Стилизация может рассматриваться как литературный прием, воспроизводящий особенности стиля другой эпохи, литературного течения, писательской манеры какого-либо автора или разговорного языка человека, принадлежащего

к определенному социальному слою Лопатин, 2004. Разновидностью стилизации с ярко выраженной комической направленностью можно считать шаранжирование. В обобщенном виде шаранжирование употребляется как «изображение, представление чего-либо в утрированном комическом виде» [3, с. 702].

Итак, сказка строится на игровых началах, подразумевая «игру» событийного и образно-эстетического характера. Поскольку языковая игра основана на целенаправленном манипулировании образными ресурсами языка, ее следует рассматривать с позиций стратегий построения речи.

Библиографический список

1. Будур, Н. П. Английская литературная сказка 19–20 вв. / Н. П. Будур. – Москва : Академия, 1997.
2. Васильева, Н. В. Литературная ономастика и лингвистика текста: интегративный подход к собственным именам в художественном тексте / Н. В. Васильева // Известия Волгоградского государственного лингвистического университета. Сер.: Филологические науки. – 2003. – № 4.
3. Лопатин, В. В. Русский толковый словарь / В. В. Лопатин. – Москва : Эксмо, 2004.
4. Милн, А. Винни-Пух и Все, Все, Все / А. Милн ; пер. с англ. Б. Заходер. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростов. ун-та, 1992. – 368 с.
5. Мюллер, В. К. Англо-русский словарь / В. К. Мюллер. – Москва : Рус. яз., 1989.
6. Отин, Е. С. Словарь коннотативных собственных имен / Е. С. Отин. – Донецк : Юго-Восток, 2004.
7. Рахимкулова, Г. Ф. Языковая игра в прозе В. Набокова: К проблеме игрового стиля : дис. … д-ра филол. наук / Рахимкулова Г. Ф. – Ростов-на-Дону, 2004. – 332 с.
8. Роулинг, Дж. Гарри Поттер и Тайная комната / Дж. Роулинг ; пер. с англ. М. Д. Литвиновой. – Москва : Росмэн-Пресс, 2002.
9. Трэверс, П. Мэри Поппинс / П. Трэверс ; пер. с англ. Б. Заходер. – Москва : Росмэн-Пресс, 2008.
10. Успенский, Э. Н. Дядя Федор, Пес и Кот / Э. Н. Успенский. – Москва : Стрекоза-Пресс, 2001.
11. Milne, A. The World of Winnie-the-Pooh / A. Milne. – Moscow : Raduga Publishers, 1983. – 445 p.
12. Rowling, J. K. Harry Potter and Chamber of Secrets / J. K. Rowling. – London : Bloomsbury, 2004.
13. Travers, P. L. Mary Poppins : книга для чтения на англ. яз. / P. L. Travers. – Санкт-Петербург : Просвещение, 1996.

С. В. Кудряшова

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИСПАНСКОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ЯЗЫКА

Саратовская государственная юридическая академия, г. Саратов

Аннотация. Проведено исследование современного испанского языка как языка для специальных целей. Специальный юридический язык является средством взаимодействия языка и права и отражает национально-культурные особенности правового общества. Рассматриваются лексико-грамматические, синтаксические и стилистические черты, характерные юридическому испанскому языку, а также специфика заимствований юридических терминов. Раскрываются различные способы словообразования испанской юридической терминологии, заимствования англоязычной лексики. Затронута проблема восприятия испаноязычных юридических текстов в связи с их перегруженностью излишними грамматическими и синтаксическими конструкциями, злоупотреблением многословием, анахронизмами и заимствованной лексикой. Сделан вывод: современному юридическому испанскому языку свойственны тяжеловесность, непрозрачность, отсутствие естественности, а это приводит к сложности понимания и двусмысленности, что недопустимо в юридическом языке.

Ключевые слова: испанский язык, юридический испанский язык, правовая терминология, заимствования, словообразование, английская лексика, язык юриспруденции.

В настоящее время в области преподавания иностранных языков проводится различие между общеупотребительным и специальным (язык для конкретных целей, специализированный, профессиональный, язык специальности и т.д.) языками. Эти языки обладают общей с общеупотребительным языком грамматической, морфологической и синтаксической системами, но отличаются тематической дифференциацией, функционированием внутри определенного сообщества, прагматическими характеристиками и текстовыми особенностями в сочетании с особым контекстом. Они наделены определенной степенью научной, технической или профессиональной специализацией, которая придает им универсальный характер, поскольку конкретный термин может использоваться в нескольких языках.

Специальные языки также называются профессиональными и академическими, потому что являются средством общения между людьми, которые работают в определенной среде (медицина, экономика, архитектура, право и т. д.), а также преподавались и изучались

в университете. Использование испанского языка в качестве профессионального и академического привело к новой линии исследований испанского языка для конкретных целей. Юридический испанский язык является одним из самых важных вариантов профессионального и академического языка, хотя, как это ни парадоксально, он является одним из наименее изученных. Эрнандес Жиль использует термин «профессиональный юридический язык» для обозначения испанского языка в сфере юриспруденции, Энрикес Салидо и де Паула Помбар предпочитают «специализированный язык юриспруденции и законодательства», который является «испанским языком» и в то же время служит инструментом, передающим профессиональные знания и навыки. Некоторые ученые (Мартин дель Бурго) высказываются о самостоятельности юридического языка, который вышел из-под контроля общеупотребительного языка и способен достичь особого способа выражения, новой категории и т.д. Эрнандес Жиль заявляет, что разные области знания имеют, если не свой собственный язык, то хотя бы свои особенности и семантические идиомы, что отдаляет его от общеупотребительного языка [1]. Таким образом, язык права формируется в качестве специализированного профессионального языка, который доступен и понятен только юристам.

Юридический язык является специальным языком, даже несмотря на то, что некоторые элементы, особенно на лексическом уровне, существуют в общеупотребительном языке, в частности, из-за того, что право присутствует в повседневной жизни. Таким образом, большое количество лексических единиц широко распространено как в общеупотребительном, так и в юридическом языках. Однако, несмотря на присутствие юридического языка в повседневной жизни, он сложен и недоступен для неспециалиста.

По мнению Эрнандо де Ларраменди [2], следующие характеристики также могут быть применены к юридическому языку и объясняют его специфику: особая терминология (со значительным количеством греко-латинских элементов), высокая абстрактность, контролируемый и фиксированный синтаксис, преобладание ссылочной функции, а также формальность, нейтральность, безличность и функциональность.

Мы можем выделить следующие особенности юридического языка:

- специальная терминология (*dejación, dación, meritado)*;

• неоднократное использование определенных грамматических форм (герундий, сослагательное наклонение (*Presente de Subjuntivo, Imperfecto de Subjuntivo, Futuro Perfecto de Subjuntivo u Futuro Imperfecto de Subjuntivo*), пассивная форма).

В качестве примера мы можем привести некорректное использование герундия: *«… (el Juez o Tribunal) acordará la remisión de la pena, ordenando la cancelación de la inscripción…*». Кажется, судья выносит постановление и согласовывает одновременно, на самом деле он согласовывает «после постановления».

Герундий может употребляться в функции определения, что также очень распространено в судебных решениях: «*Fallo desestimando el recurso de apelación presentado por […], del que este rollo dimana, confirmando la meritada resolución en todos sus pronunciamientos…*». Оба герундия могли заменяться придаточными предложениями: «*Fallo por el que se desestima…, por el que se confirma…*».

• повторяемость синтаксических конструкций;

• употребление анахроничных форм в современном языке (*no lo hiciere*);

• злоупотребление многословием (*para la debida constancia, para general conocimiento y cumplimiento*);

• изобилие сложных предлогов (*en lo referente a, en la medida de, en función de, en orden a*);

• злоупотребление клише, формулами и словами-паразитами (*sin más aviso, hallar conforme*).

Лексическая избыточность возникает в связи с желанием уточнить значения слова, сопровождаемого другим с схожим значением. Юридический язык, в своем стремлении к точности, злоупотребляет ссылками на то, о чем уже говорилось в тексте. Некоторые из этих слов унаследованы от юридического языка средневековья (*dicho, susodicho, sobredicho, tal*), другие были сформированы позже и стали очень распространенными в правовом тексте (*el mismo, referido, citado*). Безусловно, их присутствие / отсутствие в тексте не влияет на его смысл. Сравните: *«Transcurrido dicho plazo, dichos organismos deberán estar acreditados y autorizados con arreglo a la nueva normativa que se aprueba por este real decreto y, en su caso, a sus normas de desarrollo». – «Transcurrido el plazo, los organismos deberán estar acreditados...»?* Последнее предложение более точное и ѐмкое.

Неоправданное употребление слова *el mismo* служит для замены притяжательного или личного местоимения, а иногда используется просто так, не выполняя никакой функции в предложении. Например, предложение «*firmaron el contrato y los anexos del mismo*» ничем не отличается по точности содержания от «*firmaron el contrato y sus anexos*».

- склонность к номинализации, которая состоит из замены вербальных конструкций, прилагательного, глагола или другого существительного номинальными конструкциями: «*Carece, pues, de consistencia el argumento de que la no fijeza en la contratación suponga un plus retributivo ... »* или *«Los traspasos a los que se refiere este Real Decreto tendrán efectividad a partir del día señalado...».*

Большая часть испанской юридической терминологии была заимствована, в связи с чем ее можно разделить на несколько видов:

а) классические источники:

- книжные латинские элементы: *mortis causa*;
- «неадаптированные латинизмы» или латинские формы, которые были заимствованы в их первоначальном виде: *ab initio (ucn. desde el principio), ab intestate (ucn. sin testamento), alibi (ucn.coartada), iuris tantum (ucn.presunción que admite prueba en contrario), iuris et de iure (ucn. presunción que no admite prueba en contrario);*
- юридические слова, производные от латыни: *abogado (лат. advocatus), abortar (лат. abortare), heredar (лат. hereditare), precario (лат precarius), usufructo (лат. usufructus);*
- книжные греческие элементы или эллинизмы: *amnistía, democracia, hipoteca, sinalagmático.*
- арабизмы не часто встречаются в юридическом языке: *albacea, alevosía, alguacil, alquiler.*

б) современные источники:

- англицизмы: *absentismo, boicot, firma, caso, common law, civil law;*
- галлизмы: *aval, chantaje, cupón, sabotaje, gabinete, embajada;*
- германизмы: *marca, rapar, guerra, guardar, ropa, rico, tregua*;
- итальянские заимствования: *libelo, póliza, folleto, bancarrota, banco, libreto.*

Общие правила формирования юридических терминов [3]:

а) префиксация:

- латинские префиксы: *ab, ab intestato; ad/a, ad honorem/ agravar; ante, antecedente; cum/co, coheredero; contra, contravenir;*

de/dis/des, denegar; ex/e, enervar; extra, extracontractual; in, insolvente; inter, interdicto; per, perpetrar; prae/pre, prejuzgar; preter, preterintencional; pro, promover; re, revocar; retro, retrotraer; sub/so, subrogarse; super/supérstite; trans/tras, transmisión;

- греческие префиксы: *a, apátrida; ana, analogía; anti, antijurídico; auto, autonomía; hipo, hipoteca; protos, protocolizar.*

б) суффиксация:

- суффиксы, с помощью которых образуются прилагательные: *-ico, jurídico; -ivo, ejecutivo; -lento, fraudulento; -ticio, arrendaticio; -tivo, delictivo*;
- суффиксы, с помощью которых образуются существительные: *-encia, audiencia; -icio, juicio; -ición, cognición; -idad, caducidad; -imiento, requerimiento; -ión, excusión; -sión, pretensión; -tud, ilicitud;*
- суффиксы, с помощью которых образуются глаголы*: -ecer, acrecer;*
- другие латинские суффиксы: *-able/ible, irrevocable; -ado/ada, quebrado; -aje, arbitraje; -al, demanial; -amen, gravamen; -amiento, arrendamiento; -ante/ente/iente, cedente; -ario, cesionario; -atario, adjudicatario; -ativo, administrativo; -atorio, estimatorio; -atura, magistratura; -bilidad,anulabilidad; -ción, novación; -ero, aparcero; -orio, posesorio; -or, actor;*
- другие греческие суффиксы: *-ismo, anatocismo; -ista, contratista*.

в) словообразование:

- существительное + существительное: *compraventa, litisconsorcio;*
- существительное + прилагательное: *causahabiente, cuasiperfecta, justiprecio;*
- конверсия: *imputado, adoptando, demandante, legítima, deber, poder;*
- аббревиатуры: *CC, Código Civil; Ccom, Código de Comercio; CP, Código Penal; LPH, Ley de Propiedad Horizontal; LEC, Ley de Enjuiciamiento Civil; ET, Estatuto de los Trabajadores; TSJ, Tribunal Superior de Justicia; TS, Tribunal Supremo; TC, Tribunal Constitucional; MF, Ministerio Fiscal; DP, Diligencias Previas; PO, Procedimiento Ordinario; RAJ, Repertorio Aranzadi de Jurisprudencia; RD, Real Decreto.*

Говорят, что английский язык является основной опасностью, угрожающей испанскому юридическому языку. В качестве примера влияния английского языка можно привести следующие выражения:

«*Esa prueba es la base del caso*», – «*Pues siendo así, usted no tiene caso*»; (*usted no tiene caso*) – калька с английского языка «*You have no case*», которая на испанском языке означает «*carece usted de soporte legal, de base jurídica para mantener la acusación (o la defensa), de motivos, de fundamentos; o no hay indicios racionales de criminalidad, etc*.»

Словосочетание «*cómplice posterior al hecho*» является дословным переводом с английского «*accessory after the fact*», что на испанском языке означает «*el encubridor*», а «accessory *before the fact*» – «*el inductor*». Словосочетание «*ayuda legal*» – буквальный перевод английского «*legal aid*», которое по-испански звучит как «*asistencia letrada al detenido*». В испанской прессе можно встретить юридические тексты, подверженные влиянию английского языка: *demandas (ucn. querellas*), *fallo (ucn. veredicto), demandado (ucn. culpable)* и т.д.

Английское слово *case* имеет второе значение «аргументы, причины и т.д.». Однако в престижных испанских газетах можно встретить следующие предложения: «*El abogado preparará su caso durante el fin de semana*». В данном случае слово *caso* обращается к второму значению, словосочетание «*preparación del caso*» означает «разработка окончательных заключений» («*la elaboración de las conclusiones definitivas*») или просто «защита» («*defensa*»), так как в словаре мы находим *the case for the prosecution* (исп. *la acusación* (обвинение) и *the case for the defence – (ucn. la defensa* (защита).

Для испанского юридического языка характерно единство почти во всех испаноязычных странах. Различия минимальны, например, в Испании термин «*corte*» («*суд*») не используется со смыслом «*tribunal de justicia*»; в Аргентине слово «*desahuciar*» («*выселять*») не имеет значения «*выселять из занимаемого жилого помещения в доме государственного или общественного жилищного фонда по основаниям, установленным законом*», а только «*признавать безнадежным состояние больного*» и т.д. Единство сохраняется благодаря кропотливой работе переводчиков международных организаций и Европейского союза, направленных на унификацию и упорядочение юридического испанского языка. Примером этой работы является перевод на испанский язык английского термина «*commodity*», который имеет разные значения из-за различных видов экономики в таких

странах как Мексика и Аргентина. После долгих обсуждений в Бюро переводов Всемирной торговой организации термин «*bienes básicos»* («основные товары») был принят всеми. Благоприятным фактором единства юридического испанского языка является появление специализированных словарей, которые были опубликованы в последние годы (*Seco, 1996, Seco, Andrés and Ramos, 2000, Rodríguez and Lillo, 1997*, *Prado*, *2001*). К ним следует добавить исследования по современной ситуации и проблемам испанского языка, например, *Лоренцо (1996), Боске и Демонте (1999)* и др.

Библиографический список

1. Alcaraz, Varó E. La traducción del español jurídico y económico / Varó E. Alcaraz // II Congreso Internacional de la lengua española. – URL: https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/1_la_traduccion_en_espanol/alcaraz_e.htm
2. Hernando De Larramendi, M. Propuesta de estructuración y clasificación del léxico jurídico para su enseñanza en ELE / M. Hernando De Larramendi. – Barcelona, 2001. – URL: www.ub.es/filhis/culturele/larramen.html
3. Morales Pastor, J. L. La enseñanza del español jurídico / J. L. Morales Pastor // Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua / lengua extranjera / J. L. Morales Pastor, J. Sánchez Lobato, I. y Santos Gargallo. – Madrid : SGEL, 2004.

О. Н. Юрасова

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Пензенский государственный университет, г. Пенза

Аннотация. В настоящее время происходит усиление междисциплинарных взаимодействий в различных гуманитарных дисциплинах. Примером таких взаимодействий может служить проникновение лингвистических методов в предметные поля социологических исследований. Дискурсивные методики эффективно зарекомендовали себя в социологическом анализе идентичностей.

Ключевые слова: лингвистические методы исследований, социология идентичностей, дискурсивные исследования, междисциплинарные поля.

В настоящее время происходит усиление междисциплинарных связей в гуманитарных науках. Примером таких взаимодействий может служить проникновение лингвистических методов в социологические исследования. Хотя социологическая методология насчитывает достаточное количество разнообразных методов количественных и качественных исследований, использование некоторых методик, смежных дисциплин может повысить уровень социологического анализа, особенно, что касается использования дискурсивных методик при анализе идентичностей в социологии: городской, религиозной, национальной, социокультурной и других.

Материалом исследования является корпус научных, художественных, публицистических текстов, анализ нарративов экспертов при экспертных опросах, содержащих семантические характеристики социальной идентичности различных векторов направленности. Лингвистические методы социологических исследований являются дополнительными методами исследований в общественных науках, в ходе которых можно уточнить качественные характеристики того, или иного социального явления, не поддающегося детальной верификации традиционными методами социологических исследований.

Согласно современной классической социологической теории, социальная идентичность является типизацией личности другими людьми на основе атрибутов социальной группы, к которой она принадлежит. Дискурсивный анализ помогает дополнительно выявить семантический вектор типизации на основе типичных признаков той, или иной социальной группы.

Феномен дискурса стал объектом изучения многих наук. В последнее время он стал одним из популярных методов качественных социологических исследований. Под дискурсом в данной работе понимается система смыслов, выраженных в языке, которая передает определенный тип сознания, который регулируется доминирующим в данном сообществе типом рациональности. Дискурс всегда направлен на раскрытие определенного типа смыслов, наиболее полно выражающих вектор той или иной идентичности [3, с. 189].

Дискурсивный анализ и его виды (философский, мифологический, религиозный, художественный, политический) используются для анализа городской и религиозной идентичности. Город – это сложный социокультурный организм, база цивилизационного развития общества, и пространство определенного языка, речи. Городская идентичность реализуется через мифологический, религиозный, художественный, политический и философский аспекты общественного сознания. Типы дискурса диктуют восприятие города как определенного типа текста [2, с. 62].

Городская идентичность представляет собой систему привязанностей, через которые индивид ассоциирует с тем или иным географическим пространством. Под религиозной идентичностью понимается отождествление индивида с какой-либо религиозной доктриной, системой догм, воззрений, с определенной конфессией, с группой верующих [1, с. 95].

Содержание мифологического дискурса составляют мифы и мифологемы, в которых воплощаются представления жителей о создании города, его развитии, сакральных местах. Восприятие топонимов также мифологично: они работают и как имя-символ конкретного городского пространства, и как средство его преобразования (что выражается, например, в акте переименований улиц города, сноса памятников как способе изменения качества переименованного пространства, создания параллельных пространств через неофициальные названия и т.п.). При анализе мифологического дискурса в религиозной идентичности выявляются дополнительные семантические нагрузки базовых богословско-философских понятий и категорий, которые привносят элемент магизма, народных верований, искажающих нормативную религиозную доктрину, что приводит к такому феномену как «двоеверие» и к формированию «кентавр-идей» (искаженные формы объективной или воображаемой действительности, не коррелирующие с реальной картиной, отвергающие прежний опыт,

смешивающие научный, идеологические подходы, на базе социальной иррациональности) в нормативной религиозной картине мира [4, с. 4].

Художественный дискурс выражается в соотнесенности с определенной литературной традицией или фольклором. Например, Пенза является объектом литературной репрезентации в творчестве М. Ю. Лермонтова, А. И. Куприна, М. Е. Салтыкова-Щедрина. А. Б. Мариенгофа и других. Представители городского сообщества рассуждают художественно тогда, когда выражают не только этическую оценку истории и ее действующих лиц (славные / позорные, справедливые / несправедливые и т. п.), но и эстетическую (трагические, драматические, комические); когда воспринимают события истории города не в терминах академической науки, а посредством метафор, наглядных (часто литературных) образов; когда осмысливают историческое прошлое не в форме рационально-оценочного знания, а в эмоционально-чувственном контексте (через вживание, вчувствование в события и их субъективную, личностную оценку). Художественный дискурс в религиозной картине мира представляет собой корпус художественных текстов, обслуживающих ту, или иную религиозную доктрину, например, произведения И. С. Шмелева, Я. Щипкова в православии, произведения И. Лойолы, Т. Рэдклифа, Я. Твардовского в католицизме.

Философский дискурс в структуре городской идентичности представлен как теоретико-концептуальный уровень осмысления города. Он позволяет перевести с неявного в явный план интенции городского жителя. Он представляет то, что можно определить как «дух города», и вытекает из понимания философии как самосознания культуры. Примером философского дискурса городской идентичности может быть осмысления городского пространства как формы выражения ментальности жителей как самого города, так и тех, или иных районов городского пространства, например «дух Манхеттена», «дух Латинского квартала» Парижа.

Философский дискурс, или точнее философско-богословский дискурс в религиозной картине мира выражается в представлении нормативной конфессиональной модели вероучения, содержащий в себе базовые теологические категории и понятия [2, с. 63].

В рамках политического дискурса образы городской культуры создаются целенаправленно, в качестве инструмента преобразования социальной реальности. Разработка имиджа города тесно связана с запросами социально-экономического развития, с требованием

Правительства Российской Федерации к формированию бренда территории. Создание имиджа городского пространства близко к разыгрыванию спектакля, понимаемому как демонстрация политической игры. Городские элиты заинтересованы в создании различных типах репрезентаций города, которые могут быть востребованы население и туристами во время экономического подъема, экономического кризиса. В качестве таковых в политическом дискурсе могут использоваться городские легенды, поэтические произведения или даже отдельные цитаты (город камнерезов, опорный край державы, душа России). Развитие виртуальной, в том числе интернет-репрезентации, также становится важным способом конструирования идентичности. Политический дискурс влияет на философский дискурс и формирует специфическую городскую идентичность провинциального города. Его «Дух» степенен, спокоен, неспешен. Такой тип идентичности влияет на политическую неактивность и индифферентность городского сообщества.

Политический дискурс религиозной идентичности содержит в себе интерпретации смыслов, соотносящихся с доминированием в семиотическом пространстве той или иной религиозной картины мира, как например, панславянизм, «византийство» и другие.

В плане изучения провинциального города выявляется усиление одних видов дискурса и ослабления других. Для значительных в культурном отношении плане городов городскую идентичность определяют художественный, мифологический философский. Городскую идентичность малых провинциальных городов формируют идеологический и политический, реже художественный дискурсы. Художественный дискурс в городских смыслах провинциального города представлен слабо и практически не является основой формировании городской идентичности, так, например, репрезентация Пензы в произведениях М. Е. Салтыкова-Щедрина, А. И. Куприна, А. Б. Мариенгофа. Слабая и часто негативная представленность в литературной среде такого провинциального города, как Пенза, не сильно влияет на городскую привлекательность. В структуре провинциального города практически отсутствуют религиозная и мифологическая дискурсы.

Религиозная идентичность также формируется под воздействием философского, художественного, политического, мифологического и идеологического дискурсов. Художественный, политический и идеологический дискурсы формируют фольклоризированную и маргинальную религиозные идентичности, что становиться базой дефор-

мации идентичности, становится причинами формирования экстремистских религиозных течений [5, с. 249]. В ходе анализа популярности у читателей библиотек православных приходов того, или иного корпуса текстов, в ходе анализа читательских формуляров библиотек православных приходов гг. Пензы, Нижнего Новгорода, Саранска, Москвы было выявлено преобладание в структуре чтения православных верующих текстов художественного и мифологического дискурсов. Доминирование этих типов дискурса в семиосфере современного православия приводит к оттоку верующих из конфессии, к кризису и деформациям религиозной идентичности, к формированию в православной семиосфере «городского», построенного на философско-богословском дискурсе, и «сельского» православия, основанного на художественном и мифологическом дискурсах.

Таким образом, проведенные исследования показывают, что обогащенные лингвистическим инструментарием социологические исследования городского пространства и религиозной идентичности могут дать более полную картину социологического феномена идентичности.

Библиографический список

1. Бабич, Н. С. Логические и практические трудности многомерного подхода к измерению религиозности / Н. С. Бабич, И. В. Хоменко // Социологический журнал. – 2013. – № 2. – С. 89–97.

2. Головнева, Е. А. Формы дискурсивной репрезентативности городской идентичности / Е. А. Головнева // Социология власти. – 2014. – № 2. – С. 56–64.

3. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – Москва : Гнозис, 2003. – 280 с.

4. Тощенко, Ж. Т. Кентавр-идеи как деформация общественного сознания / Ж. Т. Тощенко // Социологические исследования. – 2011. – № 12. – С. 3–13.

5. Юрасов, И. А. Дискурсивное исследование православной религиозной идентичности / И. А. Юрасов, О. А. Павлова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2018. – 259 с.

Р а з д е л II

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

О. С. Родионова

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Саратовская государственная юридическая академия, г. Саратов

Аннотация. В современном мире значительно расширилось количество сфер деятельности, для осуществления которых требуется владение умениями иноязычного устного и письменного общения. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе рассматривается как обязательный компонент профессиональной подготовки специалиста любого профиля, а владение иностранным языком – как один из показателей степени общей образованности современного человека.

В процессе обучения иностранным языкам чтение должно занимать большое место. Чтение литературы на иностранном языке приобретает в настоящее время характер необходимой и существенно важной деятельности.

Предпринята попытка продемонстрировать пути формирования умений чтения на немецком языке. Показаны некоторые приемы работы с текстом, направленные на развитие у обучающихся навыков чтения с непосредственным извлечением содержащейся в текстах на немецком языке информации, обоснована эффективность контроля сформированности умений чтения. Продуманное использование эклектичных приемов и техник, предлагаемых в рамках различных подходов, позволяет разнообразить учебный опыт, что способствует повышению мотивации и стимулирует формирование различных видов компетенций.

Ключевые слова: иностранный язык, ознакомительное чтение, изучающее чтение, просмотровое чтение, поисковое чтение, формирование умений, контроль умений, профессиональная направленность, трансформация, зрительный код, звуковая реализация, оптический сигнал.

В Программе курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей [2] одной из задач ставится овладение обучающимися всеми видами чтения (просмотрового, ознакомительного, изучающего, поискового), поскольку чтение как вид речевой деятельности широко востребовано при решении многих профессиональных задач. Умение работать с иноязычной литературой является важнейшим умением иноязычного общения при осуществлении специалистом

практической и научной деятельности по повышению квалификации и самообразованию.

Чтение литературы на иностранном языке приобретает в настоящее время характер необходимой и существенно важной деятельности. Особый интерес к обучению чтению специальной и научной литературы, к ее совершенствованию на основе последних достижений смежных наук определяется прежде всего «взрывом информации». Необходимость для специалистов постоянно знакомиться с огромным количеством специальной и научной литературы на иностранном языке требует разработки таких методов и приемов извлечения информации из научных и специальных текстов, которые позволили бы наилучшим образом подойти к решению этой сложной задачи.

Однако в последнее время наблюдается недооценка роли чтения при обучении иностранному языку. Направленность на практическое владение иностранным языком привела к усилению тенденции обучать устной речи, что выразилось в пренебрежении к чтению на уроках иностранного языка. Условия преподавания иностранного языка в неязыковом вузе при минимальном количестве часов диктуют необходимость сосредоточить усилия на практической значимости этого процесса, ограничив ее постановкой задачи основного курса – обучить чтению иностранной литературы по профилю подготовки [4].

Интересно отметить, что люди, много читающие на иностранном языке, сохраняют умение говорить на этом языке дольше, чем люди, читающие мало и во время изучения языка пренебрегавшие интенсивным чтением.

Обучение иностранным языкам в неязыковом вузе обычно подразделяется на три этапа: первый этап – переходная ступень между школьным и вузовским курсами обучения, овладение приемами ознакомительного и изучающего чтения; второй этап – развитие ознакомительного, изучающего, просмотрового и поискового видов чтения; третий этап – практическое использование приобретенных обучающимися навыков в овладении профессией. Это подразделение оправдывает себя и в курсе обучения чтению, основные идеи и принципы которого разработаны С.К. Фоломкиной [6].

От преподавателей вузов требуется особое внимание к выбору литературы для чтения. Прежде всего, она должна соответствовать интересам и склонностям обучающихся, быть для них практически значимой, затрагивать их эмоциональную сферу. Большое значение имеет также подбор текстов по тематике, близкой обучающимся в связи с проходимым учебным материалом по профилирующим дис-

циплинам. Сравнительная простота и краткость текстов первого этапа, обусловленные ограниченным лексическим материалом, дают возможность уделить на этом этапе внимание основным фонологическим и просодическим особенностям иностранного языка. Второй этап отличается от первого профессиональной направленностью текстов. Третий этап является тренировкой в чтении специальной литературы на иностранном языке при сознательном использовании всех видов чтения: изучающего, ознакомительного, просмотрового, поискового. Содержание текстов имеет четко выраженную практическую значимость для обучающегося. Задания для развития всех видов чтения нацеливают обучающихся на пользование иностранным языком для решения профессиональных задач, на деловое профессиональное общение [5]. В каждом конкретном случае процент времени, уделяемого чтению на иностранном языке, различен и определяется интересами, степенью владения языком, профилем подготовки читателя. Затраты времени на подбор текстов, журнальных статей оправдывается постэффектом – интересом, с которым обучающиеся читают эту литературу.

В процессе обучения иностранным языкам следует учитывать наличие разнообразных связей, возникающих во время чтения. Для обучающегося важную роль играет авторитет ученого, имя писателя и т.д. Статья ученого, являющегося большим авторитетом в научном мире, будет вызывать у обучающегося больший интерес и потребность преодолевать трудности, возникающие на пути понимания ее содержания, чем статья малоизвестного автора. При отборе материала для чтения следует также учитывать степень трансформации, которую может претерпеть данный текст при его восприятии читающим. Задача преподавателя иностранного языка – определить в каждом отдельном случае возможную и допустимую трансформацию с тем, чтобы знать, что можно и нужно потребовать от обучающегося на выходе чтения.

Пока чтение не стало привычной деятельностью обучающихся, они могут испытывать затруднения, которые связаны с другим, чем в родном алфавите, начертанием букв и их комбинаторикой в слове. Поэтому чтение должно вестись в заданном темпе. Это связано с необходимостью приучить обучающихся к быстрому распознаванию графических символов. При чтении на иностранном языке обучающийся должен владеть не только новым зрительным кодом, но и новой звуковой реализацией оптических сигналов. И здесь преподаватель должен очень четко знать, насколько каждый обучающийся продвинут в чтении иноязычного текста. Если он имеет дело с обуча-

ющимся, у которого уже сложился механизм чтения (об этом будет свидетельствовать скорость чтения про себя и безошибочность чтения вслух), то он может обойтись без специальных упражнений на развитие техники чтения. Если же механизм чтения еще не сформировался, то преподавателю следует проводить интенсивную тренировку на закрепление звукобуквенных связей и развитие скорости чтения. Особое значение приобретают упражнения в чтении выученного наизусть материала, упражнения в чтении определенного отрывка на заданное время, упражнения на ускорение скорости чтения и упражнения в скорочтении предложений с различной интонационной структурой или предложений различного коммуникативного плана [1].

Особое значение для чтения имеет вероятностное прогнозирование. Предвидеть последующие слова фразы – очень важное умение. Оно увеличивает поле чтения и убыстряет темп. Здесь используются самые разные интерактивные методы обучения, например, технология «незаконченное предложение». Можно рекомендовать упражнения, развивающие комбинаторные способности обучающихся, а, следовательно, облегчающие впоследствии акт предвидения. Положительное влияние на эту способность обучающихся оказывает систематическая тренировка на восполнение слов по их частям и на восполнение элементов фразы. Причем тренировки должны проводиться именно как чтение. Начинать надо с чтения слов с пропуском отдельных элементов и с небольших фраз с пропущенным словом, вставка которого однозначно определяется содержанием всех данных слов предложения. Представляется, что эти предложения обязательно должны иметь подлежащее и сказуемое. Догадываться надо о второстепенных членах предложения. Например: Der Student ging in das andere … und nahm das Buch vom Regal. Далее возможны предложения с менее определяющим контекстом. В качестве варианта этого упражнения может быть использована работа с плакатами. Преподаватель заранее пишет предложения на отдельных листах бумаги и использует их как наглядный материал в аудитории. Обучающиеся поочередно читают предложения, вставляя опущенное слово. Чтение может осуществляться вслух или про себя. Возможна работа с наборными карточками, из которых составляются предложения с пропуском одного из слов, составляющих его. Задача обучающихся – выбрать из карточек ту, на которой написано подходящее к содержанию предложения слово. Выбор карточек ведется в быстром темпе и может сопровождаться чтением вслух. Особенно полезны эти упражнения на начальном этапе обучения языку в вузе.

На более поздних этапах используются упражнения по предвосхищению содержания текста. Такая работа захватывает обучающихся. Так, читается какой-либо текст (например, детектив), но не до конца. Обучающихся просят прогнозировать завершение этого текста. Последующее чтение должно показать, насколько верно было угадано содержание каждым читающим. Степень приближения прогнозированного текста к оригиналу определяется знанием предмета, темы, развитием воображения обучающегося и рядом других факторов

Успешность достижения указанных в Программе целей по формированию умений чтения на иностранном языке зависит от рациональной методики, используемой при достижении данных целей и, в частности, от эффективности контроля сформированности умений чтения как компонента этой методики на каждом отдельном этапе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Для решения данной проблемы представляется необходимым [3] установление взаимосвязи выявленных объектов контроля с конкретными требованиями к профилю подготовки обучающихся для того, чтобы осуществлять эффективную проверку качества сформированности необходимых для будущей профессиональной деятельности обучающегося умений различных видов чтения на отдельных этапах обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Библиографический список

1. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова. – Москва : Просвещение, 1993.
2. Программа курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей. – Москва : МГЛУ, 2004. – 74 с.
3. Протопопова, Т. А. Контроль чтения в системе многоуровневой подготовки специалистов по иностранному языку / Т. А. Протопопова // Вариативность в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе : сб. науч. тр. – Москва : Изд-во МГЛУ, 1999. – Вып. 426. – С. 95–101.
4. Родионова, О. С. Место чтения в процессе обучения немецкому языку (из опыта работы) / О. С. Родионова // Язык и мир изучаемого языка : сб. науч. ст. – Саратов : Изд-во Сарат. соц.-экон. ин-та (филиал) РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2015. – Вып. 6. – С. 200–202.
5. Родионова, О. С. Обучение разным видам иноязычной речевой деятельности (на материале немецкого юридического и делового дискурсов) / О. С. Родионова, Н. В. Абрамова, М. Г. Калинина // Вестник Саратовской государственной юридической академии. – 2015. – № 5 (100). – С. 207–212.
6. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – Москва : Высш. шк., 1987. – 208 с.

М. Г. Калинина

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ В ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Саратовская государственная юридическая академия, г. Саратов

Аннотация. Рассмотрены проблемы формирования навыков аудирования в интенсификации процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Обосновано успешное применение современных технических средств обучения, с помощью которых можно существенно увеличить время слушания и говорения каждого обучаемого на занятии. Проанализированы характерные особенности тренировочных упражнений для формирования навыков аудирования. Выявлена необходимость разграничивать упражнения ради говорения и ради понимания. Особое внимание обращается на контроль понимания при формировании навыков аудирования и отбор текста, так как его качество – один из факторов, предопределяющих успех всей работы. В заключении делается вывод, что аудирование является одним из мощных средств преодоления психологического барьера при речевом общении на иностранном языке.

Ключевые слова: навыки аудирования, интенсификация процесса, тренировочные упражнения, мультимедийные средства, контроль понимания, отбор текстов.

Преподавание иностранного языка в неязыковом вузе не мыслится без интенсификации учебного процесса, ввиду временной ограниченности курса иностранного языка.

Существует несколько путей интенсификации учебного процесса. Она может быть, направлена как, на поиски возможностей оптимального использования учебного времени, так и может осуществляться за счет применения специальных приемов обучения, с помощью которых концентрируется внимание и обеспечивается непроизвольное запоминание языкового материала. В значительной мере интенсификация реализуется за счет оптимального применения современных технических средств обучения. В настоящее время для обучения иностранному языку в неязыковом вузе используются различные мультимедийные средства: компьютер, интерактивные доски, мультимедийные проекторы, видео- и аудиомагнитофоны, возможности сети интернет. С помощью технических средств можно существенно увеличить время слушания и говорения каждого обучаемого на занятии, интенсивнее использовать аудиторное время за счет сочетания инди-

видуальных и групповых форм работы, полнее реализовать методы ускоренного обучения иностранным языкам.

Использование мультимедийных средств позволяет: восполнять отсутствие естественной иноязычной среды на всех этапах обучения; заинтересовать обучающихся благодаря принципу наглядности; осуществлять обучение с учетом индивидуальных типологических особенностей каждого обучающегося; создавать более благоприятные условия для контроля; обеспечивать интенсивное формирование и развитие слухового самоконтроля; полнее использовать внутренние ресурсы обучаемых, выполнять различные виды тренировочных упражнений со всеми обучаемыми иностранному языку одновременно, включая говорение.

На сегодняшний день важной проблемой на занятиях иностранного языка является создание искусственной среды. Владение устной речью предполагает, с одной стороны, умение выразить свои мысли на иностранном языке, а с другой – умение понять речь другого лица. Каждая из этих сторон устной речи способствует развитию другой. Учитывая специфику восприятия иноязычной речи на слух с использованием технических средств слуховой наглядности, когда отсутствуют внешние проявления естественной речи: язык жестов, мимики, движений и т.п., обучение аудированию на начальном этапе обучения в неязыковом вузе рекомендуется начинать с таких видов упражнений, когда обучающийся не только слышит, но и видит говорящего. В условиях аудиторных занятий это речь преподавателя, показ фильмов, видеозаписей.

Преподаватель должен разграничивать тренировочные упражнения ради говорения и ради понимания. Процент упражнений ради слушания, на начальном этапе, по сравнению с говорением должен быть увеличен, так как слушание ради понимания является логически первой ступенью обучения иностранному языку.

На начальном этапе обучения аудированию, контроль понимания прослушанного можно осуществлять с помощью слайдов или иллюстраций, когда предлагается выбрать слайд, соответствующий произнесенному выражению или короткому диалогу. Также можно осуществлять контроль с помощью выполнения команд или определенных действий, когда обучающийся выполняет их, прослушивая на техническом средстве, а преподаватель лишь осуществляет контроль за правильностью выполнения. Метод выполнения действий или ко-

манд является одним из эффективных способов проверки бесперевод-ного понимания речи на слух. Это воспринимается обучающимися как игра и помогает лучше запомнить слова и грамматические формы иностранного языка.

Для формирования навыков аудирования в методике преподавания иностранного языка в неязыковом вузе существуют две основные группы упражнений. Упражнения, которые совершенствуют навыки восприятия языковой формы сообщения: распознавание звуков, распознавание грамматических и лексических форм, сопоставление грамматических структур предложения, определение наличия или отсутствия изучаемых грамматических и лексических форм и т.д. Упражнения, предназначенные для совершенствования навыков смыслового различия речевых сообщений. Обычно это специально подобранные тексты в сочетании с проверкой понимания прослушанного.

При отборе текста, предназначенного для аудирования, его качество – один из факторов, предопределяющих успех всей работы. Наблюдения показывают, что тексты, соответствующие познавательным потребностям студентов, лучше усваиваются. Такие тексты, создавая высокую мотивацию, стимулируют мыслительную активность студентов, углубляют и развивают их интеллектуальный потенциал. На начальном этапе прослушивание текста не должно превышать одной минуты. На продвинутом этапе обучения увеличивается длительность звучания текстов до 5 минут и более, увеличивается также общее количество незнакомых лексических единиц от 7 % до 10 %. На этом этапе можно давать для прослушивания записи «живых», настоящих разговоров, в сопровождении естественных шумов. Это могут быть интервью, выступления, репортажи и т.д. Впоследствии рекомендуется прослушивание текстов по специальности с последующим обсуждением их в аудитории. Обсуждение и разбор таких текстов чрезвычайно полезны для профессиональной ориентации будущих специалистов.

Что касается типологии упражнений в аудировании, то можно сказать, что вся работа делится на несколько этапов. Задания перед прослушиванием: ассоциограммы, визуальные импульсы, обсуждение темы, работа с ключевыми словами и карточками. Задания во время прослушивания: интенсивное прослушивание информации, запись информации, заполнение пропусков в тексте, работа со словами, ви-

зуальный диктант, выбор правильного ответа. Задания после прослушивания: контроль, ответы на вопросы, работа с текстом.

В связи с тем, что аудирование является одним из сложных видов работы, особенно в неязыковом вузе, преподаватель должен быть готов к тому, что на первых этапах работы непонимание многими обучающимися самых простых предложений может вызвать у них чувство разочарования и растерянности. Поэтому преподаватель должен объяснить, что не страшно, если сначала они будут понимать лишь отдельные слова и словосочетания, лишь в результате многократной тренировки и со временем они смогут достичь полного понимания содержания текста.

Текст, предназначенный для аудирования, следует прослушивать не менее двух раз. Если преподаватель видит, что многие обучаемые иностранному языку не поняли значительную часть текста, ему следует прокомментировать наиболее трудные для понимания моменты текста, не прибегая к переводу. Затем возможно повторное прослушивание текста.

Основная задача заключительного этапа работы по аудированию текста – это правильный выбор приемов контроля и способов самоконтроля. Контроль, при обучении любому виду деятельности, в том числе и аудированию, должен занимать минимальное количество времени по сравнению со временем выполнения того учебного действия, которому обучают. Каждый преподаватель выбирает те или иные приемы для своей работы, руководствуясь своим опытом, наличием времени и уровнем языковой подготовки группы. Можно предложить составление диалогов по содержанию текста, пересказ содержания текста по цепочке, рассказ на тему, сходную с темой прослушанного текста, составление плана текста и краткое изложение содержания текста по плану.

Хотелось бы отметить, что обучающиеся, которые имеют хорошие навыки аудирования, как правило, никогда не испытывают затруднений при восприятии живой иноязычной речи. Поэтому можно считать, что аудирование является одним из мощных средств преодоления психологического барьера при речевом общении на немецком языке.

Подводя итог, можно подчеркнуть, что только новизна, творческий характер и перспективность деятельности могут формировать устойчивый интерес к изучению иностранного языка. Этому способ-

ствует создание такого процесса обучения, когда студенты могут непрерывно познавать новые стороны учебной деятельности, видеть еѐ перспективы и приложение к практике [1].

Библиографический список

1. Калинина, М. Г. К вопросу об эффективности использования ролевых игр в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе / М. Г. Калинина // Язык и мир изучаемого языка : сб. науч. ст. – Саратов, 2015. – № 6. – С. 174–177.

О. П. Миханова, Н. В. Антропова

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Пензенский государственный университет, г. Пенза

Аннотация. Информатизация общества, переход на цифровую экономику ведут к интеграции информационных технологий в образовательный процесс высшей школы, методику преподавания различных дисциплин, в том числе иностранных языков.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), инновации в обучении, обучение иностранному языку.

Современное общество невозможно представить без компьютерных технологий, которые проникли практически во все сферы человеческой деятельности. Поэтому вопрос применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) посредством интеграции инновационных способов обучения иностранным языкам в образовательный процесс системы высшего образования актуален как никогда.

За этим уже привычными словами стоят огромные возможности не только повысить эффективность обучения на основе ИКТ, но и качественно изменить, трансформировать его, создать совершенно новую, не известную ранее обучающую среду, практиковать новые подходы к обучению и новые виды учебной деятельности, новые формы учебной коммуникации или оптимизировать уже существующие, усиливая их дидактический потенциал за счет ИКТ.

Технологии развиваются с поразительной быстротой, все новые и новые приходят в жизнь и в то же время становятся все более «гуманными» по отношению к пользователям: более «дружественными», простыми в обращении, легкими в понимании, что мотивирует на их освоение и широкое применение [4].

Использование ИКТ открывает дидактические возможности, связанные с визуализацией материала, его «оживлением», возможностью совершать визуальные путешествия, представить наглядно те явления, которые невозможно продемонстрировать иными способами. Кроме того, они позволяют совмещать процедуры контроля и тренинга.

Арсенал ИКТ современного преподавателя иностранного языка практически неограничен – инновационные веб-иструменты

(Vocgrabber, podcasts, wiki), разнообразные обучающие среды (LMS, Coursera, Moodle и др.), образовательные платформы (MOOCs) для проведения массового обучения, семинаров в режиме реального времени (webinars) или презентаций (slide sharing) и др.

В настоящее время одной из форм информатизации традиционного образовательного процесса является смешанное обучение, которое получает все большее распространение в мировой практике. Но параллельно существуют и другие варианты обучения на основе ИКТ, среди которых так называемое смарт-обучение. Однако его характеристики принципиально схожи с феноменом смешанного обучения: формирование новых знаний и компетенций происходит в высокотехнологичной образовательной среде, находящейся в открытом мобильном доступе в любой точке мира и в любое время; возможности индивидуализировать обучение и одновременно обучение в сотрудничестве, в социальном контексте, где как преподаватель, так и обучающийся является обучающим ресурсом для других [4].

Цели применения ИКТ зависят от личных потребностей преподавателей и студентов, начиная от создания и хранения в открытом доступе качественных мультимедийных учебных материалов (текст, фото, видео, аудио файлы) до своевременной навигации с использованием гиперссылок, которые открывают доступ к разнообразным учебным пособиям:

- мультимедийные словари и справочники;
- электронные пособия, книги и доступ к электронным библиотекам;
- базы контрольно-измерительных материалов и тестовые программы;
- различные депозитарии видеоматериалов, которые могут быть использованы при изучении профессиональных глоссариев
- тексты на иностранных языках при обучении просмотровому, детальному и профессионально ориентированному чтению;
- межкультурный диалог посредствам теле и видео конференц связи [5].

Более того необходимо добавить, что широкое применение в вики средах нашли разнообразные подкасты, оцифрованные файлы статей и периодических изданий, а также комментарии специалистов, опубликованные в открытом доступе в сети Интернет.

Суммируя все вышесказанное, можно выделить очевидные преимущества обучения иностранному языку с применением информационно-коммуникационных технологий:

1. Формирование навыков, выходящих за рамки учебного предмета, что способствует формированию профессиональных компетенций [2];

2. Моделирование ситуации реального общения на иностранном языке;

3. Контроль содержания высказываний, отбор языковых средств и стилистических приемов;

4. Наличие синхронной и асинхронной обратной связи, контакт с другими пользователями Интернет, что способствует формированию умений монологической и диалогической речи с аргументацией, корректным употреблением клише и правил этикета;

5. Транслирование и расширение сфер применения Интернет-ресурсов для обогащения знаний студентов посредством гиперссылок на другие сайты, блоги, вики и т.д.;

6. Простой интерфейс и доступность бесплатных макетов сайтов в формате вики (Google sites);

7. Практика применения устной и письменной речи, формирование различных умений коммуникантов [8].

Но для того, чтобы информатизация обучения была эффективной и оправданной, необходимо понимание дидактических свойств ИКТ, целесообразности их внедрения в образовательный процесс. А для этого необходимо не только инкорпорировать средства ИКТ в обучение на основе прогнозируемых эффектов, но и постоянно проводить оценку полученных результатов с целью корректировки процесса, усовершенствования практикуемых подходов и методов, а возможно, замену «не-работающих» на более эффективные [4].

Библиографический список

1. Войтович, И. К. Иностранные языки в контексте непрерывного образования / И. К. Войтович. – Ижевск, 2012. – 32 с.

2. Драгунова, А. А. Вики-технология на практических занятиях английского языка / А. А. Драгунова // Дни науки – 2012: Филологические науки : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. – Прага, 2012.

3. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1985.

4. Назаренко, А. Л. Информатизация образования: синтез традиционного и электронного обучения / А. Л. Назаренко // Открытое образование. – 2015. – № 2. – С. 70–74.

5. Роберт, И. В. Методология информатизации образования / И. В. Роберт // Проблемы современного образования. – 2011. – № 2. – С. 28–60.

6. Сысоев, П. В. Основные направления информатизации языкового образования / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2013. – № 3 (23). – С. 140–149.

7. Сысоев, П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании : учеб. пособие для вузов / П. В. Сысоев. – Москва : Либроком, 2013. – 264 с.

8. Фролова, Н. Х. Возможности вики-сайта для обучения иностранному языку: опыт сотрудничества российских вузов / Н. Х. Фролова, О. П. Миханова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2017. – № 4 (44). – С. 140–146.

Н. С. Данкова, К. Е. Долгов

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМА ОБЩЕЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Пензенский государственный университет, г. Пенза

Аннотация. Рассмотрена проблема обучения английскому языку в российских школах. Предпринята попытка выявить уровень владения английским языком выпускников школ на примере студентов первого курса ПГУ, учитывая как самооценку студентов, так и взгляд преподавателей.

Ключевые слова: английский язык, обучение, студент, уровень подготовки.

На сегодняшний день существует много критики в адрес российских школ. Согласно всероссийскому социологическому опросу, который провели активисты движения «Родительское всероссийское сопротивление», система образования в современных школах оставляет желать лучшего [1]. В данном опросе принимали участие более двадцати четырех тысяч человек из разных регионов России. Как показал опрос, граждане, получившие образование после 90-х годов XX столетия гораздо меньше удовлетворены своим образованием, чем люди, проходившие обучение еще в СССР. То есть, степень удовлетворенности населения качеством преподавания в школах находится на низком уровне [Там же].

В. В Журавлева видит три основные причины, препятствующие повышению уровня подготовки учащихся по дисциплине «Английский язык»: недостаточное финансирование государственных школ, слабая квалификация специалистов и сам подход к обучению детей: школьников учат читать и переводить, а не говорить [2]. Одним из способов решения данной проблемы, по мнению автора, являются узкоспециализированные учреждения. Но существует и противоположное мнение. Так, А. Ю. Капкаева в своей статье «Иностранный язык в системе школьного образования» отмечает, что в последние два десятилетия уровень обучение английскому языку в школах повысился [3]. А. Ю. Капкаева утверждает, что детей учат творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать возможные варианты решения стоящих перед ними коммуникативных задач. Автор приводит следующие факты: школы стали лучше финансироваться, а преподаватели проходят курсы по повышению квалифика-

ции, что, по ее мнению, повышает уровень знаний, которые может получить школьник [Там же].

Так кто же прав? На наш взгляд, данная ситуация требует рассмотрения. Мы поставили перед собой задачу выяснить, способна ли современная система школьного образования дать основательные знания по дисциплине «Английский язык», необходимые для дальнейшего обучения в вузе.

С целью выявить уровень владения английским языком студентов неязыковых специальностей был проведен опрос среди учащихся ПГУ, а также преподавателей английского языка. Всего в опросе приняло участие 120 студентов-первокурсников шести факультетов: ФВТ, ФМТ, ВПИТЭ, ЛФ, ФППиСН и ЮФ. Каждый факультет был представлен двадцатью учащимися. В опросе также приняли участие десять преподавателей, работающих на разных факультетах.

Обработав анкеты, мы получили следующие результаты. Из общего количества опрошенных 74 % респондентов обучались в школах города Пензы, 26 % опрошенных проходили обучение в Пензенской области. Из них 85 % учились в общеобразовательных школах, 15 % окончили лицеи и гимназии.

Помимо изучения английского языка в государственных образовательных учреждениях, 23 % опрошенных брали уроки у репетиторов, 19 % студентов посещали дополнительные курсы. Любопытно отметить, что 53 % респондентов занимались самообучением, и только 5 % опрошенных не брали уроки и не занимались дополнительно.

Соотнеся выше упомянутые данные, мы отметили, что студенты, проходившие обучение в лицеях и гимназиях, оценили свои знания значительно выше, чем студенты, посещавшие общеобразовательные школы. Мы также обнаружили, что более половины опрошенных оценили свои знания как средние. Средний балл, на который оценили свои знания опрошенные студенты, составил 5 из 10 возможных: 31 % студентов оценили свои знания на минимальное количество баллов (от 1 до 3 баллов), 60 % студентов оценили свои знания на 4–7 баллов и оставшиеся 9 % высоко оценили свои знания (8–10 баллов).

Преподавателям английского языка также было предложено оценить знания первокурсников. Преподаватели оценили знания студентов следующим образом: 10 % студентов, по мнению преподавателей, демонстрируют продвинутый уровень владения языком,

45 % студентов имеют средний уровень, 45 % студентов имеют низкий уровень владения языком.

Сравнив анкеты преподавателей и студентов, мы можем сделать вывод о том, что самооценка студентов и оценка преподавателей имеют несущественные различия, хотя в среднем студенты оценили свои знания выше, чем их преподаватели.

Таким образом, исследование показало, что современные молодые люди стремятся к знаниям. Однако проблема общей подготовки студентов остается актуальной. Результаты опроса выявили необходимость повышения уровня владения английским языком для успешного решения задач профессионального характера в условиях вуза.

Библиографический список

1. Главные результаты всероссийского опроса общественного мнения по проблемам образования. – URL: https://rossaprimavera.ru/article/glavnye-rezultaty-vserossiyskogo-oprosa-obshchestvennogo-mneniya-po-problemam-obrazovaniya (дата обращения: 03.04.2018).

2. Журавлева, В. В. Английский язык: от школы к вузу / В. В. Журавлева. – URL: https:// nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2016/12/25/angliyskiy-yazyk-ot-shkoly-k-vuzu (дата обращения: 03.04.2018).

3. Капкаева, А. Ю. Иностранный язык в системе школьного образования / А. Ю. Капкаева. – URL: https://infourok.ru/statya-inostranniy-yazik-v-sisteme-shkolnogo-obrazovaniya-2222328.html (дата обращения: 03.04.2018).

С. Л. Монахова

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ МОНОЛИНГВАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ, ИЛИ «ПО СЕНЬКЕ ЛИ ШАПКА?»

Пензенский государственный университет, г. Пенза

Аннотация. Рассмотрено использование современных зарубежных учебников в практике преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. Дан анализ адекватности и целесообразности такого выбора в русскоязычной аудитории.

Ключевые слова: зарубежное пособие, монолингвальный, высшая школа, обучение, англоцентричный, межкультурная коммуникация.

Вхождение системы высшего образования РФ в Европейское пространство высшего образования, международная коллаборация, сопровождаемая наращиванием импорта иностранных студентов, глобализация и, наконец, реалии цифрового века, диктуют россиянам необходимость владения иностранными языками. В этом смысле непреложно высказывание, содержащее важную нравственную позицию Совета Европы: «Чем больше языков знает человек, тем он богаче, терпимее и свободней» [3, с. 148].

По этой причине одной из проблем любого высшего образовательного учреждения является выбор учебника или учебного пособия, с одной стороны, отвечающего требованиям государственного образовательного стандарта, с другой стороны, представляющий собой уникальное руководство по проникновению языка в социально-коммуникативную систему, обслуживающую российскую общественность. Между тем полки книжных магазинов пестрят обложками фолиантов издательских домов Великобритании.

В острой полемике о выборе достойного издания некоторые коллеги по цеху высказывают негодование по поводу отсутствия в монолингвальных изданиях учета специфики родного языка (в данном случае русского). Оппонируя этой точке зрения, следует отметить, что публикация данных учебников на языке носителя оправдана, так как они издаются во многих странах за пределами Российской Федерации и представляют собой пособия одноязычного типа, которые выстроены в соответствии с Европейской системой уровней (от

A1 до C2). Они во многом имеют сходство между собой как с точки зрения отбора лингвистического материала, так и в способах его подачи и организации, и носят более универсальный, всеобъемлющий характер, поскольку ориентированы не только на российских учащихся, но и на всех студентов, изучающих английский язык как иностранный [1, с. 97]. Более того, такие учебники являются частью многомиллионной TESOL-индустрии (Teaching English to Speakers of Other Languages – Преподавание английского как иностранного), которая наряду с выпуском учебных пособий включает в себя обучение английскому языку, проведение тестирований, подготовку учителей, а также консультативную работу, проводимую по заказу министерств образования во всем мире [1, с. 7]. Популярность TESOL-учебников объясняется их привлекательным внешним видом, а также тем, что они воспринимаются как «авторитетные» и «престижные» [2, с. 73]. Не являя собой социокультурные и социолингвистические артефакты, зарубежные пособия впечатляют: глянцевая бумага, броское красочное оформление, модульность построения, аудио и видео приложения, книги для преподавателей, сборники тестов (ведь именно после их безукоризненного выполнения вы сможете свободно разговаривать на языке британских поданных, спорадически возникающих на просторах нашего административного, торгового и промышленного центра), аутентичность текстов, многообразие материала, современная подача контента. Многих коллег, безусловно, услаждает и тот факт, что язык пособий по английскому языку, особенно для специальных целей – нормативный и трансформируется не так сильно.

Следовательно, изучив грамматику нормативного английского, высока вероятность приобретения хорошей базы для разговорного английского, не говоря уже о написании научных статей, эссе, докладов. Однако чтобы выучить самый современный английский, необходимо пользоваться и самыми современными ресурсами. Учебник, даже самый продвинутый, оказывается в данном случае «как слону дробина» в русскоязычной аудитории.

При бесспорных достоинствах иноземных курсов на наш многолетний высокопрофессиональный взгляд есть в них, тем не менее, некое несовершенство. Стремление подчинить все TESOL-индустрии, стать проводником «форинских» ценностей является, на наш взгляд, главным их изъяном, который выражается в одностороннем англоцентричном представлении мироздания, неотступном желании транслировать обучающимся чужестранный менталитет, образ жизни, ме-

тодику обучения. Этому способствует и принцип межкультурной коммуникации, лежащий в основе «закордонного» преподавания, который «развивает способность уважать различия, позволяет открыть для себя с помощью языка новую культуру». В частности, британские учебники, как часть заморского образования, предполагают модель самостоятельного обучения, при которой педагогу отводится роль тьютора на очном занятии при практическом закреплении материала. Многим нашим учащимся такой подход чужд и несвойственен в силу лености, неготовности работать самостоятельно, быть ответственными и активными. Представляет некое неудобство и тот факт, что коллегам приходиться проделывать кропотливую работу по разработке дополнительных лексико-грамматических заданий в силу их скудного наличия в используемых трудах «для формирования базовых умений навыков, иноязычного мышления, всего того, что зиждется на контрастивной методике». Преподавателям приходится прибегать к внутренней адаптации контента к российским условиям обучения для адекватной интерпретации лингвосоциокультурного контекста, поскольку иноязычные публикаторы не проявляют должного внимания к этому и не утруждают себя ни интродукцией на русском языке к первопубликации, ни экспликациями к заданиям, ни изъяснением замысловатых фраз, слов и выражений, присущих только «народонаселенцам» Туманного Альбиона. Именно разная перцепция окружающей действительности является препятствием к осознанной коммуникации и постижению иностранного языка. В любом же представительстве английских издательств вам объяснят, что британские учебники очень хорошо подкреплять ежегодной практикой в международных языковых школах. Для большинства же сторонников иностранных плодов просвещения, коими являются студенты и преподаватели неязыковых, то есть паралингвистических высших школ (P.S. ваша идеальная аудитория, уважаемые издатели), посещение «Уединенного Королевства» остается химерическим.

Таким образом, составителям монолингвальных курсов следует сообразовываться с местными условиями быть au courant того факта, что главной задачей зарубежного пособия является – «научить адресата успешно общаться на иностранном языке и не чувствовать себя чужим в ином обществе и в иной культуре, свободно и умело пользоваться тем, что усвоил» [3, с. 154].

Библиографический список

1. Знаменская, Т. А. Формирование двуязычной компетенции при изучении иностранного языка / Т. А. Знаменская // Образование и наука. – 2014. – № 1. – С. 94–106.

2. Термитасова, А. Т. Адаптация учебников по английскому языку зарубежных изданий в казахстанских вузах / А. Т. Термитасова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 51. – С. 147–148, 154.

3. Chipouline, D. Through the Looking Glass: What ESL Teachers Can Find in Russian-Published Reference Books / D. Chipouline // TESL Canada Journal. – 2001. – Vol. 19, № 1. – P. 17–33.

С. Л. Монахова

ДЛЯ ЧЕГО ИЗУЧАТЬ АНГЛИЙСКИЙ В ВУЗЕ

Пензенский государственный университет, г. Пенза

Аннотация. Рассмотрена важность продолжения изучения английского языка в неязыковом вузе после окончания средней школы. Проанализирована целесообразность такого шага в российских вузах.

Ключевые слова: английский язык, международный, вуз, изучение, путешествие, трудоустройство.

Вы когда-нибудь задумывались над тем, зачем после восьми, а то и одиннадцати лет докучливого курса обучения английскому языку в средней школе, студенты-первокурсники обязаны продолжать изучать его в университете? Неужели только лишь для того, чтобы спросить при случае у жителя Туманного Альбиона или у уроженца «бастиона мировой демократии» во время путешествий по этим исхоженным землям «как пройти туда-то и туда-то», заказать пиццу или попросить у администратора хостела ночлег. Как известно, «ни один человек не должен путешествовать, пока он не изучил язык страны, которую посещает. В противном случае, он добровольно делает себя большим ребенком – таким беспомощным и таким нелепым» (Ральф Уолдо Эмерсон) [1]. Это можно сделать, имея при себе приличный разговорник, скажем мы в ответ.

Так может знание языка помогает блестящему трудоустройству? «Не знаете английского языка? Значит, минус пятьдесят процентов карьеры» считает Павел Курьянофф [2]. Однако в настоящее время даже студенты с приличным знанием английского языка испытывают трудности в поиске работы. Умение изъясняться на иностранном языке – не самый главный критерий при приеме на работу. Безусловно, свободное владение английским языком повышает возможность трудоустройства за границей, способствуя тем самым карьерному росту. Тем не менее, даже самые честолюбивые студенты не считают владение английским языком веским доводом для продолжения изучения его в вузе.

«Да ведь английский язык – международный!» – воскликнете вы. И будете правы. Об уникальном международном статусе английского языка свидетельствуют последние статистические данные.

Согласно Д. Кристаллу, число людей, говорящих на английском языке в мире более одного миллиарда ста миллионов, из которых только четверть признает его своим родным языком; еще шестьсот миллионов человек владеют английским как вторым языком в профессиональной сфере и для повседневного общения. Сегодня английский язык имеет статус официального или полуофициального языка в 62-х странах мира, а 97 % населения земного шара считают его языком международного общения [3]. Только вот не каждый сможет оказаться среди членов международной элиты, не каждому выпадет шанс вести переговоры на высшем уровне. Это привилегия выпускников, не имеющих себе равных классических вузов. Зачем тогда студентам обычных вузов изучать английский язык? К тому же на мировую арену сейчас выходит Япония. По всему миру сотни тысяч студентов в спешке учат японский язык. И все же есть причина, по которой английский язык является обязательным в российском вузе. И кроется она, отнюдь, не в потребностях и желаниях студентов.

Экономика системы образования – вот что вынуждает студентов изучать английский язык. Обучение в России английскому языку – это огромная индустрия. Многочисленные языковые курсы с пестрящими зазывными объявлениями об оказании услуг в совершенном владении английским языком; языковые методики, сулящие мгновенное овладение языком за три месяца, учебные пособия зарубежных издательств, обосновавшихся в сердце нашей страны, школы иностранных языков он-лайн, языковые сообщества – все стремятся поживиться на обучении английскому языку. Безусловно, язык – это выгодный товар для продажи на рынке. Неужели студенты вынуждены изучать английский язык в вузе? Не совсем так. К сожалению, в большинстве российских школ учащиеся получают поверхностное и весьма общее представление о языке. Приоритетной задачей средних учебных учреждений стала подготовка к сдаче ЕГЭ или ОГЭ. Учащиеся изучают в силу посланных им свыше способностей лексику, усердно переводят аглицкие предложения, предварительно шепнув «Гугл, помоги». Их взаимоотношения с языком натянуты и враждебны. Как говорится, не до разговоров с нашими иностранными собратьями.

Английский язык в вузе призван дарить студентам возможность наслаждаться общением на иностранном языке, осознанно слушать и внимать каждому звуку, слову, фразе, предложению, речи носителя языка, учиться понимать и влюбляться в отличную от русского языка

мелодику, звучание, емкость, скорость, ритмику языка. «Иностранные языки прекрасны, когда их не понимаешь» говорит Курт Тухольский [1]. В вузе помогают осознавать, что английский язык – не просто интернациональный. Большинство слов, используемых в речи студентами, заимствованы из английского: «известный хедхантер, с которым я френжусь на фэйсбуке». Большинство исследований ученых в разных странах публикуется на английском языке, что никак не связано с экономикой российского образования.

Общение – это не только фразы повседневного обихода, а скорее образ мышления. «Измените свой язык, и вы измените свои мысли» считает Карл Альбрехт [4]. А как еще ощутить мир немного иначе, по-другому увидеть его, познать себя и свою культуру, вернуться в детство, когда и свой язык был чужим, если не через феномен английского языка.

Английский язык сегодня открывает дорогу в жизнь более комфортную, более стабильную, более радостную, а это верное средство замедления процесса старения. Английский язык - это глубокие мысли и тонкий, острый юмор, если хочешь прослыть образованным ироничным интеллектуалом. Ведь по-прежнему «встречают по одежке, а провожают по уму». А что является «одеждой мыслей»? Правильно, язык (С. Джонсон). Английский язык сегодня – это средство личностного роста, возможность быть гражданином мира, стерев «условные» территориальные границы. «Если вы знаете языки, вы везде будете как дома» (Эдмунд дэ Вааль) [4]. В этом состоит настоящая цель свободного гуманитарного образования, оплотом которого служит высшее учебное учреждение. А потому «Английский надо знать! Даже самые тупые англичане знают его неплохо» (Лев Ландау) [2].

Библиографический список

1. Цитаты об изучении иностранных языков. – URL: http://linguis.net/quotes-about-language-learning/ (дата обращения: 17.02.2018).

2. Свод житейской мудрости. – URL: http://www.wisdomcode.info/ru/quotes/themes/58352.html (дата обращения: 17.02.2018).

3. Подстрахова, А. В. Англоязычная экспансия в современном английском языке и проблемы перевода / А. В. Подстрахова. – URL: http://www.myuni.ru/journal/clauses/82/ (дата обращения: 17.02.2018).

4. Известные цитаты при изучении иностранных языков. – URL: https://multiurok.ru/blog/izviestnyie-tsitaty-pro-izuchieniie-inostrannykh-iazykov.html (дата обращения: 17.02.2018).

А. В. Зайцева, С. А. Ломохова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Пензенский государственный университет, г. Пенза

Аннотация. Рассмотрена целесообразность использования рекламных текстов на занятиях по иностранному языку. Дана характеристика различных видов рекламных текстов и определено их место в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: язык рекламы, дидактический материал, межкультурная коммуникация, языковые структуры ИЯ.

В настоящее время отмечается стремительный рост новых производственных технологий, вызывающих значительные изменения во всех сферах человеческой деятельности. Сегодня от людей требуется способность быстро адаптироваться к окружающим изменениям и умение быстро действовать. А для этого нужно обладать хорошей ориентацией в пространстве рыночной экономики и бесконечном мире информации, поставляемой СМИ и Интернет. Современные реформы образования определяют первостепенной целью обучения – подготовку учащегося к интеграции в социальную среду, к работе с различными коммуникативными средствами, чтобы они умели их действительно понять и к анализу рекламной продукции.

Язык рекламы стал в последние годы важным дидактическим средством, с которым можно замечательно работать на занятии. Преподаватель может легко заинтересовать учащихся этой темой, давая задания на свободное составление рекламных текстов и слоганов. Таким образом, он получает возможность активно работать с разговорным языком, который нечасто лежит в основе занятия по иностранному языку. Этот язык имеет характерный функциональный характер, определяемый как живой, динамичный и коммуникативный.

Использование этого учебного материала имеет и другое преимущество.

Учащимся доставляет удовольствие работать с рекламными текстами, так как объявления ассоциируются с жизнью вне школы, которая для них чаще интереснее, актуальнее и реальнее, чем учебная. Постепенно они понимают, что в объявлении могут быть скрыты ри-

торическое осознание, стилистическая утонченность, социологическое и эмоциональное содержание. Эти свойства языка распознаются в рекламных текстах иногда даже более определенно, чем в литературных.

На занятиях по иностранному языку рекламные тексты являются адекватным дидактическим материалом. При изучении иностранного языка учащиеся сталкиваются с рядом препятствий, связанных с чужой культурой. Задача состоит не только в освоении иностранного языкового кодекса, но и в идентификации с другой культурой и с другим образом мыслей. Это чаще всего самая большая проблема, которая мешает учащемуся использовать новый языковой кодекс.

Рекламные тексты имеют ряд специфических признаков, которые могут устранить названные препятствия. Техника или стратегии рекламы почти универсальны. Многие объявления не представляют конкретно никакую культуру, так как они разработаны мультинациональными фирмами. Ведь реклама, как и продукция, экспортируется в самые разные страны. Поэтому обычаи и привычки отдельных стран проявляются в этих объявлениях очень редко; они должны быть поняты как немцем, так и французом, англичанином, русским.

Реклама во всех развитых странах явление известное, которое с детства знакомо молодому поколению как неотъемлемая часть их жизни. Все эти факторы внушают учащимся чувство доверия, которое отсутствует, если они работают с текстами, написанными авторами другой культуры. Учащийся лучше ориентируется и не боится работать с этими текстами, даже если они написаны на чужом для него языке.

Связанный с объявлением зрительный образ дает неоспоримое преимущество для конкретного понимания текста. Рекламный текст опирается на зрительный образ, чтобы вызвать в памяти у потребителя, а вместе с тем и у учащегося, определенный жизненный опыт, знакомую ситуацию поведение. Это приводит к более высокой мотивации и готовности быть более активным на занятии. Учебный материал такого рода должен с самого начала использоваться при обучении иностранному языку, и не только с целью межкультурной коммуникации, но и потому, что в текстах встречаются разнообразные интересные языковые структуры. В связи с этим язык рекламы давно вызывает интерес филологов.

Рекламный текст – это «гипертекст», в котором визуальные и языковые сигналы дополняют друг друга и вместе с этим усиливают

высказывание. Они характеризуются нелинейностью и интерактивностью.

Рекламный текст имеет начало и конец, что способствует его целостности и определяет его как сигнал, управляющий коммуникацией и настраивающий на определенную форму и содержание. Начало рекламного текста можно рассматривать как слоган, например: BMW-радость движения; Renault – автомобили для жизни.

Слоган – это простейшая рекламная формула, отличительный знак фирмы. Он краток и прост, для того чтобы его было легко запомнить. Если более пространный текст отсутствует, то объявление может составить только слоган. Поэтому разработка слогана очень важна: текст должен составляться тщательно и целенаправленно, он должен метко и точно описывать положительнее качества товара.

Исследованием функции слогана, его риторической и лингвистической формы, а также его прагматического значения занимались социологи, лингвисты и педагоги и пришли к интересным результатам. В слогане отражаются специфические признаки языка рекламы; поэтому он представляет собой полноценный дидактический материал. С его помощью учащимся можно представить определенные языковые структуры иностранного языка.

Сравнение этих текстов с объявлениями на родном языке дает предварительное понимание, уверенность в себе и определенную языковую уверенность.

На начальной ступени изучения иностранного языка должны исследоваться такие проблемы как, например, фонетика, морфологические и синтаксические структуры, на более высоком уровне – стилистические фигуры.

Чтение объявления – это первая ступень усвоения текста. Хотя устные слоганы характеризуются оригинальностью звучания, анализ выявляет определенную манипуляцию акустических знаков, которая особенно проявляется при использовании определенных гласных и согласных. Последние комбинируются в характерные группы и вызывают акустические ассоциации, которые обозначаются как ритм или фонетический символизм. Из рекламных слоганов можно подготовить отличный учебный материал для тренировки определенных звуков, так как они в концентрированной форме встречаются в одном предложении. При этом речь идет не о механическом повторении слов, содержащих данный звук, а о словах, передающих информацию.

Посредством рекламы осуществляется знакомство с чужой материальной и духовной культурой, адаптация к ее восприятию в иной национальной среде. В рекламе в упрощенном виде отражается самосознание, самооценка собственной лингвокультурной общности, формируется отношение к иным лингвокультурным общностям.

Таким образом, относясь к утилитарным, «примитивным» текстам, рекламные тексты вместе с тем являются, по мнению специалистов в межкультурной коммуникации, наиболее мобильными, динамичными текстами, занимающими ведущее место в средствах массовой коммуникации.

Библиографический список

1. Freisler, S. Hypertext – eine Begriffsbestimmung / S. Freisler // Deutsche Sprache. – 1994. – № 22/1.

2. Pinel, R. Der Einsatz von Werbetexten im Fremdsprachenunterricht / R. Pinel. – Frankfurt am Main, 1993.

3. Roemer, R. Die Sprache der Anzeigenwerbung / R. Roemer. – Düsseldorf, 1968.

4. Stolze, R. Stereotype – Bilder – Texte – Übersetzungen / R. Stolze // Lebende Sprache. – 1998. – № 18/3.

А. В. Зайцева, С. А. Ломохова

К ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В МИРЕ (19–20 вв.)

Пензенский государственный университет, г. Пенза

Аннотация. Представлены этапы развития дистанционного образования, дана хронология становления системы дистанционного обучения в мире, указан большой потенциал данной формы обучения. Отмечены формы и средства дистанционного обучения на каждом этапе развития.

Ключевые слова: дистанционное образование, модель дистанционного обучения, коммуникативные технологии.

Хотя дистанционное образование считается современной образовательной технологией, оно насчитывает более 100 лет.

На каждом этапе своего развития прогрессивно мыслящие преподаватели использовали последние достижения коммуникативных технологий для обеспечения обучения на расстоянии. Moore and Kearsley [3, с. 223] выделяли 5 ступеней дистанционного образования: переписка, радио- и телевещание, «открытый университет», телеконференция и интернет.

1 ступень относится к середине 1880 г. и включает в себя обмен информацией по почте [5, с. 54] и уже в 1880–1890 гг. программа этого курса стала доступна в Великобритании, Германии, США и Японии.

Первый университетский курс «обучение по переписке» был учрежден в Университете Чикаго (1892). Это была первая в мире университетская программа дистанционного образования.

Впоследствии курс «обучение по переписке» стал известен под названием « независимое обучение» и «домашнее обучение», ставший в дальнейшем частью признанной модели дистанционного обучения. Суть курса состояла в том, что педагоги обеспечивали успешно выполняющих задания учащихся необходимыми печатными материалами по почте.

Второе поколение началось с использования радиопередач и телевидения. В 1921 году первая образовательная радиостанция получила свою лицензию. Однако радио как учебный проводник оказалось неудачным. В середине 1930-х годов начало развиваться образовательное телевидение.

Третье поколение дистанционного обучения сформировалось в конце 1960 начале 1970-х годов, когда проводились эксперименты для проверки возможностей интеграции различных коммуникацион-

ных технологий для обеспечения содержания курса дистанционного обучения для студентов. Идея была ясно сформулирована в Учебном проекте СМИ и позже легла в основу Открытого университета в Великобритании. Третье поколение дистанционного обучения представляет системный подход в обучении на расстоянии, и эта модель используется в разных странах мира. Еще одной характерной чертой этого периода явилось увеличение числа желающих получить высшее образование. Но увеличение естественно не привело к повышению качества образования. Наоборот, несовершенство методов традиционного обучения проникло в среду высшего образования, поэтому в 1980-х годах встал вопрос о проблемах качества подготовки специалистов. Повысились требования к поступлению в колледж и университеты, изменились внутренние законы колледжей и университетов, чтобы усовершенствовать неполное высшее образование. Реформа назрела, так как неэффективность традиционных методов плюс разительные перемены в социально-бытовых условиях и экономические требования того времени стали стимулом для изменения.

Четвертое поколение дистанционного обучения появилось в 1980-х гг., когда основная технология, используемая для дистанционного обучения, была организация телеконференций. Применение технологии аудио- и видеосвязи изменило взаимодействие между студентом и преподавателем. Отличием от предыдущих форм дистанционного обучения, когда студент мог общаться с преподавателем асинхронно через почту или пассивно получать уроки через радио и телевидение, является возможность общения студента и преподавателя в режиме реального времени, несмотря на географическое местоположение.

Пятое поколение дистанционного обучения появилось в 1990-х в связи с распространением компьютеров и компьютерных сетей как канала поставки обучающих материалов. Пакеты программ и Интернет предоставляют студентам обучение или возможность обучения через синхронное или асинхронное общение: аудио, видео тексты или графические материалы. В отличие от других способов дистанционного обучения компьютер и компьютерные сети увеличивают возможность взаимодействия преподавателя и студентов. При этом ряд ученых отмечал необходимость применения основных педагогических теорий и методов обучения в процессе дистанционного образования.

За несколько прошедших лет дистанционное обучение приобрело большое распространение. В анализе, проводимом в течение 12 месяцев 2001–2002 уч. года, Waits and Lewis (2003) указали, что 89 % 4-летних

образовательных учреждений и 90 % 2-летних образовательных учреждений США предложили курсы дистанционного обучения.

Согласно результатам 2003 года Центра Изучения онлайн в 2002 г. более 1,6 миллиона студентов выбрали по крайней мере один курс онлайн обучения и более трети студентов 9 примерно 578000) выбрали все курсы онлайн. Этот анализ показал, что более 81 % всех учебных заведений высшего образования предлагали по крайней мере один полный курс онлайн обучения или смешанный.

Дистанционное образование не ограничивается только рамками высшего образования. Его возможности широко используются для получения степени кандидата и доктора наук.

У онлайн-обучения есть характерная особенность независимость от времени и пространства. Это облегчает обучение по параметрам времени, места и темпа. Однако обучение онлайн находится на этапе формирования, характеризующимся методом проб и ошибок. Основным минусом данного процесса является недостаточное внимание к нравственным компонентам, таким как культура студента, побуждение к обучению и личностные особенности. Дистанционное обучение имеет различные формы, известные сотни лет. Быстрое распространение компьютеров и компьютерных технологий привели дистанционное обучение к новой эре и создали основу для расширения Интернет-образования. Образование онлайн, будучи одной из форм дистанционного обучения, обладает большим потенциалом.

Библиографический список

1. Allen, I. E. The Origins of Distant Education and its Use in the United States / I. E. Allen, J. Seaman // Journal of College Teaching and Learning. – Needham, MA : May, 2005.
2. Johnson, J. Sizing the Opportunity: the Quality and Extent of Online Education in the USA / J. Johnson. – Wellesley, 2002.
3. Kearsley, G. Online Learning. Personal Reflections on the Transformation of Education / G. Kearsley ; Engle wood Cliffs. – New York : Educational Technology, 2005. – P. 223–224.
4. Keeton, M. T. Effectiveness and Efficiency in Higher Education for Adults; Elements of Quality Online Education / M. T. Keeton. – Needham, MA : Sloan-C, 2004. – Vol. 3.
5. Matthews, D. The Origins of Distant Education and its Use in the United States / D. Matthews // Technological Horizons in Education. – 1999. – № 27 (2). – P. 54–67.
6. Conrad, Rita-Marie. Engaging the Online Learner: Distance and Online Education / Rita-Marie Conrad. – Berkeley, 2010. – URL: books.google.com.tr/site map

Е. В. Крехтунова

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Пензенский государственный университет, г. Пенза

Аннотация. Дан анализ современных методик и технологий в обучении иностранному языку. Рассмотрены возможности информационных технологий с точки зрения методики преподавания английского языка с учетом положительных моментов использования современных тенденций в процессе преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: BYOD (принеси свое устройство), подкаст, информативный модуль, онлайн-ресурс.

Современные технологии не стоят на месте и находятся в непрерывном развитии. Именно эта тенденция диктует свои правила для всех отраслей науки, в том числе и для образования, и в особенности в сфере преподавания иностранных языков. Наряду с этим развитием изменяются способы и методы преподавания иностранных языков.

Используя ИТ в студенческой аудитории, мы стоим перед выбором: какие изменения оказали наибольшее влияние на преподавателей иностранных языков в последние годы? Мы используем инструменты, которые стали широко распространены, как например, видео из YouTube, презентации Power Point, или же создание частного блога для студенческой группы. На следующем этапе мы предполагаем, что студенты будут участвовать в аудитории в социальных сетях, и, следовательно, мы прибегнем к Facebook или другим социальным сетям, где возможно общение на иностранном языке.

С использованием новейших разработок в области обучения иностранным языкам, основанным на «использовании технологии мультимедиа, процесс обучения переходит на качественно новый уровень – теперь можно с уверенностью сказать, что даже в условиях вузовского обучения можно моделировать ситуации реального, естественного общения» [2, с. 48].

Остановимся на основных инновационных тенденциях в преподавании иностранных языков, которые стали довольно популярны в последнее время.

1. Цифровая платформа

Когда мы обсуждаем инновации, мы часто сразу же думаем об интернете и о том, что мы можем сделать в интернете. В частности,

социальная учебная сеть Edmodo [4], которая создает безопасную онлайн-среду для учителей, студентов и родителей, позволяя общаться, сотрудничать и проводить методические занятия. Данная сеть также позволяет своим пользователям обмениваться учебным материалом, загружать полезный видео-контент, а также проводить различные тренинги и семинары для преподавателей иностранных языков.

Облачные инструменты, такие как Google Docs, также стали незаменимыми. В частности, если «мы работаем над развитием письменной речи наших учеников, то такой инструмент как Google Docs, может помочь студентам представлять текст преподавателям, составленный индивидуально. При этом преподаватель контролирует данный процесс в любое время» [2, с. 49].

Список цифровых платформ обширен и постоянно растет. Такое мультимедийное руководство, как Digital Video от Ника Пичи (Nik Peachey) (номинированное на премию ELTons[1] за инновации в педагогических ресурсах), может помочь учителям ориентироваться в сложном, а иногда и подавляющем мире цифровых ресурсов, позволяя учителям создавать мероприятия, уроки и курсы из целого ряда цифровых инструментов [8].

2. Онлайн-корпуса

Использование корпусов – больших текстовых коллекций, необходимых для изучения языковых структур, частот и проч. – было привилегией лексикографов. Но поскольку большинство корпусов теперь доступны в интернете [3, с. 7], а некоторые из них можно использовать бесплатно, сегодня преподаватели имеют доступ к информации о том, как язык используется в аутентичных текстах и речи.

Преподавателям больше не стоит паниковать, когда ученики спрашивают о разнице между «trouble» и «problem». И от этого выигрывают не только учителя. Чтобы узнать, какое слово используется чаще «sleepwalked» или «sleptwalk», студентам стоит предоставить информацию и ссылки на англоязычные корпуса, чтобы выявить различия в употреблении некоторых лексических единиц.

3. Мобильное обучение и BYOD

Развитие мобильных технологий и распространение смартфонов позволили многим из нас получить доступ к интернету и огромному разнообразию мобильных приложений. Учащиеся также выигрывают

[1] ELTons (English Language Teaching Innovation Awards) – международные награды, ежегодно присуждаемые Британским советом, который признает и отмечает инновации в области преподавания английского языка.

от таких приложений, как подкасты. В частности, одним из самых популярных на данный момент является подкаст – «изучайте британский английский с Люком Томпсоном» – номинированный на премию ELTons в категории цифровых инноваций [5]. Данный подкаст имеет очень широкий спектр тем, касающийся не только изучения английского языка, но также охватывающий различные стороны современной жизни британцев: музыка, культура, новости, повседневная жизнь.

Преподаватели также могут опираться на свои знания и навыки преподавания, слушая такие подкасты, как TEFL [10]. Данный ресурс для преподавателей английского языка, каждый эпизод которого построен вокруг тем, которые можно использовать на занятиях с большим количеством сопроводительного материала.

Использование модели BYOD (Bring Your Own Device – принеси свое устройство) заключается в том, что преподаватели мотивируют обучающихся на использование собственных мобильных устройств для организации учебной работы, когда учащийся применяет принадлежащее ему устройство для доступа к информационным ресурсам.

С каждой новой версией у современных мобильных устройств появляется набор приложений и возможностей использования этих устройств в образовательных и учебных целях расширяется, являясь оптимальным способом решения вопроса технического оснащения.

В этих условиях каждый обучающийся выбирает наиболее оптимальное для него устройство и сетевой ресурс, позволяя выполнять задания в индивидуальном режиме и загружать на мобильное устройство необходимые справочные материалы, создавать виртуальные закладки и сохранять текстовые документы.

4. Обучение навыкам межличностного общения и критического мышления

Поскольку английский язык укрепляет свои позиции в качестве мирового лингва-франка (АЛФ) [1], многие из наших студентов сейчас изучают английский язык, чтобы максимально упростить процесс коммуникации в мире бизнеса, торговли, образования и туризма. Чтобы наши студенты могли стать лучшими коммуникаторами, нам, возможно, следует выйти за рамки грамматики, лексики и произношения и подумать о том, как помочь им эффективно общаться в международных условиях.

Одним из ресурсов, помогающих решить эти вопросы, является онлайн ресурс Richmond Business Theories [9]. В нем представлены онлайн-ресурсы, помогающие учителям и студентам с навыками межличностного общения, решения проблем, создания и выступления с презентациями, управлением временем и принятием решений. Это коллекция оригинальных и информативных модулей, которые исследуют ряд ключевых бизнес-идей. Они доступны на четырех различных уровнях (A2, B1, B1+, B2). Этот проект позволяет преподавателям создавать свои собственные смешанные курсы в соответствии с личными потребностями и потребностями своих студентов.

Каждый уровень содержит пять модулей, посвященных некоторым важным бизнес-идеям. Структурированные мероприятия вводят тему и готовят студентов к чтению и просмотру мини-лекции. Студенты также имеют возможность попробовать применить теорию, которую они изучали, к практической ситуации [9].

Другим примером является серия Macmillan Life Skills, в которой более подробно рассматриваются навыки межличностного общения. Данная серия содержит ряд видео интервью, статей экспертов в различных областях, заметки для преподавателей и студентов, что поможет развитию языковых навыков студентам для соответствия требованиям постоянно меняющейся рабочей среды [6].

Используя вышеперечисленные средства преподаватель сможет не только разнообразить свои занятия, предоставить и познакомить учащихся с последними тенденциями и языковыми явлениями, но также расширить и усовершенствовать свои собственные языковые и методические навыки. Применение средств ИТ в обучении студентов может способствовать реальному повышению эффективности системы преподавания иностранных языков.

Библиографический список

1. Мжельская, О. К. Английский язык как лингва франка и специфика его изучения / О. К. Мжельская // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2017. – № 2 (28). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskiy-yazyk-kak-lingva-franka-i-spetsifika-ego-izucheniya (дата обращения: 03.06.2019).

2. Панюшкина, О. А. Преимущества и недостатки компьютерного обучения иностранным языкам / О. А. Панюшкина. – Москва : Совет ректоров, 2012. – № 11. – С. 48–52.

3. British national corpus. – 2001. – URL: https://www.english-corpora.org/bnc/ (дата обращения: 28.05.2019).

4. Edmodo. – 2018. – URL: https://www.edmodo.com (дата обращения: 31.05.2019).

5. Luke‟s English podcast. – 2016. – URL: https://teacherluke.co.uk (дата обращения: 25.05.2019).

6. Macmillan life skills. – 2016. – URL: http://www.macmillanenglish.com/life-skills/ (дата обращения: 25.05.2019).

7. On-line corpora of English. – 2004. – URL: http://martinweisser.org/corpora_site/online_corpora.html (дата обращения: 31.05.2019).

8. Peachey, N. Managing the digital classroom / N. Peachey. – 2018. – URL: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Nik_Peachey_presentation.pdf (дата обращения: 31.05.2019).

9. Richmond business theories. – 2017. – URL: http://www.richmondelt.com/elt-catalog/supplementary/richmond-business-theories-1-detail/ (дата обращения: 26.05.2019).

10. TEFL Commute. – 2015. – URL: http://www.teflcommute.com (дата обращения: 19.05.2019).

Н. Н. Таньков, Я. Н. Демидов

О ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Пензенский государственный университет, г. Пенза

Аннотация. Рассмотрена проблема целеполагания при обучении студентов медицинских направлений латинскому языку в вузе. Раскрыта специфика курса латинского языка для студентов медицинских направлений вуза, заключающаяся в теоретико-практической направленности процесса обучения. Установлено, что теоретическое обучение латинскому языку нацелено на расширение лингвистического кругозора студентов-медиков, развитие абстрактного грамматического мышления и языковой догадки. Как практическая дисциплина латинский язык предполагает обучение технике чтения и переводу медицинских терминов и рецептов. Обоснована необходимость включения в учебный процесс сопоставительного анализа латинского, русского и западноевропейского языков на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях. Выявлено, что сопоставительный анализ, осуществляемый на материале трех языков, способствует увеличению словарного запаса и эрудиции студентов в профессиональной терминологии и общеупотребительной лексике латинского происхождения в родном языке, развитию навыков анализа и обобщения языковых фактов, умения видеть общее и специфическое в языках различного строя. Сформулированы образовательные, воспитательные, развивающие и практические цели обучения студентов медицинских направлений латинскому языку. Выявлены перспективы использования результатов исследования.

Ключевые слова: цели обучения, латинский язык, студент, вуз, медицинские направления.

Латинский язык изучается студентами медицинских направлений вузов не как профильная, а как общеобразовательная дисциплина. Поэтому цели обучения латинскому языку выступают не непосредственно и не автономно, а в качестве составной части общей профессиональной подготовки будущего специалиста, то есть в качестве составной части цели обучения медицине как специальности. Реализация этой конечной цели, ориентированной на подготовку высококвалифицированного специалиста, осуществляется путем сочетания в учебном процессе практических и теоретических дисциплин. В их состав входят специальные медицинские дисциплины (курсы офтальмологии, фармакологии, стоматологии и др.) и общеобразовательные дисциплины (курсы химии, биологии, иностранного языка и др.). К последней группе учебных дисциплин примыкает и латинский

язык. Однако он занимает особое положение, так как изучается не только теоретически, с целью усвоения определенной суммы знаний о языке, но и практически, с целью овладения коммуникативной деятельностью на этом языке.

По мнению Н. Л. Кацман, которого мы придерживаемся, латинский язык как теоретическая дисциплина служит для расширения лингвистического кругозора студентов, развития у них абстрактного грамматического мышления и языковой догадки [1].

В соответствии с указанными целями при обучении студентов-медиков лексике латинского языка, на наш взгляд, следует сравнивать медицинские термины трех языков: латинского, русского и изучаемого западноевропейского. Так, в русском, английском и немецком языках латинское происхождение имеют многие медицинские термины (табл. 1).

Таблица 1

Примеры латинских медицинских терминов и их соответствия в английском, немецком и русском языках

Латинский язык	Английский язык	Немецкий язык	Русский язык
medicina	medicine	(die) Medizin	медицина
stomatologia	stomatology	(die) Stomatologie	стоматология
pathologia	pathology	(die) Pathologie	патология
remissio	remission	(die) Remission	ремиссия
syndromum	syndrome	(das) Syndrom	синдром

Систематически проводимые лексические сопоставления имеют целью показать студенту, что заимствование латинской лексики новыми языками продолжалось на протяжении всего периода их формирования, когда латынь, перестав быть языком живым и разговорным, еще долгое время оставалась языком науки, что обусловило особо важную ее роль в формировании интернациональной лексики, в частности, медицинских терминов, которые и в наши дни во многих случаях создаются на базе древнегреческих и латинских словообразовательных элементов: *remissio* ремиссия, *nephropathia* нефропатия, заболевание почек; *stomatītis* стоматит, воспаление ротовой полости; *pneumorrhexis* разрыв лѐгкого.

Значимым является также сравнительно-сопоставительный анализ на других уровнях языка: фонетическом и грамматическом.

В области фонетики представляет интерес чтение буквы “c”: [k] в классической латыни, [k] и [ts] (русск. “ц”) в поздний период, поскольку именно позднее чтение сохранилось в новых языках: англ. *cervix* < лат. *cervix*, но англ. *cavity* < лат. *cavitas*; в русском и немецком языках оно привело к возникновению двух различных букв: “к” (“k”) и “ц” (“z”): русск. *капитальный*, нем. *Kapital* < лат. *caput*; русск. *цикл*, нем. *Zyklus* < лат. *cyclus*.

Латинские буквосочетания, передающие греческие аспираты и вошедшие в новые языки через латинский, позволяют в ряде случаев объяснить орфографию заимствованных слов. Например, лат. *labyrinthus* (< греч. *laburinthos*) дало во французском языке *labyrinthe*, в английском *labyrinth*, в немецком *Labyrinth*.

Определенную образовательную ценность для студентов медицинских направлений представляет изучение латинской грамматики. По своему морфологическому типу латинский язык является синтетическим (флективным). Следовательно, основным средством выражения грамматических значений и связи слов в словосочетании служит изменение формы слова за счет развитой системы формообразующих аффиксов, а не порядок слов или служебные слова, как в аналитических языках. Это можно наглядно показать уже на ранних этапах обучения. Например: лат. *corpus vertebrae,* рус. *тело позвонка*, англ. *vertebral body*, нем. *der Wirbelkörper*.

Сопоставление приведенного латинского анатомического термина с соответствующим русским, а также английским и немецким дает возможность выявить значительное сходство между латинским и русским языками и противопоставить латынь английскому и немецкому языкам. Такое сопоставление чрезвычайно полезно по той причине, что человеку, знакомому только с каким-либо одним западноевропейским языком, особенно с английским или французским, синтетический строй русского языка представляется чем-то исключительным, иностранному языку вообще не свойственным, ибо структура изучаемого иностранного языка (когда нет материала для сравнения и лингвистическое мышление не развито) накладывается как эталон на любой другой иностранный язык. Именно поэтому, как в этом убеждает практика преподавания латыни, интерференция изучаемого иностранного языка сказывается гораздо сильнее, чем перенос с родного языка. Изучение латинского языка, в котором синтети-

ческие структуры распространены не меньше, а в глагольной системе даже больше, чем в русском, позволяет познакомить студентов с иностранным языком, структурно близким родному, и продемонстрировать на его материале важнейшие грамматические явления, характерные для языков синтетического строя, такие, как корень слова и различные аффиксы (префиксы, суффиксы, флексии), то есть морфемы, имеющие лексико-грамматическое или чисто грамматическое значение [1].

Парадигматические ряды в системе имени дают примеры внешней флексии: Nom. Sg. *crista, sulcus, apex, cornu, facies* – Gen. Sg. *cristae*, *sulci*, *apicis, cornus, faciei*.

Исключительно развита в латинском языке система словообразующих суффиксов, многие из которых оказались продуктивными для новых языков, сохранив не только свою форму, но и лексическое значение, что позволяет систематически осуществлять сопоставительный анализ на материале трех языков (латинского, русского, изучаемого западноевропейского).

Префиксальный способ словообразования также дает богатый материал для сопоставления с новыми языками, в которые вошли многие производные с префиксами. Этот способ словообразования очень характерен для существительных и прилагательных клинической тематики. Приставка, внося в слово закрепленное за ней значение, может указывать на место локализации патологии, наличие или степень выраженности какого-либо отклонения от нормального анатомического строения или физиологического течения процессов в организме человека.

Значительное количество словообразующих морфем выдвигает вопросы словообразования на одно из первых мест при изучении латинской медицинской терминологии, так как знание словообразовательных моделей и лексико-грамматического значения аффиксов способствует более прочному усвоению обязательной лексики и расширению потенциального словарного запаса студентов.

При изучении аффиксов следует обратить особое внимание на префиксы и суффиксы, служащие для образования имен существительных и прилагательных анатомо-гистологической и клинической тематики (табл. 2–3).

Таблица 2

Примеры суффиксального образования латинских медицинских терминов и их соответствия в английском и русском языках

Латинский язык	Английский язык	Русский язык
fract**ur**a	fracture	перелом
tuber**cul**um	tubercle	бугорок
mandibul**ar**is	mandibular	нижнечелюстной
nephr**os**is	nephrosis	нефроз
cancero**gen**us	cancerogenic	канцерогенный

Таблица 3

Примеры префиксального образования латинских медицинских терминов и их соответствия в английском и русском языках

Латинский язык	Английский язык	Русский язык
compositus	composite	сложный, составной
intramuscularis	intramuscular	внутримышечный
destructio	destruction	деструкция
subfebrilis	subfebrile	субфебрильный

Изучение словообразовательных элементов, а также принципов образования с их помощью неологизмов дает возможность самостоятельно «конструировать» новые слова, что значительно увеличивает словарный запас и эрудицию студентов не только в профессиональной терминологии, но и в общеупотребительной лексике латинского происхождения в родном языке [1]. Кроме того, сопоставление медицинских терминов нескольких языков способствует развитию у студентов языковой догадки.

Латинский язык дает иллюстративный и сопоставительный материал для объяснения функционально равнозначного аффиксам супплетивизма. Это грамматическое явление, отчетливо представленное в латинском (*bonus – melior – optimus*) и современных западноевропейских языках (англ. *good – better – best*; нем. *gut – besser –* am *besten*), следует представить студентам как одно из доказательств общности происхождения всех индоевропейских языков.

При сопоставлении языковых структур полезно обращать внимание как на сходство сравниваемых явлений, так и на различия между ними, что способствует развитию у студентов навыков анализа и обобщения языковых фактов, умения глубже проникать в сущность явлений [1]. Сравнивая, например, флексии прилагательных латин-

ского и русского языков, следует отметить, что в русском языке прилагательное изменяется по родам только в единственном числе, а во множественном, в отличие от латинского, не изменяется: Nom. Pl. лат. *liber**i*** (m) – *liber**a*** (n) – *liber**ae*** (f), рус. *свободн**ые***; Gen. Pl. лат. *liber**orum*** (m, n) – *liber**arum*** (f), рус. *свободн**ых***.

Подобные сопоставления формируют у студентов умение видеть общее и специфическое в языках различного строя, способствуют развитию у них абстрактного грамматического мышления.

Таким образом, при изучении латинской морфологии, как и при изучении фонетики, имеется достаточно возможностей для объяснения и иллюстрации общеязыковых закономерностей и для сопоставления конкретных фактов латинского, родного (русского) и изучаемого западноевропейского языка.

Не менее значимый материал для реализации обеих этих задач представляет латинский синтаксис. Интерес для студентов медиков представляет построение термина с несколькими определениями.

В таком термине порядок следования определений очень важен, он не может быть произвольным. Существительное в именительном падеже является главным словом терминосочетания и всегда занимает в нем первое место. Оно называет, как правило, какой-либо орган тела человека или анатомическое образование (в единственном или множественном числе). Далее следуют согласованное или несогласованное определение (или и то и другое), которые, как правило, уточняют локализацию этого органа или образования. Рассмотрим разные ситуации.

1. *Существительное в Nom. + два и более определений, выраженных прилагательными в Nom.* Из двух и более прилагательных, уточняющих локализацию, за существительным сначала следует более важное, указывающее на отношение к органу, а на последнее место ставится прилагательное, несущее менее важную информацию, как правило, о величине (*major, minor*), форме (*obliquus, transversus* и т.д.) или положении в анатомическом пространстве (*anterior, posterior, superior, inferior, sinister, dexter, externus, internus, lateralis, medius, medianus, medialis, intermedius* и т.д.). Например: *plexus caroticus externus* наружное сонное сплетение.

2. *Существительное в Nom. + два и более определений, выраженных существительными и прилагательными.*

В этом случае выделяют определения, выраженные прилагательными в Nom., и группу определений, выраженных существительными и прилагательными в Gen.

Если определение, выраженное прилагательным в Nom., отсутствует, то сразу после главного слова-существительного ставят определения, выраженные существительными и прилагательными в Gen. Например: *lamina ossis palatini* пластинка нёбной кости.

Если есть определение, выраженное прилагательным в Nom., несущее анатомически значимую информацию и не характеризующее положение в анатомическом пространстве или величину, то его, как правило, ставят сразу после главного слова-существительного. Затем следуют определения, выраженные существительными и прилагательными в Gen. Например: *processus articularis vertebrae* суставной отросток позвонка, *musculus biceps femoris* двуглавая мышца бедра, *musculus obliquus abdominis* косая мышца живота.

Если определение, выраженное прилагательным в Nom., несет менее важную информацию, характеризует величину или положение в анатомическом пространстве, то его, как правило, ставят на последнее место всего словосочетания. Между прилагательным в Nom. и главным словом-существительным располагают определения, выраженные существительными и прилагательными в Gen. Например: *cavitas laryngis intermedia* промежуточная полость гортани, *septum nasi osseum* костная перегородка носа.

В русском же языке построение термина с несколькими определениями не требует учета важности информации, выраженной прилагательным.

Достижение описанных теоретических задач, стоящих перед курсом латинского языка для студентов медицинских направлений, тесно связано с реализацией практических задач, поскольку, как справедливо отмечает Н. Л. Кацман, «теоретические сведения о системе языка не могут быть усвоены одним только заучиванием грамматики и изолированных вокабул: они должны усваиваться практически, в процессе учебной деятельности с языковым материалом» [1, с. 20]. Так как любой язык является средством коммуникации, что отличает его в методическом плане от всех других учебных предметов, практическое его изучение предполагает обучение коммуникативной деятельности на данном языке. По отношению к медицинскому латинскому языку в силу объективных условий существования его в форме только письменной речи, на наш взгляд, это есть обучение технике чтения и переводу медицинских терминов и рецептов.

Овладение техникой чтения, то есть правильное озвучивание читаемого на любом уровне, есть непременное условие понимания,

поскольку первым этапом чтения является восприятие и узнавание сигналов письменной речи через зрительный и слухомоторный анализаторы, соотнесение их с акустическими и воспроизведение в виде внешней или внутренней речи. Процесс перекодирования буквенной записи в звучащую речь должен быть достаточно автоматизированным, чтобы не тормозить следующего этапа – осмысления воспринятых сигналов. В связи с этим мы придерживаемся мнения Н. Л. Кацман, которая придает большое значение технике чтения и считает, что этому умению нужно специально обучать [1].

Важной практической задачей, реализуемой в процессе обучения студентов медицинских направлений латинскому языку, является овладение умением перевода клинических терминов. Клиническая лексика включает в себя термины, обозначающие патологические состояния и симптомы болезней, методы профилактики, обследования, диагностики и лечения. Подавляющее большинство клинических терминов – неодносложные слова. Чаще название какой-либо патологии строится из двух, реже – из трех словообразовательных морфем, соединенных между собой интерфиксами. Подобные морфемы называют терминоэлементами, или частотными отрезками. Название последних говорит о том, что набор морфем в клинической терминологии не так велик, но все они – универсальны, то есть способны участвовать в сочетании с другими морфемами в образовании большого количества медицинских терминов. Поэтому одним термином зачастую можно обозначить понятие, передающееся при переводе на русский язык двумя, тремя и более словами. Например, термин *hyperglykaemia* распадается на три частотных отрезка: *hyper-* (приставка, означающая «выше нормы»), *-glyk-* (сахар, глюкоза), *-aem*(*ia*) (кровь), а общий перевод соответствует словосочетанию «повышение (уровня) сахара в крови». Изучая такие примеры, студенты понимают, что терминоэлементом считается любая морфологически членимая часть слова (приставка, корень, суффикс), сохраняющая свой орфографический облик и имеющая постоянное смысловое значение.

Овладение умением переводить клинические термины помогает студентам осознать, как точен, четок и краток клинический термин, как много информации способен он выразить. Именно эта особенность позволяет латинской клинической терминологии до сегодняшнего дня сохраняться в медицине в качестве языка профессионального общения.

Еще одной практической задачей является овладение умением перевода рецептов, включающих фармацевтическую лексику. Фармацевтические термины могут обозначать как сырье, из которого получают лекарственные вещества, так и продукты его переработки. По многообразию способов слово- и терминообразования фармацевтическая терминология не знает себе равных среди других областей медицинской лексики. Здесь встречаются согласованные и несогласованные определения и слова, образованные путем основосложения. Вместе с тем здесь используются и другие, свойственные только этому тематическому разделу способы создания слов, а также такие части речи как глагол и предлог. В этом смысле фармацевтический цикл является итогом, последней вершиной на пути постижения основ медицинской латыни, той областью, где студент может применить все знания и умения, полученные при работе над другими терминологическими разделами. Изучением фармацевтической терминологии и рецептуры завершается фундаментальная языковая подготовка будущих врачей к восприятию основных курсов и грамотному языковому оформлению тех понятий, которые являются предметом всех специальных, профильных дисциплин, входящих в образовательную программу медицинского направления [2].

В процессе обучения технике чтения и переводу реализуются и другие задачи, обусловленные образовательным значением изучения любого иностранного языка, а латинского, в силу сложности его грамматического строя, – в особенности.

Синтетический строй латинского языка, богатство грамматических категорий, выраженных флективно и суффиксально, разнообразие синтаксических структур, реализованных в определенных морфологических моделях, требуют для понимания многословного медицинского термина детального морфолого-синтаксического анализа, умения выделить опорные точки терминосочетания в целом и отдельных структур в нем, установить зависимость между компонентами терминосочетания, наконец, – определить начальную (словарную) форму слова по контекстуальной, также опираясь на формальные признаки. Иначе говоря, получение информации идет здесь исключительно через анализ языковой информации, что делает чтение и перевод латинских медицинских терминов средством развития грамматического и логического мышления, способности анализировать связи языковых явлений.

Кроме рассмотренных нами специальных образовательных задач (развитие лингвистического кругозора, грамматического мышления, умений перевода терминов и рецептов), перед курсом латинского языка стоят также задачи общекультурного развития и эстетического воспитания студентов, которые реализуются путем отбора пословиц, поговорок и крылатых выражений, донесших до нас мудрость древних, их этические нормы и эстетические вкусы, философские и религиозные взгляды. Н. Л. Кацман справедливо указывает на то, что пословицы, поговорки и крылатые выражения широко употребительны среди образованных людей всего мира и обладают двумя достоинствами, важными с чисто лингвистической и методической точек зрения: они являются образцами подлинной латинской речи и легко распределяются по грамматическим темам в силу своей краткости [1]. Поэтому на каждом этапе обучения надо отбирать определенное количество пословиц для заучивания наизусть. При этом использовать следует не только положительные, но и отрицательные примеры, раскрывая студентам связь определенного изречения с историческими условиями и с первоисточником.

В результате изучения научно-методической и специальной литературы, анализа и обобщения опыта преподавания латинского языка мы сформулировали ряд выводов:

1) специфика курса латинского языка как дисциплины, осваиваемой студентами медицинских направлений, определяется двойственным характером его изучения: теоретическим, обусловленным профессиональной направленностью обучения, и практическим, вытекающим из природы учебного предмета «иностранный язык»;

2) обучение латинскому языку является лингвистической задачей не только потому, что в результате обучения студенты должны овладеть знаниями о языке и некоторыми сведениями общеязыкового характера, но и потому, что в процессе обучения должно осуществляться сравнение с родным языком обучающихся и изучаемым иностранным;

3) цели обучения студентов медицинских направлений латинскому языку тесно связаны и взаимозависимы, так как осуществление каждой из них в отдельности невозможно без реализации других;

4) обучение студентов медицинских направлений латинскому языку в вузе включает следующие основные цели:

Образовательные:

– овладение грамматической системой латинского языка в сопоставлении с системой родного и изучаемого западноевропейского языка;

– овладение словарным минимумом медицинского латинского языка в сопоставлении с однокоренными словами (общеиндоевропейскими или заимствованными из латыни) в родном и изучаемом иностранном языке;

– общекультурное развитие студентов.

Воспитательные: этическое и эстетическое воспитание.

Развивающие: развитие памяти, внимания, логического и лингвистического мышления, умения работать со словарем.

Практические:

– формирование умения прокомментировать образные выражения, цитаты, ссылки, содержащие слова и словосочетания на латинском языке;

– формирование навыков поиска образных выражений, цитат, ссылок на латинском языке в текстах различных типов в разнообразных отечественных и зарубежных источниках;

– овладение латинским алфавитом, правилами произношения и постановки ударения;

– овладение элементами латинской грамматики, необходимыми для понимания и образования медицинских терминов, написания и перевода рецептов;

– формирование представлений о принципах создания международных номенклатур на латинском языке;

– овладение основной медицинской терминологией на латинском языке;

– формирование представлений о типологических особенностях терминов в разделах медицинской терминологии;

– овладение способами образования терминов в анатомической, клинической и фармацевтической терминологии;

– овладение техникой чтения на латинском языке;

– формирование умений переводить анатомические, клинические, фармацевтические термины и рецептурные выражения, наименования химических соединений (кислот, оксидов, солей) с латинского языка на русский и с русского на латинский;

– формирование умений определять общий смысл клинических терминов и образовывать их в соответствии с продуктивными моделями на основе греческих по происхождению терминоэлементов;

– формирование умения использовать терминологические единицы и терминоэлементы;

– формирование умения выявлять в составе наименований лекарственных средств частотные отрезки, несущие определенную информацию о лекарстве;

– формирование умения понимать содержание словарной статьи в латинско-русском и русско-латинском словарях;

– формирование навыков техники чтения медицинских терминов на латинском языке;

– формирование представлений об официальных требованиях, предъявляемых к оформлению рецепта на латинском языке;

– формирование умения осуществлять полный письменный перевод элементов рецепта с латинского языка на русский и с русского на латинский.

Сформулированные выводы могут, на наш взгляд, служить основанием для совершенствования обучения студентов медицинских направлений латинскому языку в вузах России.

Библиографический список

1. Кацман, Н. Л. Методика преподавания латинского языка / Н. Л. Кацман. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : ВЛАДОС, 2015.

2. Нечай, М. Н. Латинский язык и стоматологическая терминология : учеб. пособие / М. Н. Нечай ; под ред. В. Ф. Новодрановой. – Москва : КноРус, 2016.

А. О. Булатова, Д. С. Поляков

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ

Пензенский государственный университет, г. Пенза

Аннотация. Рассмотрены некоторые аспекты обучения иностранному языку взрослых людей, в частности, их мотивация, психологические особенности, стратегии, техники и методы обучения, применяемые при организации учебного процесса.

Ключевые слова: курсы иностранного языка, стратегии и техники обучения, сформированные компетенции, навыки обучения, умение учиться, коммуникативно-кооперативный процесс обучения.

Если взрослый человек – например, по профессиональной необходимости или из-за безработицы – вынужден снова учиться, т.е. заставлять себя переучиваться, то это часто кажется ему предпочтительнее, чем пережитый когда-то период сидения за партой, период зависимости и несамостоятельности [1, с. 6]. Мнение, высказанное немецким психологом Клаусом Хольцкампом, разделяют многие люди, независимо от национальности и менталитета. Это отношение достаточно хорошо знают руководители курсов иностранного языка от своих слушателей. Но в то же время они знают, что слушатели готовы к напряжѐнным усилиям, требующимся при его изучении. При этом большинство сталкивается с трудностями, которые связаны с собственно процессом обучения и неумением учиться. Поэтому преподаватели курсов должны быть готовы выпустить из-под жѐсткого контроля учебный процесс и самих обучающихся, опираться на имеющиеся у последних компетенции и вселить уверенность в их желание учиться и их способности к учѐбе. Нередко это означает обмен ролями между руководителями курсов и слушателями:

Слушатели становятся инициаторами своего обучения. Они становятся теми, кто принципиально решил, что учѐба необходима, а также то, для чего, когда, где и как они хотели бы учиться. В свою очередь, преподаватели становятся, скорее, партнѐрами, советчиками, помощниками в учебных ситуациях.

Хотя при подобном подходе в конце учѐбы положительные результаты налицо, процессы на пути к их достижению равноценны. Это не только выучивание большого количества слов и грамматиче-

ских структур, которое характеризует обучающихся. Это, скорее, их способность углубить свои знания, тренировать навыки употребления освоенного материала и уметь контролировать себя.

Пути к самостоятельному изучению иностранного языка должны быть преподавателем подготовлены и показаны в перспективе слушателям курса. Сюда относится постоянно увеличивающаяся доля работы в парах и группах, чтобы социальные навыки доминировали в процессе обучения. Целью должно стать создание возможностей индивидуального и партнѐрского обучения одновременно.

Если обучающимся предоставляется возможность самостоятельно планировать, реализовывать и оценивать обучение, то в курс изучения иностранного языка должны быть введены и обновлѐнные методы. В частности, планирование занятий нужно обсуждать со слушателями. Это даѐт шансы установить соответствие их потребностей и их внутренней готовности удовлетворить эти потребности. Основой для самостоятельного обучения и для достижения конечной цели на самостоятельно выбранном пути являются навыки обучения слушателей курсов. Поэтому все предложения по стратегии и техникам обучения должны быть направлены на то, чтобы развивать и закреплять эти навыки [2, с. 38].

При разработке курса иностранного языка для взрослых необходимо учитывать многие факторы, а именно:

- На взрослых обучающихся наложило отпечаток их школьное и профессиональное обучение. Оно оказывает влияние и на их сегодняшнее обучение.
- На основе жизненного опыта у многих слушателей сложились определѐнные предубеждения относительно их возможностей (например, «Я не способен к изучению иностранного языка!»).
- За годы своей профессиональной деятельности взрослые обучающиеся научились принимать решения и брать на себя ответственность.
- Благодаря выполнению социальных задач в общественной жизни или в семье они, как правило, привыкли к целенаправленным и самостоятельным действиям. В соответствии с этим, они ожидают и в процессе дальнейшего обучения прямых ответов на свои вопросы и запросы.
- Некоторые обучающиеся прежде не учили иностранный язык. Поэтому они должны знакомиться с совершенно новыми, имеющими свою специфику методами обучения.

Мотивы выбора курса именно немецкого языка очень разные. Некоторыми причинами могут быть:

- расширение и закрепление уже сформированных компетенций, соответствие профессиональным требованиям;
- интерес к иностранным языкам;
- желание повысить свой образовательный уровень;
- проверка своих способностей;
- частные интересы, например, предстоящая поездка в страну изучаемого языка;
- стремление быть в группе людей.

Участие в качестве слушателя курса немецкого языка происходит обычно добровольно, на основе собственного решения. Благодаря этому отношения обучающих и обучающихся могут развиваться в направлении партнѐрства.

В каждом курсе немецкого языка существуют различные типы обучения. Можно выделить, например, следующие:

- курс, основанный на предыдущем опыте;
- аналитический курс;
- курс, ориентированный на действия;
- когнитивно-абстрактный курс;
- коммуникативно-кооперативный курс.

Если учитывать влияние комплекса всех типов обучения на обучающихся, а также их различия между собой, становится ясно, что занятия, которые проходят исключительно или преимущественно эхв стиле «все дружно шаг за шагом» и управляются извне, их едва ли можно назвать ориентированными на слушателей и подходящими для обучения взрослых. Главное в организации занятий должно состоять в том, чтобы передать солидарную ответственность за обучение слушателям, организовать обучение в партнѐрстве и коммуникативно-кооперативном процессе и уметь менять при необходимости методы, содержание и цели обучения. При этом не последнюю роль играют техники и стратегии учебного процесса.

Библиографический список

1. Rampillon, U. Lernen leichter machen / U. Rampillon. – München : Max Hueber Verlag, 1998.

2. Raasch, A. Fremdsprachen lernen, aber wie? / A. Raasch. – München : Hueber Verlag, 1982.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авдонина Лионора Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Пензенского государственного университета.

Алькова Арина Викторовна – студентка IV курса факультета экономики и управления Пензенского государственного университета.

Антропова Наталья Викторовна – старший преподаватель кафедры английского языка Пензенского государственного университета.

Башкова Лилия Рафиковна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Пензенского государственного университета.

Булатова Альбина Олеговна – доцент кафедры романо-германской филологии Пензенского государственного университета.

Гордеева Татьяна Александровна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой романо-германской филологии Пензенского государственного университета.

Данкова Наталья Станиславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Пензенского государственного университета.

Демидов Ярослав Николаевич – студент I курса лечебного факультета Медицинского института Пензенского государственного университета.

Долгов Константин Евгеньевич – студент II курса факультета вычислительной техники Пензенского государственного университета.

Ермакова Надежда Николаевна – студентка I курса лечебного факультета Медицинского института Пензенского государственного университета.

Зайцева Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Пензенского государственного университета.

Калинина Марина Георгиевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Саратовской государственной юридической академии.

Костюшина Елена Владимировна – старший преподаватель кафедры английского языка Пензенского государственного университета.

Крехтунова Елена Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Пензенского государственного университета.

Кудряшова Софья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Саратовской государственной юридической академии.

Ломохова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Пензенского государственного университета.

Миханова Ольга Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Пензенского государственного университета.

Монахова Светлана Львовна – старший преподаватель кафедры английского языка Пензенского государственного университета.

Поляков Данила Сергеевич – студент I курса факультета приборостроения, информационных технологий и электроники Пензенского государственного университета.

Родионова Ольга Сергеевна – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Саратовской государственной юридической академии.

Свищев Данил Владиславович – студент I курса факультета приборостроения, информационных технологий и электроники Пензенского государственного университета.

Таньков Николай Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Пензенского государственного университета.

Усяев Александр Николаевич – старший преподаватель кафедры романо-германской филологии Пензенского государственного университета.

Юрасова Ольга Николаевна – старший преподаватель кафедры английского языка Пензенского государственного университета.

Научное издание

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Выпуск 14

Под общей редакцией
доктора филологических наук, профессора
Гордеевой Татьяны Александровны,
старшего преподавателя
Усяева Александра Николаевича

Материалы представлены в авторской редакции

Компьютерная верстка *Р. Б. Бердниковой*
Дизайн обложки *А. А. Стаценко*

Подписано в печать 06.08.2019. Формат $60\times84^{1}/_{16}$.
Усл. печ. л. 4,9. Заказ № 009411. Тираж 100.

Пенза, Красная, 40. Издательство ПГУ
Тел./факс: (8412) 56-47-33; e-mail: iic@pnzgu.ru